



100 Jahre Erste Republik. Geschichtsbilder einer Zeit des Umbruchs (1918-1938)

**Die Vorträge des 38. Symposions
des NÖ Instituts für Landeskunde
St. Pölten, 2. bis 3. Juli 2018**

**Herausgegeben von
Elisabeth Loinig, Stefan Eminger und Tobias E. Hämmerle**

Studien und Forschungen aus dem
Niederösterreichischen Institut für Landeskunde

STUDIEN UND FORSCHUNGEN AUS DEM
NIEDERÖSTERREICHISCHEN INSTITUT FÜR LANDESKUNDE

Herausgegeben von Elisabeth Loinig und Roman Zehetmayer

Band 73

100 Jahre Erste Republik. Geschichtsbilder einer Zeit des Umbruchs (1918–1938)

Die Vorträge des 38. Symposiums des NÖ Instituts für Landeskunde,
St. Pölten, 2. bis 3. Juli 2018

Herausgegeben von
Elisabeth Loinig, Stefan Eminger und Tobias E. Hämmerle

Verlag NÖ Institut für Landeskunde
St. Pölten 2021

Einband und Vorsatzblatt: Ausrufung der Republik in Wiener Neustadt, 1918, Stadtarchiv
Wiener Neustadt, Fotothek, 97846

Nachsatzblatt: Moritz Ledeli, *Demonstration vor dem Ständehause in der Herrengasse anlässlich der
Gründung Deutschösterreichs*, Aquarell, 1918, Wien Museum, 42343, CCBY 4.0, Foto: Birgit und
Peter Kainz, Wien Museum (<https://sammlung.wienmuseum.at/objekt/38993/>)

Medieninhaber (Verleger und Herausgeber):
NÖ Institut für Landeskunde
A-3109 St. Pölten, Kulturbezirk 4

Verlagsleitung: Elisabeth Loinig

Redaktion: Heidemarie Bachhofer, Tobias E. Hämmerle

Land Niederösterreich
Gruppe Kultur, Wissenschaft und Unterricht
Abteilung NÖ Landesarchiv und NÖ Landesbibliothek
NÖ Institut für Landeskunde
www.noel.gv.at/landeskunde

Hersteller:
Print Alliance HAV Produktions GmbH
A-2540 Bad Vöslau, Druckhausstraße 1

© NÖ Institut für Landeskunde, St. Pölten
ISBN 978-3-903127-32-6
DOI: doi.org/10.52035/noil.2021.stuf73

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdruckes, der Entnahme von Abbildungen, der Rundfunk- oder Fernseh- sendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwendung, vorbehalten. Nach Ablauf des der Veröffentlichung im Druck folgenden Kalenderjahres wird dieses Werk als Open- Access-Publikation zur Verfügung stehen. Alle Texte inklusive der Grafiken und Tabellen unter- liegen der Creative-Commons-Lizenz BY International 4.0 („Namensnennung“), die unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> einzusehen ist. Jede andere als die durch diese Lizenz gewährte Verwendung bedarf der vorherigen schriftlichen Genehmigung des Verlages. Ausgenom- men vom Anwendungsbereich dieser Lizenz sind Abbildungen. Die Inhaberinnen und Inhaber der Rechte sind in der Bildunterschrift genannt und diese Rechte werden auch in der elektronischen Veröffentlichung maßgeblich bleiben.

Die Erste Republik im Geschichtsunterricht. Lehrplaninhalte, Schulbucherzählungen und geschichtsdidaktische Prinzipien

Von *Philipp Mittnik*

Die Jahre 1918 bis 1938 werden in allen österreichischen Schulbüchern in den entsprechenden Schulstufen berücksichtigt. Auch die Lehrpläne geben verpflichtend vor, dass diese Zeitperiode in Österreich in den Klassen zu behandeln ist. Der folgende Aufsatz soll klarlegen, welche normativen Grundlagen für den Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSKPB) im Themenbereich Erste Republik und Dollfuß/Schuschnigg-Regime existieren. Dazu werden Schulbücher und Lehrpläne analysiert. Anschließend werden geschichts- und politikdidaktische Grundlagen vorgestellt, die in diesem Zusammenhang erwähnenswert erscheinen.

1. Lehrplaninhalte und Reifeprüfung

Seit dem Schuljahr 2016/17 gilt der neue kompetenzorientierte und modularisierte Lehrplan in der Sekundarstufe I im Fach GSKPB. Zusätzlich zu verpflichtend integrierenden Kompetenzkonkretisierungen werden thematische Konkretisierungen angeführt. Folgende Bereiche aus dem Lehrplan müssen im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden:

- 3. Klasse Modul 4: „Historische Friedenslösungen analysieren und vergleichen sowie im Hinblick auf gegenwärtige politische Konflikte beurteilen [...]“
- 4. Klasse Modul 3: „Erste und Zweite Republik als Konflikt- und Konsensdemokratie erörtern (zB Justizpalastbrand; Bürgerkrieg; ‚Ständestaat/Austrofaschismus‘; Große Koalition, Sozialpartnerschaft; Veränderungen des Parteienspektrums) [...]“¹

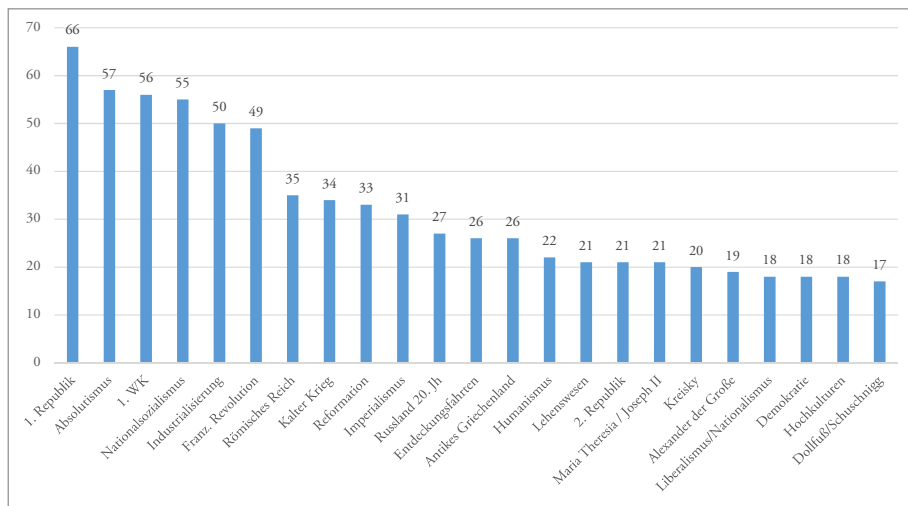
In der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe) werden folgende Inhalte von Seiten des Gesetzgebers vorgegeben:²

- „Politische, wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklungen vom 1. Weltkrieg bis zur Gegenwart

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I (2016) 9, 11.

² Andere Schultypen werden in diesem Artikel nicht berücksichtigt. Wichtig ist jedoch zu bedenken, dass es zusätzliche Lehrpläne für die Schultypen HAK, HTL, HBLA, Berufsschule etc. gibt.

Tabelle 1: Häufigkeit der Themengebiete bei der Reifeprüfung GSKPB, Haupttermin 2014 (n=1.138)



Quelle: Philipp MITTNIK, Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. Evaluation der Reifeprüfungsaufgaben aus dem Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Wiener AHS. Eine empirische Erhebung. In: Forschungsperspektiven 6 (2014) 49–65, hier 59.

- Nationale und internationale Politik zwischen 1918 und 1945 zB Friedensverträge, Krisen der Zwischenkriegszeit
- Demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien in Europa³

Während die Konkretisierungen im SEK I Lehrplan relativ klar dargestellt sind, wurden in der AHS-Oberstufe allgemeinere Formulierungen verwendet. Nur der Vollständigkeit halber soll darauf hingewiesen werden, dass das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Rahmen des „Pädagogikpaketes“ 2019 neue Lehrpläne für alle Fächer der SEK II beauftragt hat. Auf Grund zahlreicher Verzögerungen dürfte es jedoch erst ab dem Schuljahr 2023/24 zur Umsetzung kommen.

In welchem Ausmaß diese curricularen Vorgaben auch tatsächlich berücksichtigt und umgesetzt werden, ist bisher für Österreich noch nicht empirisch erhoben worden. Im Jahr 2014 wurde jedoch eine Studie des Zentrums für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt, in der alle Maturaufgaben aus GSKPB an Wiener Gymnasien untersucht und analysiert wurden. Es konnte festgestellt werden, dass die Epoche Zeitgeschichte am häufigsten befragt wurde. Im Themenkomplex Zeitgeschichte waren es Fragen zur Ersten Republik, die ab-

³ BMBWF, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe) (2018) 124–126.

solut gesehen am meisten gestellt wurden (siehe Tabelle 1). Auffallend war, dass die Fragestellungen zur Reifeprüfung nahezu deckungsgleich mit den Schulbuchinhalten waren.⁴

2. Schulbücher

Schulische Lehrwerke gelten insbesondere im Fach Geschichte nach wie vor als *das* Leitmedium, auch wenn diese weder besonders beliebt sind noch ein hohes Ansehen genießen.⁵ Sie sind außerdem „Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“.⁶ Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Schulbücher das kollektive Geschichtsbewusstsein einer (nationalen) Gesellschaft deutlich prägen. Inwieweit Schulbücher diese Aufgabe erfüllen, ist daran zu erkennen, dass in allen untersuchten Büchern der SEK I nahezu deckungsgleich die gleichen Themeninhalte im Bereich Erste Republik behandelt werden.

Methodisch wurde in der vorliegenden Untersuchung nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring vorgegangen. Zu Beginn wurden aus den unterschiedlichen Inhalten Kategorien gebildet. Anschließend wurden aus den Kategorien Kontingenzen herausgearbeitet, die eine Vergleichbarkeit innerhalb der einzelnen Kategorien ermöglichen.⁷ Im vorliegenden Artikel wurde mit einer kleineren Auswahl an Lehrwerken gearbeitet. Die Schulbücher wurden exemplarisch gewählt und verdeutlichen besonders gut, dass es bereits bei diesem Sample (drei Schulbücher der SEK I) zu einer qualitativen Sättigung kommt. Dies ist mit einer oft deckungsgleichen Auswahl der dort präsentierten Inhalte zu erklären. Folgende Inhaltskategorien konnten aus den Schulbuchinhalten zusammengefasst werden:

- Republik Deutsch-Österreich – Detailanalyse
- Friedensverträge 1919
- Wirtschaftliche Situation Österreichs
- Das Rote Wien
- Paramilitärische Verbindungen
- Justizpalastbrand – Detailanalyse
- Bürgerkrieg – Detailanalyse
- Ausschaltung der Demokratie unter Dollfuß

⁴ Philipp MITTNIK, Evaluation der Reifeprüfungsaufgaben aus dem Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Wiener AHS. In: Christian FRIDRICH, Helga GRÖSSING u. Walter SWOBODA (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 6 (Wien 2014) 49–65, hier 59.

⁵ Bodo von BORRIES, Reflexiver Umgang mit Geschichts-Schulbüchern. Befunde einer Befragung von Lehrern, Schülern und Studierenden. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2003) 114–136, hier 114.

⁶ Simone LÄSSIG, Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Eckhardt FUCHS, Joachim KAHLERT u. Uwe SANDFUCHS (Hrsg.), *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht* (Bad Heilbrunn 2010) 199–218, hier 203.

⁷ Philipp MAYRING, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Weinheim 12. Aufl. 2015).

Exemplarisch soll für drei Kategorien eine vereinfachte Detailanalyse durchgeführt werden.

2.1. Republik Deutsch-Österreich

Fehlende Schuldzuweisung an den Nachfolgestaat Österreich kann beobachtet werden:

- „Der Friedensvertrag von St. Germain sah vor, dass Österreich Reparationszahlungen leisten sollte.“ (A1)⁸
- „1918 begann sich die Monarchie Österreich-Ungarn aufzulösen.“ (A2)
- „Als sich die Niederlage der Mittelmächte im Ersten Weltkrieg abzeichnete.“ (A3)

Diese drei Auszüge belegen, dass auf eine differenzierte Perspektive der Ursachen der Gestaltung des Friedensvertrages nicht eingegangen wurde. Die Mitverantwortung für den Kriegsbeginn wird ebenso ausgespart wie sämtliche geschichtsdidaktische Prinzipien und Konzepte. So könnte hier das Prinzip des Gegenwartsbezuges verdeutlicht werden (siehe Kapitel 3).

2.2. Justizpalastbrand

Die Darstellungen zu diesem komplexen Thema werden in den drei analysierten Schulbüchern stark vereinfacht angeführt:

- „[...] wurden zwei unbeteiligte Menschen, ein Kind und ein Kriegsinvalider, in den Wirren der Ereignisse erschossen. [...] Im darauffolgenden Prozess wurden die Attentäter freigesprochen.“ (A1)
- „Im Verlauf der Demonstration wurde der Justizpalast gestürmt [...], die Polizei schoss in die Menge.“ (A2)
- „Als die Beschuldigten [...] aber von einem Schwurgericht wegen Notwehr freigesprochen wurden, stürmten empörte Demonstranten den Justizpalast in Wien und steckten diesen in Brand.“ (A3)

Auf Grund dieser Ausführungen wird Schülerinnen und Schülern nicht die Komplexität dieses Konfliktes erläutert. Es müsste jedenfalls festgehalten werden, dass laut Prozessakten den Opfern in den Rücken geschossen wurde, weshalb von Notwehr keinesfalls gesprochen werden kann. Dem vielfach vorgebrachten Argument, dass immer zu wenig Platz in einem Schulbuch vorherrsche, um Konflikte ausreichend zu besprechen, muss zumindest teilweise widersprochen werden. Karl-Heinz Pohl beschreibt dieses Problem wie folgt: „Wenn es ein geistiges Produkt von großer gesellschaftlicher Bedeutung gibt, das besonders schwer zu verfassen ist, dann ist es das Schulbuch.“⁹ Sachrichtigkeit und Wissenschaftsorientierung sind

⁸ Die Bezeichnungen A1, A2 und A3 weisen auf die für diese Analyse herangezogenen Schulbücher hin, deren Titel jedoch nicht näher angeführt werden, da die Schulbuchverlage sich darüber beklagen, dass dies geschäftsschädigend sei.

⁹ Karl-Heinz POHL, Wie evaluiert man Schulbücher? In: FUCHS, KAHLERT u. SANDFUCHS, Schulbuch konkret (wie Anm. 6) 118–133, hier 118.

jedoch wissenschaftliche Prinzipien, die ein modernes und aus Sicht der Geschichtsdidaktik gelungenes Schulbuch erfüllen muss. Da durch die Schulbücher „das dominante Geschichtsbewusstsein einer Zeit komprimiert zusammengefasst und weitergegeben“¹⁰ wird, scheint es notwendig, die Komplexität von historischen Konflikten zumindest teilweise zu berücksichtigen.

2.3. Bürgerkrieg 1934

Als drittes Beispiel soll eine Täter-Opfer-Umkehr in einem Schulbuch präsentiert werden. Diese Umkehr ist insbesondere im Themenbereich Dollfuß-Schuschnigg-Regime häufig festzustellen.

- „In Wien verschanzten sich die Mitglieder des Schutzbundes in den Gemeindebauten [...]. Das Eingreifen des Bundesheeres und der Beschluss der Gemeindebauten brachte eine rasche Entscheidung.“ (A1)

Eine konstruierte Prozesshaftigkeit kann in den Büchern A2 und A3 festgestellt werden:

- Der Schutzbund setzte sich gegen eine Hausdurchsuchung zur Wehr und dies führte zum Bürgerkrieg.

Der bewaffnete Konflikt ging nicht von Seiten der Sozialdemokraten aus, sondern die Polizei und das Militär unter dem Einfluss der Heimwehren und der Christlichsozialen warteten nur auf einen Anlass, um die Sozialdemokraten auch militärisch zu bekämpfen. Bundeskanzler Seipel konnte nun als zweifacher „Retter des Vaterlandes“ instrumentalisiert werden. Nach der Lösung der Finanzkrise schaffte er es, durch die Niederschlagung der Julirevolte die innere Ordnung wiederherzustellen. Seipels langfristiges Konzept war „die politische und soziale Niederwerfung der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung, auch und gerade um den Preis der Beseitigung der Demokratie“.¹¹ Diese Zusammenhänge müssen in den Schulbuchnarrationen ergänzt werden, da Schülerinnen und Schülern die Tragweite dieser Ereignisse sonst nicht bewusst werden kann.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Schulbücher verschiedene Ziele verfolgen. Laut Bodo von Borries sind die vier wichtigsten: Identitätsmanagement, Geschichtspolitik, Loyalitätssicherung und Erinnerungsarbeit. Als größte Gefahr sieht er die „nationale Mystifizierung“ an, die durch unreflektierte und unvollständige Schulbucherzählungen, wie oben angeführt, entstehen kann.¹²

¹⁰ Bea LUNDT, Frauen- und Geschlechtergeschichte. In: Hans-Jürgen GOERTZ (Hrsg.), Geschichte. Ein Grundkurs (Reinbek 3. Aufl. 2007) 579–597, hier 580 f.

¹¹ Gerhard BOTZ, Gewalt in der Politik (München 2. Aufl. 1983) 158 f.

¹² Bodo von BORRIES, Historische Kenntnisse – historische Kategorien – historische Kompetenzen. In: Christoph KÜHBERGER (Hrsg.), Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen (Schwalbach am Taunus 2012) 9–31, hier 13.

3. Geschichtsdidaktische Prinzipien

Das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung soll von einem „Paukfach“ zu einem „Lern- und Diskussionsfach“ werden, es soll Welterschließung statt einen ausschließlichen Epochenüberblick liefern.¹³ Es soll ein Fach sein, in dem „die Einsicht in historische Zusammenhänge, die Orientierung in der Welt sowie die sinnvolle Konstruktion der jeweils eigenen Identität in Bezug zur Geschichte im Zentrum stehen“.¹⁴ Diese Zusammenhänge und Orientierung sollen vor allem durch die Berücksichtigung von geschichtsdidaktischen Prinzipien erreicht werden. Unter den zahlreich vorhandenen Prinzipien werden in diesem Beitrag drei exemplarisch etwas näher vorgestellt. Es steht hier jedoch nicht die Definition der Begriffe im Vordergrund, sondern mögliche Anknüpfungspunkte für den schulpraktischen Unterricht. Es soll gezeigt werden, dass die Berücksichtigung der Prinzipien Gegenwartsbezug, Subjektorientierung und Multiperspektivität im Unterricht leicht möglich sein könnte. Diese exemplarische Aufzählung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll Möglichkeiten aufzeigen, Geschichtsunterricht dahingehend umzugestalten, dass historisch-politische Lernprozesse ermöglicht werden.

3.1. Gegenwartsbezug

Unter Gegenwartsbezug oder Gegenwartsorientierung wird verstanden, dass jedes historische Denken aus der Gegenwart heraus erfolgt und daher historische Sachverhalte häufig missverstanden werden. Deshalb ist es notwendig, Schülerinnen und Schülern transparent zu machen, in welchem Verhältnis das schulische Nachdenken mit ihrer persönlichen Lebenswelt steht.¹⁵ Im Themenbereich der Ersten Republik könnten hierfür viele Ansatzpunkte angeführt werden. Exemplarisch sollen die vier in den Lehrbüchern am häufigsten angesprochenen Themen einer Kurzanalyse unterzogen werden:

- Der Hungerwinter 1919

Hier sollen Schülerinnen und Schüler im Sinne des konzeptuellen Lernens Wissen und Fertigkeiten erlangen, die sie befähigen, Ursachen und Auswirkungen von Hungerkatastrophen zu erkennen, zu analysieren und zu interpretieren. So wird die kriegsbedingte Armut häufig als wenig wichtigere Ursache angeführt als der

¹³ Bodo von BORRIES, Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (Opladen 2008) 263.

¹⁴ Rolf SCHÖRKEN, Geschichte als Lebenswelt. In: Klaus BERGMANN, Annette KUHN, Jörn RÜSEN u. Gerhard SCHNEIDER (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Düsseldorf 2. Aufl. 1980) 3–9, hier 5.

¹⁵ Klaus BERGMANN, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich MAYER, Hans-Jürgen PANDEL u. Gerhard SCHNEIDER (Hrsg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis (Schwalbach am Taunus 5. Aufl. 2016) 91–112, hier 92 f.

durch den Friedensvertrag zugefügte Verlust der agrarischen Überschussgebiete.¹⁶ Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler durch das erworbene Wissen das Erlernte auch in der Gegenwart anwenden können. Die Auswirkungen von Armut könnten anhand dieses Beispiels in der Klasse bearbeitet werden. Der wirtschaftliche Aufstieg Österreichs war nicht naturgegeben, daher ist es für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Erkenntnis, dass auch früher in Österreich kein Reichtum herrschte, um wiederum die Empathiefähigkeit in der Gegenwart zu verstärken.

- Paramilitärische Verbindungen

Zur Zeit der Ersten Republik haben die paramilitärischen Verbände der beiden Parteien, der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Österreichs und der Christlichsozialen Partei, das staatliche Gewaltmonopol nicht geachtet. Sie gründeten Wehrverbände (Republikanischer Schutzbund bzw. Heimwehren), um ihre Interessen, auch mit Gewalt, durchzusetzen. Dies hatte viele bewaffnete und gewaltvolle Konflikte zur Folge, die mitverantwortlich waren, Österreich politisch zu destabilisieren. Auch aus dieser Erfahrung heraus scheint es unter Verfassungsexperten heute unbestritten, dass das Gewaltmonopol ausschließlich beim Staat zu liegen hat und eine Privatisierung staatlicher Gewalt daher außer Betracht gelassen werden soll.¹⁷ Dieser Zugang lässt sich bis zu Hobbes' Leviathan zurückverfolgen. Max Webers Zugang zum Gewaltmonopol aus dem Jahr 1922 wird bis heute in der Fachliteratur häufig zitiert: „Staat soll ein politischer Anstaltsbetrieb heißen, wenn und insoweit sein Verwaltungsstab erfolgreich das Monopol legitimen physischen Zwangs für die Durchführung der Ordnung in Anspruch nimmt.“¹⁸ In der Annahme Webers ist physische Gewalt nur dann legitim, wenn sie von staatlicher Seite ausgeübt wird. Diese Frage scheint unter Fachexpertinnen und Fachexperten geklärt, aber nicht alle Menschen in Österreich begrüßen diesen Zugang. So fordern immer wieder Privatpersonen die Einführung von Bürgerwehren, die für die Sicherheit der Bürgerinnen und Bürger sorgen sollen. So könnten Gruppen wie die Vikings Security Germania, die kurzzeitig auch einen Ableger in Österreich hatte, im Unterricht thematisiert werden. Diese stellen das staatliche Gewaltmonopol ganz öffentlich in Frage und rekrutieren ihre

¹⁶ Norbert SCHAUSBERGER, Österreich und die Friedenskonferenz. Zum Problem der Lebensfähigkeit Österreichs nach 1918. In: Isabella ACKERL u. Rudolf NECK (Hrsg.), Saint-Germain 1919. Protokoll des Symposiums am 29. und 30. Mai 1979 in Wien = Wissenschaftliche Kommission zur Erforschung der Geschichte der Republik Österreich, Veröffentlichungen 11 (Wien 1989) 229–263, hier 239.

¹⁷ Heinz MAYER, Die Reform der österreichischen Verfassung. Zur Reform der österreichischen Bundesverfassung, online: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/mayer_verfassung.pdf (19.1.2019).

¹⁸ Max WEBER u. Johannes WINCKELMANN, Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (Tübingen 5. Aufl. 2009) 29.

Mitglieder häufig aus Neonazi-Kreisen.¹⁹ Auch Vertreter der FPÖ, insbesondere Lokalpolitiker aus Oberösterreich, haben bereits mehrfach versucht, Bürgerwehren zu gründen und/oder solche „Vereine“ zu unterstützen.²⁰ Das Prinzip Rechtsstaatlichkeit könnte so zu einem Thema der Politischen Bildung werden und Schülerinnen und Schüler sollen begründen können, warum die Einrichtung von Bürgerwehren vermutlich nicht zu mehr Sicherheit beitragen, sondern eher die Demokratie gefährden könnte.

- Sozialreformen („Das Rote Wien“)

Die sozialstaatlichen Errungenschaften, die in den Jahren 1918 bis 1934 von Wien ausgehend die ganze Republik beeinflusst haben, zeigen deutlich, wie auch in politisch schwierigen Zeiten Politik für die Mehrheitsbevölkerung gestaltet werden kann. Diese Sonderstellung Wiens ist bis zur Gegenwart häufiges Konfliktfeld in der österreichischen Innenpolitik. Die umgesetzten sozialpolitischen Maßnahmen der zentralen Personen des Roten Wien wie z. B. Julius Tandler, Jakob Reumann, Karl Seitz, Otto Glöckel oder Hugo Breitner könnten als historische Beispiele herangezogen werden, wie ganz bewusst in die unterste soziale Schicht der neu gegründeten Republik investiert wurde. Für Fragestellungen zum Themenfeld Umverteilung könnte die Einführung der Wohnbausteuer unter Breitner exemplarisch erarbeitet werden. Zeitgenössische Aussagen wie z. B. von Tandler könnten und sollten historisch kontextualisiert werden, um sich anschließend der Frage zu widmen, ob diese heute noch zeitgemäß sind. Hier zwei Beispiele: „Wer Kindern Paläste baut, reißt Kerkermauern nieder“ oder: „Wer Sportplätze baut, hilft Spitäler sparen.“²¹

- Ursachen für Massenproteste (Justizpalastbrand)

Im Sinne des konzeptuellen Lernens sollten Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es meist verbindende, historisch immer wiederkehrende Ursachen sind, die Massenproteste auslösen. Demnach sollten Schülerinnen und Schüler diese Merkmale kennenlernen, sie erweitern und auf zukünftige Situationen anwenden können. Dies bedeutet, dass nicht die einzelnen Jahreszahlen, Herrscherpersönlichkeiten und/oder Einzelerzählungen von großer Bedeutung sind. Nur wenn diese Fakten auch auf andere historische und/oder gegenwärtige Ereignisse umgelegt werden können, also transferfähig sind, dann kann von einem nachhaltigen historischen Lernprozess gesprochen werden.²² So können gewalttätige Proteste von gewaltfreien unterschieden werden. Proteste können sich beispielsweise gegen

¹⁹ Wie Polizei und Geheimdienste gegen rechtsextreme „Bürgerwehren“ vorgehen. In: Augsburger Allgemeine (7. November 2019), online: <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Wie-Polizei-und-Geheimdienste-gegen-rechtsextreme-Buergerwehren-vorgehen-id55903566.html> (24.2.2021).

²⁰ Jürgen PACHNER, FPÖ-Kandidat gründet mit Kameraden Bürgerwehr. In: Kurier (22. September 2015).

²¹ Karl SABLIK, Julius Tandler (Wien 1983) 11, 26.

²² Christoph KÜHBERGER, Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In: KÜHBERGER, Historisches Wissen (wie Anm. 12) 33–73, hier 38 f.

eine korrupte Gruppe von Politikerinnen und Politikern richten, es könnte billigerer Wohnraum gefordert werden oder Menschen könnten sich für Umweltprojekte einsetzen, so wie es ab dem Jahr 2020 bei der Bewegung „Fridays for future“ zu sehen war. In der Geschichte sind aber vor allem dann (gewalttätige) Proteste entstanden, wenn massiver Hunger, Perspektivenlosigkeit, Wohnungsnot, Unterdrückung und Ausbeutung für die Bevölkerung unerträglich wurden. Ein weiterer Grund könnte das Verbot einer Oppositionspartei und/oder die Verhaftung bzw. Ermordung eines politischen Anführers sein. Die Gründe sind sehr vielfältig. Schülerinnen und Schüler müssten jedenfalls verstehen, dass der österreichische Sozialstaat viele der Protestursachen bekämpft und daher auch als Friedensgarant angesehen werden sollte.

3.2. Subjektorientierung

Rolf Schmiederers Arbeiten zu Subjektorientierung aus den 1970er Jahren galten als wegweisend für die Geschichts- und Politikdidaktik. Seine zusammenfassenden Thesen beinhalten unter anderem die Forderungen nach Partizipation von und Mitbestimmung für Schülerinnen und Schüler sowie nach deren „Betroffenheit“ und „Selbsterkenntnis“.²³ So definiert sich das didaktische Prinzip der Subjektorientierung in der aktuellen Kompetenzdebatte unter anderem mit der Handlungskompetenz, welche die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in den Fokus rückt.²⁴ Subjektorientierung ist deshalb ein so zentrales geschichtsdidaktisches Prinzip, da die Lehrenden Schülerinnen und Schüler bei der Reflexion ihrer Sinnbildungsprozesse anleiten sollten. „Diese gewinnen dabei ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichts- und Politikbewusstsein sowie ein fundiertes historisches Orientierungsvermögen.“²⁵

Eine mögliche Fragestellung für den schulischen Unterricht wäre z. B., warum sich im Vergleich zur Ersten Republik (Stichwort: Massenaufmärsche) heute vermeintlich deutlich weniger Menschen in der Politik engagieren. Hier könnte unter anderem festgestellt werden, dass es heute ein weit größeres nicht-parteilich organisiertes Feld an politischer Betätigung gibt als zu jener Zeit. Gewalt in der politischen Auseinandersetzung könnte ein weiterer Zugang sein. Die Auswirkungen von bewaffneten Konflikten in einem mikrohistorischen Zugang (Familie, Freunde, Mitglieder von Vereinen etc.) zu vergleichen, wäre ein wichtiger Prozess für den Aufbau eines persönlichen Geschichtsbilds. Darunter wird das stabilisierte Gefüge von historischen Vorstellungen einer Person oder einer Gruppe verstanden. Aus der

²³ Rolf SCHMIEDERER, Krise der politischen Bildung – oder politische Krise der Bildung? Wider die Abwendung von der Schul- und Unterrichtspraxis. In: Materialien zur Politischen Bildung (1977) 5–8, hier 6 f.

²⁴ Reinhard KRAMMER, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Wien 2008) 7.

²⁵ Heinrich AMMERER, Thomas HELLMUTH u. Christoph KÜHBERGER, Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung. In: Heinrich AMMERER, Thomas HELLMUTH u. Christoph KÜHBERGER (Hrsg.), Subjektorientierte Geschichtsdidaktik (Schwalbach am Taunus 2015) 5–12, hier 6 f.

persönlichen Perspektive ist ein solches Geschichtsbild stets konkret und narrativ abrufbar.²⁶ Es könnten (und sollten) aber auch sozialhistorische Zugänge gewählt werden, die mit der aktuellen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern in Verbindung gebracht werden können. So könnte die Schule als Institution und das schulische Lernen in der Vergangenheit aus der Perspektive der Lernenden oder auch deren Freizeitgestaltung behandelt werden.

3.3. Multiperspektivität

Multiperspektivität wird von Klaus Bergmann wie folgt beschrieben: Sie „ist eine Form der Geschichtsdarstellung im Unterricht, bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Positionen und Interessen repräsentieren“.²⁷ Diese Definition stammt bereits aus dem Jahr 1980, ist aber in der Fachwissenschaft bis heute größtenteils anerkannt. So beschreibt Martin Lücke 2012, dass Bergmanns Ausführungen bis heute als „keinesfalls revisionsbedürftig“²⁸ erscheinen. Wenn im Geschichtsunterricht keine multiperspektivischen Zugänge gewählt werden, besteht die Gefahr, dass es zu einem „Belehrungsunterricht und zugleich zu einem Gesinnungsunterricht“ kommt.²⁹

So könnte z. B. mit Hilfe von unterschiedlichen Zeitungsberichten („Reichspost“, „Arbeiter-Zeitung“) zum Justizpalastbrand gearbeitet werden oder Fragen, warum und von wem welche Fußballvereine unterstützt wurden (z. B. Rapid Wien oder Austria Wien), nachgegangen werden. Aussagen von Personen aus ländlichen Regionen über Wien könnten mit Aussagen von Wienerinnen und Wienern über die ländlichen Regionen verglichen werden. Diese Perspektive führt zu einem reflektierten Aufbau eines Geschichtsbewusstseins und dies gilt laut aktuell gültigem Lehrplan als wichtigstes Ziel des Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung.

Zusammenfassung

Die Geschichte der Ersten Republik ist, wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, fester Bestandteil des schulischen Unterrichts im Fach Geschichte und

²⁶ Marko DEMANTOWSKY, Geschichtsbild. In: Ulrich MAYER (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Schwalbach am Taunus 3. Aufl. 2014) 82–85, hier 82.

²⁷ Klaus BERGMANN, Multiperspektivität. In: Klaus BERGMANN, Klaus FRÖHLICH, Annette KUHN, Jörn RÜSEN u. Gerhard SCHNEIDER (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Wolfenbüttel 5. Aufl. 1997) 216–218, hier 216.

²⁸ Martin LÜCKE, Multiperspektivität. In: Michele BARRICELLI u. Martin LÜCKE (Hrsg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts (Schwalbach am Taunus 2012) 281–288.

²⁹ Klaus BERGMANN, So viel Geschichte wie heute war nie – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte. In: Klaus BERGMANN u. Ulrich MAYER (Hrsg.), Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Klaus Bergmann zum 60. Geburtstag (Schwalbach am Taunus 2. Aufl. 2000) 13–32, hier 14.

Sozialkunde/Politische Bildung. Dazu wurden die entsprechenden Lehrplanausschnitte präsentiert, die jedoch – wie für Lehrpläne im deutschsprachigen Raum üblich – eher allgemein gehalten sind. Die Teilanalyse dreier Geschichtsschulbücher konnte zeigen, dass die Erste Republik überall berücksichtigt wird. Jedoch konnte auch festgestellt werden, dass dies meist sehr oberflächlich und unreflektiert geschieht. Um die Kritik greifbar zu machen, wurden Detailanalysen der Schulbuchinhalte angeführt. Von diesen ausgehend konnte beobachtet werden, dass die zentralen geschichtsdidaktischen Prinzipien, die auch laut Lehrplan verpflichtend umgesetzt werden müssen, kaum Berücksichtigung gefunden haben. Daher ist in diesem Artikel exemplarisch auf drei geschichtsdidaktische Prinzipien (Gegenwartsbezug, Subjektorientierung und Multiperspektivität) näher eingegangen worden. Diese Prinzipien wurden kurz erläutert und in einem pragmatischen Zugang wurden dann mögliche Inhalte angeführt, die im schulischen Lernen als hilfreich angesehen werden könnten. Das Ziel des Unterrichts in GSKPB ist laut Lehrplan und allgemeinem Tenor der Disziplin der Aufbau eines reflektierten Geschichts- und Politikbewusstseins, das mit Hilfe der vorgestellten Prinzipien leichter umgesetzt werden könnte.

Philipp Mittnik, Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik und Leiter des Zentrums für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Nach 13 Jahren Tätigkeit als Lehrer (Geschichte und Geographie) leitete er die Fortbildungsagenden an der Pädagogischen Hochschule Wien für die Bereiche Geschichte, Politische Bildung und Geographie. Er ist Mitglied der Lehrplankommission und der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eingesetzten Approbationskommission für Schulbücher. Mittnik ist Autor zahlreicher Fachartikel und Bücher mit den Schwerpunkten: Nationalsozialismus, Zeitgeschichte, Geschichtsdidaktik, Kompetenzorientierung und Politische Bildung.