

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Unterrichtsbeispiel: Widerstand gegen den Terror des
Nationalsozialismus aus multiperspektiver Sicht**

Widerstandshandlungen in Unterkärnten am Beispiel des Peršmanhofs
im Rahmen des didaktischen Prinzips der Multiperspektivität

verfasst von / submitted by

Christina Kummer BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

A 199 506 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Deutsch;
Unterrichtsfach Geschichte und
Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Johannes Brzobohaty

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Forschungsgegenstand	1
1.2. Forschungsfrage und Hypothesenbildung	2
1.3. Methodisches Vorgehen und Aufbau	3
Teil I: Fachwissenschaftlicher Teil	4
2. Beziehungsgeschichte Kärntens und Sloweniens vom 19. Jahrhundert bis heute	4
2.1. Die Mythen um die „Kärntner Volksabstimmung 1920“ und den „Kärntner Abwehrkampf“	5
2.2. Die Kärntner Slowenen:innen vor und während des zweiten Weltkrieges	6
2.3. Germanisierungspolitik 1938 – 1945	7
2.4. Nachkriegszeit: neue Grenzen und der „Ortstafelstreit“	8
2.5. Minderheitenpolitik in Kärnten vom 19. bis ins 21. Jahrhundert	9
3. Widerstand gegen den Nationalsozialismus.....	13
3.1. Arten des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus	13
3.2. Widerstand und Partisan:innenkampf in Unterkärnten	14
3.3. Eine Sache der Perspektive: Widerstand aus slowenischer und deutscher Sicht.....	15
3.4. Der Beitrag der slowenischen Bevölkerung zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus.....	15
3.5. Aktiver und passiver Widerstand am Peršmanhof 1945	17
3.6. Diskursive Unstimmigkeiten über die Tathergänge am Peršmanhof – damals und heute.....	18
4. Täter- und Opferdefinition im Kontext der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft aus heutiger Perspektive	22
4.1. Täterschaft im Kontext der Nationalsozialistischen Ideologie.....	23
4.2. Denk- und Handlungsweisen nationalsozialistisch motivierter Täter:innen	24
4.3. SS- und Polizeiregimente – Einsatz zur „Bandenbekämpfung“	26
4.4. Multiperspektiver Zugang zum Tathergang – Motive und Motivation	27
4.5. Offene Fragen	31
5. Das kollektive Gedächtnis Kärntens in Schwarz-Weiß	32
Teil II: Fachdidaktischer Teil	35
6. Geschichtsdidaktik: Geschichtsbewusstsein, historisches Lernen und Politische Bildung	35
6.1. Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen	36
6.2. Geschichtsbewusstsein und Politische Bildung	36
7. Holocausterziehung und Demokratiedidaktik.....	37
8. Verortung der Unterrichtsplanung im neuen Lehrplan – Basiskonzepte und didaktische Prinzipien.....	39
8.1. Didaktische Prinzipien und Basiskonzepte	40
9. Multiperspektivität	42
9.1. Multiperspektivität als didaktisches Prinzip.....	42
9.2. Praktische Anwendung des multiperspektiven Geschichts- und Politikunterrichts	43
9.3. Multiperspektivität in der Holocausterziehung	44
10. Kompetenzorientierter Geschichts- und Politikunterricht: Kompetenzmodelle, Unterrichtsplanung und Aufgabengestaltung.....	46
10.1. FUER-Geschichtsbewusstsein	46
10.2. Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung nach Reinhard Krammer	47
10.3. Operatoren und Anforderungsbereiche im Kontext eines kompetenzorientierten Geschichts- und Politikunterrichts	48
10.4. Anliegen formulieren, Methoden begründen	49
10.5. Theorie der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung	50

Teil III: Exemplarische Verlaufsplanung zur Unterrichtseinheit „Widerstandshandlungen gegen den Terror des Nationalsozialismus am Beispiel des Peršmanhofs aus multiperspektiver Sicht“ 52

11. Grobplanung und Feinplanung der exemplarischen Unterrichtseinheit.....	52
11.1. Einheit 1: Konfrontation mit dem Konflikt.....	55
11.2. Einheit 2 und 3: Analyse mit Kategorien	59
11.3. Einheit 4: Kontroverse Verfahren: Vernetzung mit der Gegenwart.....	64
11.4. Einheit 5: Generalisierung: Vernetzung mit der Gegenwart II.....	68
12. Fazit - Kompetenzzuwachs	72
13. Abstract	74
14. Literaturverzeichnis	75
Printquellen	75
Onlinequellen	79
15. Tabellarische Feinplanung	81
Einheit 1	81
Einheit 2 und 3	83
Einheit 4	85
Einheit 5	87
16. Unterrichtsmaterialien	89
Einheit 1	89
Einheit 2 und 3	92
Einheit 4	101
Einheit 5	104

1. Einleitung

Geschichtsbewusstsein ist „*der Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung*“¹ – so beschreibt der Historiker Karl-Ernst Jeismann den führenden Leitgedanken modernen Geschichts- und Politikunterrichts. Die vorliegende Masterarbeit widmet sich dahingehend einer (noch) eher unkonventionellen Forschungsmethode – der theoretischen Unterrichtsplanung und ihrer Möglichkeiten der praktischen Umsetzung. Die drei Aspekte, die das Geschichtsbewusstsein inkludiert, lassen sich am Beispiel der Widerstandshandlungen, der Volksgruppenfrage und der Zweisprachigkeit Kärntens erarbeiten. Die zerrissene Vergangenheit, historisch geprägte Gegenwart und die Versuche einer konsensorientierten Zukunft der Kärntner Bevölkerung und Politik stellen diskutabile Diskurse dar, die für die Konzeption einer Unterrichtsreihe geeignet sind und das reflexive Geschichtsbewusstsein der Lernenden festigen und erweitern.

1.1.Forschungsgegenstand

Die deutsch-slowenische Zweisprachigkeit und die daraus resultierenden Folgen für das Zusammenleben der Menschen in den südlichen Teilen Kärntens bleiben bis heute ein umstrittener Diskurs. Der Mangel an gegenseitiger Akzeptanz der beiden Volksgruppen führte immer wieder zu Eskalationen, welche seit gut 10 Jahren jedoch nicht mehr vorwiegend in der politischen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit ausgetragen werden. Im privaten und lokalen Kreisen bleiben Anfeindungen und sprachliche Diskriminierungen von beiden Seiten keine Seltenheit. Die unterschiedlichen Herkunfts- und Familienkontexte erschweren die gegenseitige Konsensfindung bis heute.

Auch wenn aus wissenschaftlicher Sicht, das, was am Peršmanhof Mitte der 1940er Jahre passierte, aufgearbeitet wurde, regen sich bis heute Gegenstimmen, was tatsächlich geschah: Mitglieder der SS richteten 1945 ein Massaker auf einem Bergbauernhof Nahe Bad Eisenkappel/ Železna Kapla-Bela in Südkärnten an, bei welchem elf Mitglieder der slowenischsprachigen Familie Sadovnik ermordet wurden. Grund dafür war, dass die Familie Partisan:innen Obdach und Schutz bot. Nach wie vor wird im öffentlichen wie privaten Kreis behauptet, die Widerstandskämpfer:innen selbst hätten ein Feuer gelegt und somit Schuld am Tod der Familie. Insbesondere die Zeithistorikerin Lisa Retzl, die auch wesentlich an der Neukonstruktion des Museums am Peršmanhof mitwirkte, widmete sich einer historisch akkuraten Darstellung der Ereignisse in einer Monografie. Basierend auf Gerichtsprotokollen

¹ Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Klaus Bergmann u.a. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage (Seelze-Velber 1997), 42.

und Zeug:innenaussagen rekonstruiert sie die Tathergänge und versucht einen Überblick über die umstrittenen Erzählungen rund um die Ereignisse und die Jahre der Aufarbeitung zu geben. Die historisch gewachsene Divergenz der Erzählungen, der belegbaren Tatsachen und dahingehend unterschiedlichen Perspektive, deren Aufbereitung und Didaktisierung für den Unterricht sind Schwerpunkte dieser Forschungsarbeit. Der Peršmanhof als symbolischer und kollektiver Ort von Widerstand und Opfergeschichte eignet sich als Lernort und Ausgangspunkt für das diskursanalytische und multiperspektive Arbeiten im Geschichts- und Politikunterricht der Sekundarstufe I. Das Unterrichtsbeispiel nähert sich nationalsozialistischen Täterhandeln sowie dem Handeln der Widerstandskämpfer:innen auf einer multiperspektiven Ebene an. Dabei werden die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Täter und Opfer rekonstruiert, analysiert und abschließend für eine Bewertung kontextualisiert.

1.2.Forschungsfrage und Hypothesenbildung

Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse werden im empirischen Teil, der Unterrichtsplanung, nutzbar gemacht. Die Lernenden werden insbesondere mit der Aufgabe konfrontiert, fundierte Urteile zu fällen und in der Gesellschaft kontrovers Diskutiertes auch im Unterricht als solches wahrzunehmen.

Ziel der Masterarbeit ist neben einer fachwissenschaftlichen Darstellung eine Didaktisierung des Rahmenthemas *Widerstand gegen den Terror des Nationalsozialismus*. Dieses soll über einen allgemeinen Befund des Widerstandes am konkreten Beispiel *Peršmanhof* in Kärnten führen. Fachdidaktischer Schwerpunkt bildet das Prinzip der Multiperspektivität, welches aufgrund der verwobenen territorialen Vergangenheit Kärntens und des heutigen Sloweniens zentrales Element des Unterrichtsentwurfes ist. Kontroversität und Diskursivität bilden Grundpfeiler des historischen Lernens. Neben der fachwissenschaftlichen Darstellung ist es ein Ziel, Möglichkeiten der Geschichtsvermittlung im Kontext von Multiperspektivität darzustellen. Dies führt mich zu folgender Forschungsfrage:

Wie lässt sich das fachdidaktische Prinzip der „Multiperspektivität“ im Geschichtsunterricht am Beispiel der Widerstandshandlungen am Kärntner Peršmanhof in der Sekundarstufe I umsetzen?

Im österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I ist dieses Rahmenthema im Anwendungsbereich der 4. Klasse „*Perspektiven von Opfern, Täter:innen sowie Mitläufer:innen*“ zu verorten. Von den Widerstandsbewegungen gegen das NS-Regime soll sich der Unterrichtsgegenstand zu den Geschehnissen in Kärnten, im Speziellen am Eisenkappler Peršmanhof, konkretisieren.

Ich gehe dabei von der Hypothese aus, dass sich divergierende Meinungen in Bezug auf die Vorkommnisse am Peršmanhof belegen lassen, deren Wurzeln in der gemeinsamen Vergangenheit und Geschichte Kärntens und Sloweniens liegen und bis in die Gegenwart hineinwirken. Die Geschichtsdidaktik erfordert neben historischen Analysen auch Gegenwartsbezüge, anhand welcher Vergangenes erkennbar wird und sich Entwicklungslinien widerspiegeln.

1.3.Methodisches Vorgehen und Aufbau

Aufgrund der formulierten Ziele ist diese Forschungsarbeit eine zweiteilige. Der theoretisch-fachwissenschaftliche Teil umreißt das so genannte Arbeitswissen – Fakten, Begriffsklärungen und Zusammenhänge, die für eine didaktische Auseinandersetzung und Aufbereitung essentiell sind. Im zweiten Teil, dem praktisch-fachdidaktischen Abschnitt, werden konkrete Unterrichtssequenzen aufbereitet. Die Methodik ergibt sich daher aus einer Kombination von Literaturrecherche und Unterrichtsplanung. Das konzipierte Unterrichtsmodell basiert auf der intensiven Auseinandersetzung mit historischem und aktuellem Quellenmaterial. Die fachwissenschaftlichen Grundlagen umreißen neben der gemeinsamen Vergangenheit Kärntens und Sloweniens bzw. Jugoslawiens auch die aktuellen Entwicklungen der Minderheitenrechte in Kärnten. Thematisiert wird zudem der Widerstand gegen das NS-Regime und das Zustandekommen von Opfer- und Täterdefinitionen im Kontext des Nationalsozialismus. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem multiperspektiven Zugang zu den Tathergängen am Bergbauernhof Peršmanhof. Nicht unwesentlich ist zudem die Beschreibung des kollektiven Gedächtnisses in Kärnten, welches zur heutigen Wahrnehmung sowohl in Hinblick auf die „Zweisprachigkeit Kärntens“ als auch der Ereignisse am Peršmanhof beiträgt.

Im fachdidaktischen Teil werden zunächst die für die Verlaufsplanung passenden Unterrichtsmodelle des Geschichts- und Politikunterrichts beschrieben sowie das Prinzip der Multiperspektivität nach Klaus Bergmann genau definiert. Zudem wird auf das Ziel einer damit verbundenen Demokratieerziehung im Kontext des Unterrichtsmodells verwiesen und ihre Zusammenhänge dargelegt. Diesem Theorieteil folgt die Konzeption des Unterrichtsmodells im Fließtext. Im Anhang sind dazu das Materialpaket inklusive Arbeitsaufträgen und eine tabellarische Übersicht der Unterrichtssequenz zu finden.

Teil I: Fachwissenschaftlicher Teil

2. Beziehungsgeschichte Kärntens und Sloweniens vom 19. Jahrhundert bis heute

Grenzen - sichtbar wie unsichtbar, physisch wie psychisch, administrativ wie kulturell - sind in Europa nach wie vor präsent. Genauso aktuell ist die Frage nach der politischen Integrität dieser Vielfalt und deren Umsetzung in den Grenzgebieten. Als Herausforderung, Anstrengung oder Problem? Oder als Gewinn und Bereicherung? Insbesondere sprachliche Grenzen, bzw. Barrieren, lassen sich als zentrales Merkmal von Unterscheidung, Zuteilung und Kategorisierung nennen. Doch wo keine klaren Grenzen gezogen werden können, werden diese Zuteilungen politisiert und zu gesellschaftlichen Grundsatzdiskussionen stilisiert. Das Erbe des Nationalismus des 19. Jahrhunderts initiierte die kontroversen Fragen hinsichtlich sprachlicher und ethnischer Minderheiten in Nationalstaaten. Der Staat Österreich, speziell das Bundesland Kärnten, und Slowenien ringen seit ihrer Entstehungsgeschichte mit dieser Grenz- bzw. Minderheitenfrage.

Die Bevölkerungszusammensetzung auf dem heutigen Kärntner Boden geht auf die Völkerwanderung und Kolonialisierungsprozesse zurück, im Zuge welcher sich sowohl slawische (im 6. Jahrhundert) als auch germanische (im 8. Jahrhundert) Volksgruppen niedergelassen hatten. Dieses Zusammenleben gestaltete sich als funktionsfähig bis in das 19. Jahrhundert. Zu dieser Zeit sprach ein Drittel der Bevölkerung Kärntens slowenisch. Positiv wahrgenommen wurde diese Zwei- und Mehrsprachigkeit dort, wo Handelsbeziehungen als tragende Einnahmequellen dienten. Mit der Manifestierung vermehrt zentralistischer Herrschaftssysteme veränderte sich auch die Wahrnehmung von Selbst- und Fremdzuschreibung in der Bevölkerung.²

In der letzten Phase der österreichisch-ungarischen Habsburgermonarchie führte diese Differenzierung zu Konfliktsituationen. Nationalistische Ideologien, die ihr Unterscheidungsmerkmal in „Volks-“ oder einheitlichen Sprachengemeinschaften suchten, verschärften diese.³ Sprache per se wurde ein höherer Stellenwert zugeschrieben. Berechtigt die Nation mitzugestalten waren nur jene, die dieselbe Sprache verwendeten und eine gemeinsame Abstammung und Kultur nachweisen konnten. So wurden Abstammungsmythen als identitätsstiftenden Konstruktionen glorifiziert.⁴ Die Idee der nationalen Ideologie war, eine

² Vgl. Brigitte *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen – unbekannte/ ungeliebte Minderheit im Süden Österreichs. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 39 (2015), 7.

³ Vgl. Dominik *Ivancic* und Stefan *Benedik*, Hintergrund: Nationalismus und Vielsprachigkeit in der Habsburgermonarchie, Digitales Museum Haus der Geschichte Österreichs. Online abrufbar unter: <https://hdgoe.at/Nationalismus_und_Vielsprachigkeit> (2. Mai 2023).

⁴ Vgl. *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 9.

„natürliche“ Einheit mit langer Geschichte zu schaffen, wodurch sich eine Nation von der anderen abgrenzen kann. Alle Angehörigen einer Nation, geprägt von gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte, sollten in einem Staat versammelt leben. Besonders deutlich wurde die „Unnatürlichkeit“ dieser Ideologie in der Habsburgermonarchie, in welcher Vielsprachigkeit Alltag und durchwegs natürlich war. Oft wurden von Personen mehrere Sprachen verwendet. Vielsprachigkeit konnte sich nicht mit den Vorstellungen des Nationalismus vereinbaren lassen, da eine eindeutige Zuordnung nicht vorgenommen werden konnte. Besonders die kleinen gemischtsprachigen Regionen wurden zu Zentren des Nationalismus. So wurde auch die Abwehr der vermeintlichen „slawischen Gefahr“ in deutschnationalen Kreisen immer lauter. Es bedurfte einer Lösung dieser „Nationalitätenfrage“, um das Konstrukt der Doppelmonarchie aufrecht zu erhalten.⁵

Die gesellschaftliche Zusammensetzung Kärntens war geprägt durch eine dem Katholizismus zugewandte slowenische und eine dem bürgerlichen Milieu nahestehende deutschsprachige Bevölkerung. Zweitere forcierte eine Festigung ihrer dominanten Position in der Gesellschaft, während das Ziel der slowenischsprachigen Bevölkerungsgruppe nationale, soziale und politische Emanzipation war.⁶ Bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts etablierte sich eine Selbstzuschreibung der deutschsprachigen Bevölkerung als intellektuelle Elite, mit einem Recht auf soziale und politische Vormachtstellung aufgrund ihrer sprachlichen Wurzeln. Die slowenischsprachige Bevölkerungsgruppe wurde parallel dazu zu einem bedrohlichen Feind degradiert.⁷

2.1. Die Mythen um die „Kärntner Volksabstimmung 1920“ und den „Kärntner Abwehrkampf“

1918 wurde zu einem Umbruchjahr in vielerlei Hinsicht. Die slowenische Bevölkerung im Vielvölkerstaat, welcher gleichberechtigte Nationalitäten propagierte, fühlte sich als nationale Minderheit nicht wahrgenommen. Nach dem Zerfall der Monarchie befürworteten einige Vertreter der Kärntner Slowenen den Anschluss an den südslawischen Staat. Ebenso gab es auf ihren Seiten Befürworter für das Bestehen der Landesgrenzen. Verschärft wurde die Situation durch den Einmarsch slawischer Truppen und den anschließenden Kärntner Abwehrkampf, welcher von Propagandaaktionen auf slowenischer und deutsch-kärntner Seite gekennzeichnet war. Um zu einer Lösung zu gelangen, verfügten die Siegermächte am 10. Oktober 1920 ein

⁵ Vgl. *Ivancic und Benedik*, Nationalismus und Vielsprachigkeit.

⁶ Vgl. *Valentin Hellwig*, Eine konfliktreiche Beziehungsgeschichte. Die Volksgruppenfrage und die Beziehung zwischen Kärnten und Slowenien. In: *Jürgen Priker* (Hg.), Kärnten und Slowenien: Getrennte Wege – Gemeinsame Zukunft. Jugend zwischen Heimat, Nation und Europa, Schriftreihe der Europäischen Akademie Bozen (Facultas Nomos 2015), 82.

⁷ Vgl. *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 10.

Plebiszit. Dabei sprachen sich 59,01% der Stimmberechtigten für den Verbleib der südlichen Gebiete bei Österreich aus. 40,96% votierten für den Anschluss an Jugoslawien.⁸ Diese Volksabstimmung wurde als ein Sieg des Deutschtums in Kärnten missinterpretiert und in weiterer Folge als solcher idealisiert. Vielmehr waren es wirtschaftliche, politische und emotionale Gründe, die für die Wahl des Verbleibs bei Österreich für den Großteil der slowenischen Bevölkerung ausschlaggebend waren.⁹ Die Versprechungen des Plebiszits, die sprachliche und kulturelle Eigenart der slowenischen Bevölkerung zu wahren, wurden jedoch nicht umgesetzt. Das beidseitige Misstrauen war allgegenwärtig. Auf der einen Seite wurde der slowenischen Bevölkerung unterstellt, sie würde eine Abtrennung Südkärnten forcieren. Auf der anderen Seite bekräftigten die Heimatschutzverbände den Sieg des Deutschtums in Hinblick auf das Ergebnis der Volksabstimmung von 1920.¹⁰ Dieses Misstrauen blieb fortwährend kennzeichnend für die Beziehung der beiden Bevölkerungsgruppen.

2.2. Die Kärntner Slowenen:innen vor und während des zweiten Weltkrieges

Den Höhepunkt der Ablehnung erlebte die slowenischsprachige Bevölkerung während der nationalsozialistischen Herrschaft über Österreich. Mit dem „Anschluss“ Österreichs an Hitler-Deutschland wurde die antislowenische Politik nicht mehr ausschließlich im Verborgenen ausgetragen, sondern öffentlich und mit voller Überzeugung gelebt.

Der Konsens der slowenischen Bevölkerung und dem autoritären Ständestaat hinsichtlich der christlichen Überzeugungen, ließ die Hoffnung auf eine gemeinsam gestaltete Zukunft weiterleben. Doch das Gegenteil war der Fall. Trotz des Resistenzverhaltens der Kärntner Slowenen, die sich bereits ab den 1920er Jahren gegen die unnachgiebige Germanisierungsprozesse zu wehren versuchten, wurde der Druck und die Repression der slowenischen Bevölkerung gegenüber zu groß. Viele verließen das Land. Die ersten Verfolgungsmaßnahmen gegenüber der Minderheitsangehörigen begannen noch im 1938er Jahr. Im Gegensatz zu einem ausgearbeiteten Konzept wie der „Lösung der Judenfrage“ war man sich in der nationalsozialistischen Führung hinsichtlich der Kärntner Slowenen:innen nicht sicher, wie mit diesem „Problem“ umzugehen sei. Das endgültige Verschwinden nicht-deutscher Wurzeln war jedoch Hauptziel der Aktionen gegenüber der Kärntner Slowenen:innen. Die ersten Maßnahmen trafen slowenischsprachige Priester und etablierte

⁸ Vgl. *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 83.

⁹ Vgl. *Hellwig*, Eine konfliktreiche Beziehungsgeschichte, 83.

¹⁰ Vgl. *ebda.*, 83.

Angehörige der slowenischen Volksgruppe.¹¹ Zudem wurden zahlreiche Lehrer:innen und Ärzt:innen entlassen oder versetzt.¹²

2.3. Germanisierungspolitik 1938 – 1945

Ab 1938 wurden die persönlichen Rechte der slowenischen Bevölkerung eingeschränkt. Der slowenischsprachige Unterricht wurde untersagt. Kulturelle, kirchliche und soziale Einrichtungen wurden geschlossen oder mit deutschen verschmolzen und Priester oder Intellektuelle, die als Vertreter der slowenischen Bevölkerung galten, verhaftet. Da man Druck seitens Jugoslawiens auf die slowenische Bevölkerung hinsichtlich einer bewaffneten und aktiven Gegenwehr befürchtete, ließ man zunächst von großräumigen Verfolgungen ab.¹³ Mit dem Überfall von Hitler-Deutschland auf Jugoslawien 1941 fielen die Hemmungen diesbezüglich. Das Ziel der Nationalsozialisten war die Aussiedlung von bis zu 50.000 slowenischsprachigen Personen aus dem ehemaligen Österreich. 1942 erreichte die Vertreibung ihren Höhepunkt mit dem Transport von insgesamt 917 slowenischsprachigen Personen in Zwangslager nach Nord- und Mitteldeutschland.¹⁴ Bei der so genannten „K-Aktion“ sollten auch deutsche Reichsangehörige, die verbotenen politischen Betätigungen zugewandt waren, ausgesiedelt werden.¹⁵ Verhaftungen und Enteignungen von 200 slowenischsprachigen Familien und ihrer Höfe waren weitere Maßnahmen der Germanisierungspolitik der Nationalsozialisten.¹⁶ Die deportierten Personen kamen größtenteils aus den Bezirken Völkermarkt, Klagenfurt-Land, Villach-Land sowie Wolfsberg, Hermagor und St. Veit an der Glan.¹⁷ Dies führte zu einer tiefen Verunsicherung in der gesamten Kärntner Bevölkerung. Es wurde offensichtlich, dass die unmenschlichen Maßnahmen jede:n treffen konnten, unabhängig der Loyalität zum ehemaligen Staat Österreich. Jegliche Zuwendung zur slowenischen Kultur und Sprache konnte den Menschen zum Verhängnis werden.¹⁸ Zeitgleich formierte sich unter Josip Broz Tito ein organisierter Partisanenkampf, die Osvobodilna Fronta (OF), gegen die Besatzungsmacht. Dieser griff in weiterer Folge auf Teile Unterkärntens über. Zahlreiche Kärntner Slowenen, die in der deutschen Wehrmacht dienen sollten, kamen vom Heimaturlaub

¹¹ Vgl. Lisa Retzl, „Jetzt, da ich weiß, dass wir Slowenen unsere richtige Führung haben, wird mich der Hitler nicht mehr sehen.“ Desertion im Rahmen des Partisanenkampfes. In: Thomas Geldmacher, Magnus Koch, Hannes Metzler, Peter Pirker und Lisa Retzl (Hg.), „Da machen wir nicht mehr mit ...“. Österreichische Soldaten und Zivilisten vor Gerichten der Wehrmacht (Mandelbaum, Wien 2010), 94.

¹² Vgl. Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 14.

¹³ Vgl. ebda., 84f.

¹⁴ Vgl. ebda., 85.

¹⁵ Vgl. Valentin Hauser, Vergessene Wahrheiten. Die NS- und Kriegszeit in Kärnten. Die Vertreibung der Kärntner Slowenen. Die Saualm Partisanen. Historische Augenblicke; Zeitzeugen und deren Nachkommen berichten (Mohorjeva Hermagoras, Griffen 2022), 71-73.

¹⁶ Vgl. Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 15.

¹⁷ Vgl. Hauser, Vergessene Wahrheiten, 75.

¹⁸ Vgl. Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 16.

nicht mehr zurück und bildeten den so genannten „Grünen Kader“ oder schlossen sich den Partisanengruppen an. Mit ihrer Hilfe und der der einheimischen slowenischen Bevölkerung konnten die britischen und jugoslawischen Einheiten im Mai 1945 Klagenfurt befreien.¹⁹

2.4.Nachkriegszeit: neue Grenzen und der „Ortstafelstreit“

1947 stellte Jugoslawien erneut Gebietsansprüche in Südkärnten. Österreich und die Westmächte sprachen sich für eine Wiederherstellung der Grenzen von 1937 aus. Es kam zu einer Einigung, welche im Artikel 7 im Staatsvertrag von 1955 aufgenommen wurde. Dieser Artikel beinhaltete die Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheit in Österreich. Doch die Lage in den Grenzregionen blieb angespannt.²⁰

Bis ins Jahr 1970 wurden nicht alle Punkte des Artikel 7 erfüllt. Mit dem „Ortstafelstreit“ 1972 kam es zu einer gewalttätigen Aktion zwischen der deutsch- und slowenischsprachigen Bevölkerung in Südkärnten. Aufgrund der fehlenden Implementierung zweisprachig beschrifteter Ortstafeln wurden diese in den gemischtsprachigen Gebieten von slowenischer Seite inoffiziell ergänzt. Seitens der deutschorientierten Traditionsverbänden wurde jedoch zuvor eine Minderheitenfeststellung verlangt, welche die Anzahl an zweisprachigen Ortstafeln regeln sollte. Dies wurde von slowenischer Seite abgelehnt. 1972 verabschiedete der Nationalrat das Ortstafelgesetz zur Anbringung von 205 zweisprachigen Ortstafeln. In einem organisierten Protestzug wurden die Ortstafeln wieder demontiert. Auch die Folgejahre waren gekennzeichnet von verbalen Eskalationen bis hin zu Bombenanschlägen. 1974 einigte man sich auf einen Anteil an Minderheitenangehörigen von 25% in einem Gebiet als Voraussetzung für das Aufstellen der zweisprachigen Tafeln. Doch der Konflikt blieb bestehen. Unter dem ehemaligen Landeshauptmann Jörg Haider wurden die Gräben weiter vertieft. War eine Lösung 2006 in Hinblick auf die Ortstafelfrage in Sicht, wurden die Ortstafeln von Haider selbst manuell verrückt oder unter dem Motto „Kärnten wird einsprachig“ deutsche Tafeln an die zweisprachigen montiert. Nach dem Tod Jörg Haiders 2008 übernahm sein Stellvertreter Gerhard Dörfler dahingehende Verhandlungen.²¹ Erst 2011 kam es zu einer endgültigen Einigung, aus welcher bis heute 164 zweisprachige Ortstafeln in 24 Gemeinden resultierten.²² Ohne Zweifel kennzeichnet die gemeinsame Geschichte bzw. Vergangenheit Kärntens und Sloweniens das spannungsgeladene Verhältnis zwischen der Minderheits- und Mehrheitsbevölkerung. Mangelnde Kommunikation und unzureichender Versöhnungswille

¹⁹ Vgl. *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 85f.

²⁰ Vgl. *Hellwig*, Eine konfliktreiche Beziehungsgeschichte, 87.

²¹ Vgl. Ortstafeln: Eine Chronologie. Online abrufbar unter:
<<https://kaernten.orf.at/v2/news/stories/2734344/>> (29. 09.2023).

²² Vgl. *Hellwig*, Eine konfliktreiche Beziehungsgeschichte, 88, 90.

fürten dazu, dass bis heute keine durchgehende, fruchtbare Zusammenarbeit beider Bevölkerungsgruppen stattfindet. Auch wenn sich die Wogen nun geglättet zu haben scheinen, ist und bleibt Vergangenes im kollektiven Gedächtnis beider Bevölkerungsgruppen allgegenwärtig.

2.5. Minderheitenpolitik in Kärnten vom 19. bis ins 21. Jahrhundert

Bereits mit der Verfassung von 1867 wurden die auf dem damaligen österreichischen Boden lebenden „Volksstämme“ per Gesetz als gleichberechtigt angesehen. Verlautbart wurde im Staatsgesetz zudem, dass die Pflege der Sprache und Nationalität durchzuführen ist.²³ Die Sprache wurde zu dem Kulturgut, das auch im Vertrag von Saint Germain 1919 im Vordergrund stand. Der Vertrag sah vor, dass in Städten und Bezirken mit einer verhältnismäßig beträchtlichen Zahl Anderssprachiger Erleichterungen in der Sprache gewährt werden.²⁴

Mit dem Staatsvertrag von Wien 1955 wurde der Artikel 7 unterzeichnet, der in weiterer Zukunft zu vielen Konflikten führen sollte. Darin wurde festgehalten:

„Österreichische Staatsangehörige der slowenischen und kroatischen Minderheiten in Kärnten, Burgenland und Steiermark genießen dieselben Rechte auf Grund gleicher Bedingungen wie alle anderen österreichischen Staatsangehörigen einschließlich des Rechtes auf ihre eigenen Organisationen, Versammlungen und Presse in ihrer eigenen Sprache. (...) In Verwaltungs- und Gerichtsbezirken Kärntens, des Burgenlandes und der Steiermark mit kroatischer, slowenischer oder gemischter Bevölkerung wird die slowenische oder kroatische Sprache zusätzlich zum Deutschen als Amtssprache zugelassen. In solchen Bezirken werden die Bezeichnungen und Aufschriften topografischer Natur sowohl in slowenischer oder kroatischer Sprache wie in Deutsch verfasst.“²⁵

Insbesondere die Passage des Gesetzestextes zu den topografischen Aufschriften wurde zu einer lang umkämpften Forderung, welche die Bevölkerungsgruppen in Kärnten weiter voneinander distanzieren sollte. Der Artikel 7 stellte eine umfangreiche Schutzbestimmung ethnischer Bevölkerungsgruppen in Österreich dar, welcher neben den Aufschriften ein Hauptaugenmerk auf das zweisprachige Schulwesen legte. Er war ein Meilenstein für die slowenische Minderheit

²³ Vgl. Gudrun Hentges, „Brücken für unser Land in einem neuen Europa?“ Minderheiten- und Volksgruppenpolitik in Österreich. In: Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges (Hg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009), 199f.

²⁴ Vgl. ebda., 201.

²⁵ Ebda., 202.

in Kärnten.²⁶ Nach 1955 gingen deutschnationale Organisationen gegen das Slowenische als Schulsprache vor, das verpflichtende zweisprachige Schulwesen wurde wieder abgeschafft.²⁷ Ein wichtiger Schritt zu Gunsten der slowenischen Bevölkerungsgruppe war 1959 die Implementierung des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasium für Slowenen in Klagenfurt/ Zvezna gimnazija in zvezna realna gimnazija za Slovence v Celovcu. Damit wurde eine weitere Bildungsschicht erreicht und man war nicht mehr auf nahe Pflichtschulen angewiesen, sondern konnte sich außerhalb des traditionellen Siedlungsgebietes eine Schule suchen. Daraufhin wurden auch zweisprachige Handelsakademien und HLWs zugelassen.²⁸ Außer des schulischen Bereichs wurde der Artikel 7 nicht weiter umgesetzt. Die Gesetze wurden weder erarbeitet noch verabschiedet. Doch warum erwies sich die politische Umsetzung und gesetzliche Implementierung des gesamten Artikels 7 so schwierig? Neben den Unwillen auf Bundes- und Landesebene war es vor allem das Problem der ungenauen Bezeichnungen, beispielsweise auf welches topografische Gebiet man sich hier mit den Anschriften bezog.²⁹ Auch die Forderung, das Slowenische als Amtssprache mitzuverwenden, ist bis heute eine offene. Die Konsequenzen der gescheiterten Umsetzung der zweisprachigen Ortstafeln in den 1970er-Jahren führten zu einem Rücktritt des damaligen Landeshauptmannes Hans Sima und der Anpassung der SPÖ hinsichtlich der Minderheitenfragen an FPÖ und ÖVP.³⁰ Im Volksgruppengesetz von 1976 wurde die Forderung nach zweisprachigen topografischen Aufschriften näher ausgeführt. Ab einem Anteil von 25% slowenisch sprechenden Personen je Ortschaft sollten diese aufgestellt werden. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, wurde hierfür erst 2010 eine Lösung gefunden. Dahingehend bekamen bei einem Prozentsatz von 17,5 163 Ortschaften in 24 Gemeinden zweisprachige Ortstafeln.³¹ Mit der Souveränität Sloweniens zu Beginn der 1990er-Jahre begann eine historische Aufarbeitung der Geschichte und Lebenssituationen der slowenischen Minderheit in Österreich. Das Ziel war nicht bloß die Achtung der vielfältigen Identitäten, sondern Bedingungen zu schaffen, die pluralistischen Identitäten auch auszuleben. Einzig der Minderheitenschutz und dessen Rechtsbestimmungen waren und sind nicht mehr zeitgemäß und ausreichend.³² Das Praktizieren von Minderheitenpolitik ist gleichzeitig eine Analyse der Geschichte, eine Untersuchung der strukturgebenden sozialen Ordnungen und

²⁶ Vgl. Jonas Kolb, Präsenz durch Verschwinden. Sprache und Ethnizität in der Alltagspraxis junger Kärntner Slowen_innen (transcript Verlag, Bielefeld 2018), 88.

²⁷ Vgl. ebda., 90.

²⁸ Vgl. ebda., 91f.

²⁹ Vgl. ebda., 89.

³⁰ Vgl. ebda., 93f.

³¹ Vgl. ebda., 97.

³² Vgl. Hentges, „Brücken für unser Land in einem neuen Europa?“, 206.

alltäglichen Praxis. Diese inkludiert das Minderheitenschulrecht, zweisprachige Schulen, das slowenische Verbandswesen und Kulturvereine.³³

Doch verbale Anfeindungen, Ablehnung und politischer Unwille blieben an der Tagesordnung der kärntner Minderheitenpolitik. Beispielsweise findet sich bis 2012 keine Erläuterung auf Slowenisch im Klagenfurter Landesmuseum.³⁴ Auch das Bezirksheimatmuseum in Völkermarkt, der Abstimmungsstadt von 1920, lässt mit seiner erzählten Geschichte, welche das Plebiszit glorifiziert und das Deutschtum hervorhebt, klar erkennen, dass Museen und Ausstellungen stets ein Spiegel der Wahrnehmung von der Welt und der eigens kreierten Wirklichkeit sind.³⁵ Zweisprachigkeit und Minderheitenrechte blieben nach der Klärung der Ortstafelfrage Gegenstand politischer Diskussionen. Als die Landtagsabgeordnete Zalka Kuchling 2012 ihre Antrittsrede auf Slowenisch hielt, entfachte das heftige Auseinandersetzungen. So bezeichnete der damalige Landesrat der Freiheitlichen Partei Kärntens Christian Ragger diese Rede als „*schleichende Entwicklung der Slowenischsprachigkeit im Landtag*“ und als „*gefährlich*“.³⁶

Neben Ablehnung und mangelnder Bereitschaft zum Konsens sollen die Bemühungen bezüglich Zweisprachigkeit und Zusammenhalt nicht außer Acht gelassen werden. Immer wieder hebt der derzeitige Landeshauptmann Peter Kaiser die positive Entwicklung und Normalisierung des Slowenischen bei diversen Veranstaltungen hervor. Auch Forderungen nach einer Anpassung und Modernisierung des Volksgruppengesetzes wurden immer lauter.³⁷ Diese Initiative zielt vor allem auf eine Reform des Volksgruppenschutzes, die Repräsentation der Volksgruppe und eine Rechtsdurchsetzung und Grenzziehung zu neuen Minderheiten in Kärnten im Kontext der erstarkten globalen Fluchtbewegungen. Im Fokus stehen bei der Reform insbesondere die slowenische Sprache und Kultur. Die Sprache soll vermehrt positiv auf das persönliche Selbstkonzept wirken können. Dies bedarf einer Integration der Sprache in das öffentliche Leben und soll sich dahingehend positiv auf den Marktwert und das Sozialprestige auswirken.³⁸ Der Rechtswissenschaftler mit Schwerpunkt auf Minderheitenrechte Jürgen Pirker sieht eine Möglichkeit der verstärkten Sichtbarkeit der

³³ Vgl. Kolb, Präsenz durch Verschwinden, 81.

³⁴ Vgl. Cornelia Kogoj, Kein Slowenisch im Landesmuseum Kärnten. Dialog und Kultur – eine kritische Analyse. In: Peter Karpf, Thomas Kassl, Werner Platzer und Udo Puschnig (Hg.), Dialog und Kultur. Europäische Volksgruppenkongresse 2011 und 2012, Kärnten Dokumentation Band 28/29 (Land Kärnten, Klagenfurt 2013), 59.

³⁵ Vgl. ebda., 63.

³⁶ Jürgen Pirker, Fünf Jahre „Ortstafelregelung“, 40 Jahre Volksgruppengesetz: Bilanz und Perspektiven für das Volksgruppenrecht, 63. Online abrufbar unter: <<https://www.derstandard.at/story/1363708733390/fpk-obmann-christian-ragger-im-derstandardat-interview>> (6.05.2023).

³⁷ Vgl. ebda., 64.

³⁸ Vgl. ebda., 67.

slowenischen Bevölkerungsgruppe in Regionalförderungen, die auf Zweisprachigkeit zielen, Presseförderungen, die allen zweisprachig berichtenden Medien zugänglich sind sowie Bildungskonzepten, die die Volksgruppensprache im Regelunterricht stärken.³⁹ Eine aktuelle Studie aus dem Jahr 2022 ließ erkennen, dass die Anzahl an sich der slowenischen Volksgruppe Zugehörigen trotz der Revitalisierung der slowenischen Sprache aufgrund des EU-Beitritts rückläufig ist. Pirker sieht die Notwendigkeit einer stärkeren Vermittlung des wirtschaftlichen Nutzens der Zweisprachigkeit. Dies wäre zudem für eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der beiden Bevölkerungsgruppen förderlich.⁴⁰

Machte es in den letzten Jahren den Anschein, als hätten sich die Wogen geglättet und als gäbe eine freundschaftliche und gewinnbringende Zusammenarbeit zwischen den Bevölkerungsgruppen den Ton an, kommt es weiterhin zu einzelnen Ausreißern, welche die anscheinend unüberbrückbaren Gräben nach wie vor erkennen lassen. Im Februar 2023 publizierte die Junge FPÖ im Zuge der Landtagswahl in Kärnten ein Plakat mit der Aufschrift „SPÖ abwählen – Slowenisierung Kärntens stoppen!“. Von Seiten rechter Parteien werden die Bemühungen des amtierenden Landeshauptmanns Kaiser abgelehnt. Man verteidigte das Posting mit dem Argument, dass man nur die SPÖ damit habe angreifen wollen.⁴¹ Ausschlaggebend dafür war die bereits im Artikel 7 festgehaltene Forderung, die Gerichtbarkeit zweisprachig auszuweiten. Obwohl FPÖ Spitzenkandidat Erwin Angerer und der Kärntner Heimatdienst die Aussage des Postings eindeutig ablehnten, war die Message an die slowenische Bevölkerungsgruppe mehr als eindeutig. Erwähnenswert ist zudem, dass der Großteil der Slowenenverbände an dem Runden Tisch zu einer offenen Diskussion zur Problematik nicht teilnahmen.⁴² Fest steht, dass eine beidseitige Verständigung notwendig für eine mögliche Zukunftsvision, in welcher beide Bevölkerungsgruppen voneinander profitieren, ist.

³⁹ Vgl. Jürgen Pirker, Fünf Jahre „Ortstafelregelung“, 67.

⁴⁰ Vgl. OMG-Studie zur slowenischen Volksgruppe in Kärnten (Wien 2022). Online abrufbar unter: <https://www.ogm.at/2022/09/21/ogm-studie-zur-slowenischen-volksgruppe-in-kaernten/> und OMG Studie, Situation, Sprachgebrauch und Perspektive für die slowenische Volksgruppe in Kärnten/ Koroška (Wien 2022). Online abrufbar unter: https://www.ogm.at/wp-content/uploads/2022/09/OGM_Endbericht_Volksgruppe_130922_deutsch.pdf (25.04.2023).

⁴¹ Vgl. „Slowenisierung“-Posting nur „gegen SPÖ“ (09.02.2023). Online abrufbar unter: <https://kaernten.orf.at/stories/3194032/> (25.04.2023).

⁴² Vgl. Runder Tisch des Kärntner Heimatdienstes zu „Slowenisierung stoppen“ (Wien 2023). Online abrufbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230215_OT50028/runder-tisch-des-kaerntner-heimatdienstes-zu-slowenisierung-stoppen (25.04.2023).

3. Widerstand gegen den Nationalsozialismus

„Wo Recht zu Unrecht wird, wird Widerstand zur Pflicht“⁴³ ist ein bekanntes Zitat Papst Leopold XIII. Das Nationalsozialistische Regime im Kontext seiner Ideologie besetzte Wertvorstellungen nach seinen Maßstäben neu und gliederte die Justiz diesen unter. Wahllose Diskriminierung, Verhaftungen und Deportationen wurden spätestens mit den Nürnberger Gesetzen 1935 juristisch abgesichert und demnach nicht geahndet. In der Wannseekonferenz 1942 wurde zudem das industrielle Morden gemeinschaftlich beschlossen. Man nahm sich das Recht, Massentötungen als Notwendigkeit anzusehen und diese umzusetzen. Die Nationalsozialisten schufen ein dichtes Netz an Strukturen und Verordnungen, die einen minimalen Handlungsspielraum für abweichendes Verhalten per se nicht zuließen. Je absehbarer das Kriegsende wurde, desto radikaler agierte die Führungsspitze sowohl nach innen als auch nach außen. Das Nachdenken über ein solches Szenario wurde genauso im Keim erstickt. Daher war der größtenteils passive und nur vereinzelt aktive Widerstand ebenso selten wie lebensgefährlich.

3.1. Arten des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus

Der sozialistische und kommunistische Widerstand waren die zahlenmäßig stärksten Widerstandsgruppen. Sie agierten hauptsächlich als Maschinerie für die Herstellung und Verbreitung illegaler Drucke. 1944 wurden in Österreich ca. 6.300 kommunistische Widerstandskämpfer:innen festgenommen und kaum jemand wieder entlassen.⁴⁴ Der katholisch-konservative Widerstand wirkte als solcher bereits dem NS-Regime mit seinen weltanschaulichen Tätigkeiten entgegen. Die antikatholischen und diskriminierenden Maßnahmen sowie die Verfolgung und Unterdrückung all dessen, was dem österreichischen Patriotismus unterstützte, führte schließlich zur Formierung der katholischen Widerstandsgruppe. Auch die Zeugen Jehovas lehnten den nationalsozialistischen Staat kategorisch ab.⁴⁵ Wie bereits erwähnt, war jegliches nicht-regimekonformes Verhalten eine Art von widerständigem Verhalten. So konnte die österreichische Krankenschwester Maria Stromberger zahlreichen Insassen im Krankenflügel in Auschwitz das Leben retten. Auch das Organisieren von Gesprächen oder die Informationsverbreitung nach außen bildeten einen

⁴³ Das Zitat lässt sich sowohl Papst Leo XIII. als auch Bertold Brecht zuschreiben:

<[https://www.doew.at/termine/veranstaltungsarchiv/wo-unrecht-zu-recht-wird-wird-widerstand-zur-pflicht-bert-brecht#:~:text=%22%20\(Bert%20Brecht\)-,%22Wo%20Unrecht%20zu%20Recht%20wird%2C%20wird%20Widerstand,zur%20Pflicht%22%20\(Bert%20Brecht\)](https://www.doew.at/termine/veranstaltungsarchiv/wo-unrecht-zu-recht-wird-wird-widerstand-zur-pflicht-bert-brecht#:~:text=%22%20(Bert%20Brecht)-,%22Wo%20Unrecht%20zu%20Recht%20wird%2C%20wird%20Widerstand,zur%20Pflicht%22%20(Bert%20Brecht)>)> (23.04.2023) und <<https://www.diepresse.com/338215/wo-recht-zu-unrecht-wird>> (23.04.2023).

⁴⁴ Vgl. Wolfgang Neugebauer, Österreich: Gegen den Nationalsozialismus 1938-1945. In: Gerd Ueberschär (Hg.), Handbuch zum Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1933/39 bis 1945 (de Gruyter, Berlin/New York 2011), 33.

⁴⁵ Vgl. ebda., 34.

wichtigen Beitrag zum Widerstand. Ein weiterer österreichischer Widerstandskämpfer, Carl Szokoll, ist der Gruppe des Widerstandes von Soldaten und Offizieren in der Wehrmacht zuzurechnen. Er war Beteiligter des gescheiterten Attentats auf Adolf Hitler 1944. Die Partisan:innen und überparteilichen Gruppen wie die O5 fungierten ab 1942 auch als bewaffnete Widerstandskämpfer:innen.⁴⁶

Erst sehr spät wurden der Widerstand von Einzelpersonen und deren Resistenzverhalten als ebenso elementare Formen des Widerstandes in der Geschichtswissenschaft thematisiert, obwohl dieses Verhalten auch polizeilich und gerichtlich geahndet wurde. So gab es ca. 10.000 Verfahren vor dem Landesgericht Wien aufgrund des Heimtückengesetzes, welches beispielsweise das Erzählen von Witzen, das Singen verbotener Lieder oder die Verweigerung von Spenden oder des deutschen Grußes, untersagte. Diese Art des kleinen Widerstandes, des Nonkonformismus, steht und stand im Gegensatz zur aktiven Hilfeleistung gegenüber rassistisch Verfolgten. Der Staat Israel ließ insgesamt 21.000 Personen nach dem Krieg als so genannte „Gerechte der Völker“ für ihre lebensrettenden Hilfeleistungen auszeichnen. (Nur) 85 davon kamen aus Österreich.⁴⁷

Insbesondere im ehemaligen Österreich stieß die Organisation eines Widerstandes auf spezielle Schwierigkeiten. War in anderen Ländern die Ideologie des Nationalsozialismus ein klares Feindbild, gegen welches man sich öffentlich aussprechen und es ablehnen konnte, stießen die Widerstandskämpfer:innen in Österreich, sowohl vor als auch nach 1938, auf eine feindliche und fanatische Umgebung. In der österreichischen Bevölkerung war die nationale Wurzel eines gemeinsamen Widerstandes aufgrund des weit verbreiteten Deutschnationalismus nicht vorhanden.⁴⁸ Trotzdem formierten sich auf die eine oder andere Weise Gruppierungen, die sich gegen den Nationalsozialismus in dem ihnen möglichen Rahmen zur Wehr setzten.

3.2. Widerstand und Partisan:innenkampf in Unterkärnten

Im kollektiven Gedächtnis Kärntens ist das einzigartige Phänomen des flächendeckenden und bewaffneten Widerstandes gegen den Nationalsozialismus eher eine Leerstelle als eine erinnernswerte Leistung. Die Vorstellung über Widerstand und Agitation wird häufig in Verbindung mit Verschleppungen und den Gräueltaten von Partisanengruppen gebracht und kriminalisiert. Nicht herabzuspielen oder gar zu ignorieren sind vereinzelte Gewalttaten, die von den Partisan:innen an der Zivilbevölkerung begangen wurden. Doch ohne Zweifel trugen die Widerstandshandlungen der Partisanengruppen und insbesondere der slowenischsprachigen

⁴⁶ Vgl. *Neugebauer*, Österreich: Gegen den Nationalsozialismus, 35f.

⁴⁷ Vgl. ebda., 37.

⁴⁸ Vgl. ebda., 31.

Zivilbevölkerung einen großen Beitrag zur Bekämpfung und Befreiung des Nationalsozialismus in der damaligen „Ostmark“.

3.3. Eine Sache der Perspektive: Widerstand aus slowenischer und deutscher Sicht

Die deutsche und slowenische Bevölkerungsgruppe tradierte unterschiedliche Erzählungen über die Bedeutung des Widerstandes. Wird von deutschsprachiger Seite das Bild des mörderischen und verräterischen Partisanen hervorgehoben, heroisiert der slowenischsprachige Teil die Taten. In beiden Fällen wirken die Erzählungen identitätsstiftend und bestimmen die Wahrnehmung des Widerstandes bis heute.⁴⁹ Einen beträchtlichen, aber noch zu minder wahrgenommenen Teil, trug die Kärntner slowenische Bevölkerung zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus bei. Wenn daran erinnert wird, dann als ein bewaffneter Widerstand seitens der Partisan:innen. Diese Bewertung klammert jedoch zahlreiche Aktionen der Kärntner Slowen:innen aus, ohne welche der organisierte Widerstand nicht hätte funktionieren können. Darunter fielen beispielsweise Aufgaben, die das Leben und Überleben widerständischen Gruppierungen sicherten. Diese Form des Widerstandes wird stets marginalisiert, denn nur der bewaffnete Widerstand, wie das Attentat auf Adolf Hitler vom 20. Juli 1944, galten in der früheren Widerstandsforschung als eigentliche Widerstandshandlung.⁵⁰

3.4. Der Beitrag der slowenischen Bevölkerung zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus

Nach dem „Anschluss“ 1938 erklärten Vertreter der Kärntner Slowenen den nationalsozialistischen Besatzern unter dem Vorwand des Überlebens ihre Loyalität. Doch ging man nichtsdestotrotz systematisch gegen die slowenischsprachige Bevölkerung vor. Der Widerstand in dieser frühen Phase war gekennzeichnet durch individuelle Handlungen in den gemischtsprachigen Gebieten Unterkärntens. Vereinzelt wurde versucht, das eigene Umfeld politisch zu sensibilisieren oder Spenden für weitere illegale Tätigkeiten zu sammeln. Jegliche Art von Agitation wurde bereits zu dieser Zeit als Hochverrat eingestuft. Die Handlungsmöglichkeiten waren daher äußerst begrenzt.⁵¹ Eine weitere Art des Widerstandes in der Phase war die Desertion. Nach dem Überfall auf Jugoslawien flohen viele Soldaten unter dem Vorwand des Heimaturlaubs und kehrten nicht wieder in den Krieg zurück. Auf diese Weise formierte sich der „Grüne Kader“. Vorrangig slowenischsprachige Deserteure versteckten sich zunächst in den Wäldern und schlossen sich im Laufe der Zeit den dort ansässigen Partisanengruppen an. Um zu überleben, bekamen sie Unterstützung von ihren

⁴⁹ Vgl. Brigitte Entner, Verortung des slowenischen Widerstandes in Kärnten. In: Brigitte Entner, Avguštin Malle, Valentin Sima (Hg.), Widerstand gegen Faschismus und Nationalsozialismus im Alpen-Adria-Raum / Odpor proti fašizmu in nacizmu v alpsko-jadranskem prostoru (Drava, Klagenfurt/Celovec 2011), 51f.

⁵⁰ Vgl. ebda., 52.

⁵¹ Vgl. ebda., 57f.

Angehörigen, die sie mit Nahrung und Informationen versorgten. Die Helfer:innen machten sich mit ihren Taten genauso strafbar.⁵²

Dieser zunächst noch unorganisierte Widerstand begann sich in einer zweiten Phase zu einem organisierten zu entwickeln. Nach dem Überfall auf Jugoslawien 1941 gründete sich in Laibach/Ljubljana die Osvobodilna Fronta (OF), eine politische und militärische Widerstandsbewegung unter der Führung der Kommunistischen Partei Sloweniens (KPS). Die OF verfolgte das Ziel, militärisch gegen die faschistische Okkupation vorzugehen und die Vereinigung aller Slowen:innen in einem Staat voranzutreiben. Mit der Aussiedelung und Vertreibung der slowenischsprachigen Familien in Unterkärnten im Jahr 1942, dem Höhepunkt der nationalsozialistischen Repressionspolitik, wuchs das Bewusstsein der Kärntner Slowen:innen für die selektierende Vorgehensweise der Nationalsozialisten. Dies animierte zahlreiche Kärntner Slowen:innen zum Anschluss an den Widerstand.⁵³ Diese Art des formierten Widerstands ist in das kollektive Gedächtnis als der so genannte „Partisanenkampf“ eingegangen. Die Einheiten waren sowohl politisch als auch militärisch motiviert. Zum Überleben war es notwendig, enge Kontakte durch Geflohene in der Heimat aufrechtzuerhalten. In Unterkärnten schlossen sich Gruppen von bis zu 200 Personen zu Ortsausschüssen zusammen. Sie nahmen sich der Aufgabe an, die zivile Bevölkerung für die Unterstützung der Widerstandsbewegung zu organisieren. Die christlich-religiöse Einstellung der slowenischen Bevölkerung setze bestimmte Hilfeleistungen bereits voraus. Männer und junge Burschen gingen „in den Wald“, Frauen und Mädchen blieben vor Ort und waren für das Organisieren von Versorgung, den Informationsaustausch, das Pflegen von Verwundeten und das Sammeln von Nachrichten verantwortlich. Drohte ihnen eine Verhaftung, liefen auch sie zur Partisanenbewegung über.⁵⁴

Jegliche Art von widerständigem Verhalten der Kärntner Slowen:innen wurde mit Gewalt verfolgt. Ihre Aktivitäten begannen sich zu intensivieren, als die Einheiten der OF sich auf dem unterkärntner Boden ausbreiteten. Bereits im Herbst 1942 wurden in einer Verhaftungswelle 200 Personen, darunter der Großteil Frauen, deportiert und zahlreiche Todesurteile verhängt. Aus Sicht der Nationalsozialisten sollte dieser Akt als Abschreckung gegen die Zusammenarbeit mit den Partisanenverbänden dienen. Jedoch bewirkte die Aktion das Gegenteil.⁵⁵

⁵² Vgl. *Entner*, Verortung des slowenischen Widerstandes in Kärnten, 60.

⁵³ Vgl. ebda., 60f.

⁵⁴ Vgl. ebda., 62.

⁵⁵ Vgl. ebda., 63.

3.5. Aktiver und passiver Widerstand am Peršmanhof 1945

Die kärntner-slowenischsprachige Bevölkerung lebte vorwiegend im südöstlichen Teil des Landes, in den heutigen Bezirken Völkermarkt, Klagenfurt-Land und Villach-Land. Unweit der gegenwärtigen slowenischen Grenze befindet sich der Peršmanhof. Die Region Koprein-Petzen/Koprivna pod Peco gehört zu der Gemeinde Eisenkappel-Vellach/Železna Kapla-Bela im Bezirk Völkermarkt. In der Endphase des Zweiten Weltkrieges lebten auf den Bergbauernhöfen meist Kärntner slowenische Familien.⁵⁶ Auf einem dieser, am Peršmanhof, ereignete sich in den letzten Kriegsmonaten eine der heftigsten Auseinandersetzungen zwischen den Partisanengruppen und eines Polizeiregiments.

Die am Peršmanhof wohnhafte Familie Sadovnik, vulgo Peršman, stand den Partisanen gewogen gegenüber. Der 3. Verband der Kärntner Partisanen mit einer Anzahl von ca. 200 Mitgliedern kehrte dort ein, konnte sich verpflegen und übernachten. Umso wichtiger wurde für sie ein Ort des Rückzuges und der Nahrungssicherheit, als auch auf den umliegenden Bergbauernhöfen die Lebensmittel rarer wurden. Diese Versorgungsengpässe ließ die Partisanengruppe überhaupt erst in das Karawankengebiet und an den Peršmanhof ziehen.⁵⁷ Rund um den Hof verteilt befanden sich zahlreiche Partisanenbunker, was die Bedeutung des Peršmanhofes widerspiegelt.⁵⁸ Vorrangig war die Verwaltung der Höfe der weiblichen Bevölkerung inne, da die Männer eingezogen wurden. So auch am Peršmanhof, wo die Hofbäurin Ana Sadovnik mit ihrer Halbschwester Marija Kogoj sowie Anas Schwägerin Katarina Dobravc den Widerstand unterstützte.⁵⁹ Marija, eine Bäuerin vom benachbarten Čermanhof und Mitbegründerin der Antifaschistischen Frauenfront in Leppen, übergab Ana zwei ihrer Kinder, Stanko und Adelgunde, zur Pflege. Ana hatte selbst sechs Kinder: Franciska, Lukas, Ana Marija, Amalija, Viktor und Bogomir. Auch Katarina lebte mit vier Kindern, Viktor, Cyril, Albina und Filip, am Peršmanhof. Zudem waren noch die Altbäuerin Franciska Sadovnik sowie Mägde und Knechte am Hof ansässig. Die Beziehungen vor und während der Kriegsjahre waren neben verwandtschaftlichen auch durch gegenseitige Hilfeleistungen geprägt.⁶⁰ Der Hofbauer Lukas Sadovnik hielt sich am heimatlichen Hof versteckt, da ihm

⁵⁶Vgl. Lisa Retzl, Die Ermordung der Familie Sadovnik am 25. April 1945. Ein Humanitätsverbrechen im zeitgeschichtlichen Kontext. Einleitende Vorbemerkungen. In: Lisa Retzl und Gudrun Blohberger, *Peršman* (Wallstein Verlag, Göttingen 2014), 31.

⁵⁷Vgl. Marjan Linasi, Die Kärntner Partisanen. Der antifaschistische Widerstand im zweisprachigen Kärnten unter Berücksichtigung des slowenischen und jugoslawischen Widerstandes (Mohorjeva Hermagoras, Klagenfurt/ Laibach/ Wien 2013), 224

⁵⁸ Vgl. Retzl, Die Ermordung der Familie Sadovnik am 25. April 1945, 31.

⁵⁹ Vgl. ebda., 32.

⁶⁰ Peršman-Museum (Bad Eisenkappel 2022).

bekannt war, wie die Wehrmachts- und Kriegsgerichte mit Deserteuren verfahren.⁶¹ Es lässt sich nachvollziehen, dass die Familie grundsätzlich jugoslawienfreundlich eingestellt war. Der Hof liegt inmitten von slowenischsprachig dominierten Tälern. Die Vertrautheit der Peršmanfamilie in geografischer und politischer Hinsicht ermöglichte die Unterstützung der Partisanenbewegung und den Aufbau der zivilen Versorgungsstruktur.⁶²

Zudem ist anzunehmen, dass ein beidseitiges Vertrauensverhältnis herrschte. Immer wieder gingen Freunde und Bekannte am Hof ein und aus, als teilweise bis zu 100 Partisanen anwesend waren.⁶³

Umso tragischer erweist sich der Tod von insgesamt elf Mitgliedern der Familie Sadovnik. Am 25. April 1945, kurz vor Kriegsende, kam es am Peršmanhof infolge eines Feuergefechts zwischen der ansässigen Partisanengruppe und dem SS- und Polizeiregiment 13 zur Ermordung der Altbäurin Franciska Sadovnik, ihrem Sohn und ihrer Schwiegertochter Luka und Ana Sadovnik, deren Kinder Franciska, Viktor und Bogomir Sadovnik sowie von Stanko und Adelgunde Kogoj. Bis heute ist man sich in der gesellschaftlichen und teilweise wissenschaftlichen Diskussion über den Tathergang und die Schuldfrage uneinig.

3.6. Diskursive Unstimmigkeiten über die Tathergänge am Peršmanhof – damals und heute

Der Peršmanhof ist heute ein Gedenk- und Erinnerungsort in Unterkärnten. Das 1982 eröffnete Museum im ehemaligen Wohnhaus der Familie Sadovnik gibt seinen Besucher:innen einen Überblick über die Geschichte der Kärntner Slowenen, ihre Vertreibung während des Nazi-Regimes und den Partisan:innenkampf. Anhand von Zeug:innenaussagen werden zudem die Geschehnisse im April 1945 rekonstruiert. Seit der Eröffnung ist das Museum ein Ort der Diskrepanz – zwischen den Belegen und Aussagen, was hier 1945 vorgefallen sein sollte und den Erzählungen der Bevölkerungsgruppen, welche die „richtige“ Version sei.

3.6.1. Gerichtliche Aufarbeitung der Tathergänge am Peršmanhof

Vorab festzuhalten ist, dass das Gerichtsverfahren in den 1960er-Jahren die Schuld dem SS- und Polizeiregiment 13 zusprach und dies die fachwissenschaftlich anerkannte Auslegung darstellt. Jedoch halten sich die Gegenstimmen, welche behaupten, die Partisanen selbst hätten das Massaker begangen, hartnäckig bis heute im Diskurs über den Kärntner Widerstand. Ingomar Pust, ein dem rechtsextremen Lager zuzuordnender kärntner Journalist und Schriftsteller, beschreibt in seiner Monografie „Titostern über Kärnten“ aus dem Jahr 1984 aus deutschnationaler Perspektive die Unstimmigkeiten und offenen Fragen im

⁶¹ Vgl. Retzl, Die Ermordung der Familie Sadovnik am 25. April 1945, 32.

⁶² Vgl. ebda., 33.

⁶³ Vgl. ebda., 34.

Aufarbeitungsprozess der Tatvorgänge. Pust meint darin, dass das Massaker der 4. Kompanie des Polizeiregiments 13 „angelastet“ wurde und die Partisanen selbst als Vergeltungsaktion aufgrund der Anzeige wegen Viehdiebstahls die Familie ermordeten.⁶⁴ Seine Annahmen führt er auf die divergierenden Zeug:innenenaussagen der Kinder, Cyril (11 Jahre) und Ana (10 Jahre) sowie Amalija (6 Jahre) Sadovnik zurück.

Dass ihre Aussagen gewisse Unklarheiten aufweisen, ist eine Tatsache, die auch die Historikerin Claudia Kuretsidis-Haider bestätigt. Kuretsidis-Haider widmet sich in einem umfangreichen Band zur Problematik der Aufarbeitung des justiziellen Prozesses nach dem Massaker. Anhand der Ermittlungsakten des Landesgerichts Graz, der umfangreichsten Quelle zu den Ereignissen am Peršmanhof, lässt sich das Verfahren größtenteils rekonstruieren.⁶⁵ Da Gerichtsakten inklusive Zeug:innenaussagen einem Interpretationsspielraum offen lassen, weist sie auf die Notwendigkeit einer quellenkritischen Auslegung des Verfahrensaktes hin. Einerseits veränderte sich die Perspektive auf Recht und Schuld nach Kriegsende. Täter:innen wussten um ihre Rechtsverletzungen und versuchten nun ihre Tatbeteiligungen zu verschleiern.⁶⁶ Andererseits erwies sich die Befragung der überlebenden Kinder als sehr schwierig. Diese wurden erst im Mai 1946, über ein Jahr nach dem Ereignis vernommen. Weiters sprachen Amalija und Cyril nicht ausreichend Deutsch und eine Dolmetscherin musste ihre Aussagen übersetzen.⁶⁷ Die heutige Strafprozessordnung würde das Recht auf Anwesenheit einer Vertrauensperson beim Verhör von Kindern sowie eine schonende Vernehmung vorsehen. Diese Voraussetzungen waren jedoch 1946 noch nicht gegeben. Daher mussten die Kinder, der deutschen Sprache nicht mächtig und von den Ereignissen stark traumatisiert, vor dem Untersuchungsrichter aussagen.⁶⁸ Trotz der Schwierigkeiten konnte Ana Sadovnik den Tathergang folgend schildern:

„In der Küche erschienen nun 2 Polizisten, von denen der eine auf mich und den kleinen Gottfried (...) schoss. Ein Polizist erklärte, er wolle nicht auf Kinder schießen und hat deshalb auch nicht geschossen. (...) Die Polizisten haben die Küche mit dem Bemerkten verlassen, dass hier schon alle tot seien. Der Polizist, der geschossen hat, war ein grosser (sic) Mann mit schmalem Gesicht. Der andere Polizist war etwas kleiner. (...)“

⁶⁴ Ingomar Pust, Titostern über Kärnten 1942 - 1945. Totgeschwiegene Tragödien (Kärntner Abwehrkämpferbund, Klagenfurt 1984), 107, 109.

⁶⁵ Vgl. Claudia Kuretsidis-Haider, „Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik.“ Das Verfahren des Volksgerichts Klagenfurt und der Umgang der österreichischen Justiz mit den Ereignissen am Peršmanhof. In: Lisa Rettl und Gudrun Blohberger, Peršman (Wallstein Verlag, Göttingen 2014), 50.

⁶⁶ Vgl. ebda., 50.

⁶⁷ Vgl. ebda., 52.

⁶⁸ Vgl. ebda., 58.

Der Polizist, der die vorerwähnte Bemerkung machte, als der andere Polizist auf uns geschossen hatte, hat deutsch gesprochen.“⁶⁹

Im Verlauf des Prozesses ergab sich die Problematik, dass keines der überlebenden Kinder einen oder mehrere Täter identifizieren konnte.

Auf diese Wissenslücke macht auch Pust in seinem Buch aufmerksam. Weder kam es zu einer Verurteilung des Leutnants noch konnte geklärt werden, wer von den Einsatzbeteiligten an der Erschießung der übrigen Familienmitglieder teilgenommen hatte.⁷⁰ Anhand von Zeug:innenaussagen war festzustellen, dass der Deutsche Josef Reischl als Kommandant der Einheit fungierte. Ein weiterer Beteiligter an der Aktion, Gerhard Perz, sagte aus, er habe von Reichl den Befehl erhalten, die Familienangehörigen zu erschießen, weigerte sich jedoch. Daraufhin suchte Reischl nach Freiwilligen, wobei sich ein anderes Gruppenmitglied meldete.⁷¹ Zudem erzählte auch ein Verdächtiger betrunken, dass er es nicht geschafft habe, auf Kinder zu schießen.⁷² Die Frage, welcher der Polizisten in den Aussagen der Kinder damit gemeint ist, bleibt offen. Die mangelnde Beweislage wurde durch die unsicheren Aussagen der Kinder nochmals verstärkt. Cyril sagte 1947 aus:

„Es ist (...) schon so lange Zeit her, dass ich heute die zwei Polizisten nicht mehr mit Sicherheit erkennen würde, zumal ich damals aufgeregt war und aus Angst nicht immer auf die Polizisten geschaut habe.“⁷³

Anzumerken ist, dass sich seine Aussage ein Jahr später von dieser unterscheidet. 1948 in Anwesenheit seines Vaters meinte er sich sicher zu sein, dass es Polizisten waren, die geschossen hatten.⁷⁴

In den Folgejahren legte man im Prozess das Hauptaugenmerk auf den Schießbefehl gegenüber den Kindern, da diese die einzige zugängliche Quelle waren. Wer die übrigen Familienmitglieder ermordet hatte, rückte zunehmend in den Hintergrund.⁷⁵ Einer der Beschuldigten, der Ungar Marton, war für die österreichische Justiz nicht greifbar. Es war nun ein Einfaches ihn als Mitverantwortlicher zu beschuldigen. 1948, nachdem man Reischls Aufenthaltsort ausfindig machen konnte, wurde er als Beschuldigter in Klagenfurt vernommen. Insbesondere fokussierte man sich auf die Befehlsstruktur während der Auseinandersetzungen. Reischl leugnete die Einleitung eines Schießbefehls und brachte eine völlig neue Version der

⁶⁹ Kuretsidis-Haider, „Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik.“, 57. Zitiert nach: 1. Band: Zeugeneinvernahme mit Ana Sadovnik am Landesgericht Klagenfurt, 30.05.1946.

⁷⁰ Vgl. Pust, Titostern über Kärnten 1942 – 1945, 109.

⁷¹ Vgl. Kuretsidis-Haider, „Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik“, 59f.

⁷² Vgl. ebda., 56.

⁷³ Ebda., 67, zitiert nach: 2. Band Zeugenvernehmung Cyril Sadovnik, 18.07.1947.

⁷⁴ Vgl. Kuretsidis-Haider, „Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik“, 72f.

⁷⁵ Vgl. ebda., 69

Vorgänge zutage: Er wäre nur einmal am Hof gewesen und kein weiteres Mal zurückgekehrt. Diese Aussage widersprach all den anderen. Die Partisanen hätten die Polizisten angegriffen und in diesem Feuergefecht wäre es wahrscheinlich gewesen, dass Zivilisten in den Beschuss der Partisanen gerieten. Zudem war es ausschließlich Reischl, der das Argument vorlegte, die Partisanen hätten den Hof als Racheakt angezündet, weil die Familie Sadovnik die Partisanen an das Regiment verraten hätte.⁷⁶

Diese Aussagen wichen von den früheren ab. Es bestand durchaus die Möglichkeit, in der Zeit zwischen den Vernehmungen Absprachen zwischen den Beschuldigten zu treffen und sich neue Verteidigungsstrategien zu überlegen.⁷⁷

Die Gegenüberstellung Reischls mit den Überlebenden brachte kein Ergebnis. Keiner der anwesenden Zeug:innen konnte sich erinnern.⁷⁸ Das Verfahren gegen Reischl wurde im Laufe der Zeit abgebrochen, weil die Anschuldigungen ungeklärt blieben.⁷⁹ Auch die Ausschreibungen zur Fahndung von Marton und einem weiteren Beteiligten wurden widerrufen, da die Täterbeschreibungen ihnen gegenüber zu vage blieben.⁸⁰

3.6.2. Schließung des Verfahrens ohne Ergebnis

Das Verfahren endete in den 1960er-Jahren mit dem Ergebnis, dass das SS- und Polizeiregiment 13 eine Aktion am Peršmanhof, auf dem sich Partisaneneinheiten aufhielten, durchführte. Als erwiesen gilt, dass Reischl mit vier bis sieben Mann nach den Kampfhandlungen zum Hof zurückkehrte, um Vieh und Lebensmittel zu requirieren. Dabei wurde das Gebäude in Brand gesteckt, elf Zivilpersonen kamen dabei ums Leben.⁸¹

Nun bleibt eine Vielzahl an Fragen offen, die sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der gesellschaftlichen Diskussion geführt werden. Wieso kehrten die Partisanen nach dem Feuergefecht nicht an den Hof zurück, um die Familie zu unterstützen? Ana Sporn, ein Mitglied des 3. Verbandes der Kärntner Partisanen, meinte dazu:

„Die Partisanen hatten bei der Eröffnung des Feuers durch die Polizisten das Haus verlassen, weil sie den Kampf nicht im Hause selbst hätten führen können, zumal die Zivilpersonen dadurch gefährdet worden wären. Aus diesem Grund verließen sie den Hof.“⁸²

⁷⁶ Vgl. Kuretsidis-Haider, „Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik“, 78f.

⁷⁷ Vgl. ebda., 69-71.

⁷⁸ Vgl. ebda., 77.

⁷⁹ Vgl. ebda., 80.

⁸⁰ Vgl. ebda., 83.

⁸¹ Vgl. ebda., 83.

⁸² Ebda., 72, zitiert nach: 3. Band Zeugenvernehmung mit Ana Sporn, 07.02.1948.

Außerdem waren die Partisanen in der Unterzahl und jeder weitere Angriff hätte das Bataillon gefährdet.⁸³ Pust meint dazu, es stehe außer Frage, dass die Partisanen Mitschuld an dem Tod der Familie hätte. Sie waren sich der Gefahr bewusst, dass die Polizei ihre Spuren nachverfolgen und so die Familie als Verbündete angesehen werden konnten.⁸⁴

Ungeklärt bleibt auch die Frage nach dem Brand des Gebäudes. Die Mitglieder der Polizei sagten aus, es wäre durch Leuchtmunition zu einem Brand gekommen. Einheimische waren der Überzeugung, die Polizisten hätten den Brand gelegt. Dahingehend bleibt offen, warum die Polizisten die Leichen nicht verbrennen ließen, um ihre Tat zu verschleiern.⁸⁵ Grundsätzlich herrschte ein gewisser Widerstand gegenüber der Aufklärung des Massakers. Die Partisanengruppen waren aufgrund der ablehnenden Haltung ihnen gegenüber nach dem Krieg äußerst vorsichtig mit ihren Aussagen. Die Vernehmungsprotokolle zeigen zudem, dass ehemalige NS-Funktionäre und Personen, die engen Kontakt mit den involvierten Polizeieinheiten hatten, wenig auskunftsfreudig waren.⁸⁶ Auch der Zeithistoriker Valentin Sima meint dahingehend, dass Divergenzen sowohl in schriftlichen zeitgenössischen Berichten, in den Aussagen der österreichischen Untersuchungsbehörden nach 1945 und in der kärntner Erinnerungskultur bis heute existieren.⁸⁷

4. Täter- und Opferdefinition im Kontext der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft aus heutiger Perspektive

Aus den obigen Ausführungen geht hervor, dass die Definition und Zuschreibung von Opfer und Täter je nach eingenommener Perspektive ganz unterschiedlich ausfallen kann. Insbesondere die nationalsozialistische Ideologie, dem Propagieren einer Überlegenheit der „arischen Rasse“, gab dem Konzept der „Täterschaft“ eine neue, für sich arbeitende Bedeutung. Österreich und Deutschland als selbst zugeschriebene Opfergesellschaften nach dem Ersten Weltkrieg konstruierten durch Prozesse der Ausgrenzung und Diskriminierung - aus ihrer Sicht - „Täter:innen“. Diese geschaffenen Feindbilder galten als Erklärung vieler gesellschaftlicher Probleme und dienten daher als Symbol eines Sündenbocks.

Es war für die Nationalsozialisten ein „einfaches Spiel“ den bereits weit verbreiteten Antisemitismus als Zündstoff für das allumfassende Feindbild des „Weltjudentums“ heranzuziehen. Ähnlich wurde mit dem System des Kommunismus verfahren. Auch die

⁸³ Vgl. Linasi, Die Kärntner Partisanen, 224-226.

⁸⁴ Vgl. Pust, Titostern über Kärnten 1942 – 1945, 110f.

⁸⁵ Vgl. Linasi, Die Kärntner Partisanen, 231.

⁸⁶ Vgl. Brigitte Entner, Verortung des slowenischen Widerstandes in Kärnten. In: Brigitte Entner, Avguštin Malle, Valentin Sima (Hg.), Widerstand gegen Faschismus und Nationalsozialismus im Alpen-Adria-Raum / Opor proti fašizmu in nacizmu v alpsko-jadranskem prostoru (Drava, Klagenfurt/Celovec 2011), 125.

⁸⁷ Vgl. ebda., 118f.

Anhänger:innen des Kommunismus dienten dem nationalsozialistischen Regime als Feindbild, welches die Vorstellungen, Werthaltungen und Lebensräume des Dritten Reiches zu bedrohen schienen. Menschlichkeit und eine humanistische Einstellung als Grundeinstellung ziehen unbestreitbare Grenzen in Hinblick auf die Definition von Opfer und Täter. Doch in einer Welt, wo diese Grundprinzipien außer Acht gelassen wurden, wo das Morden Gesetz und Pflicht, aber Hilfeleistung als Todesurteil galten, waren auch die Zuschreibungen von Täter:innen missverständlich.

Im Kontext dieser Forschungsarbeit wird der Täter:innenbegriff juristisch im Sinne eines demokratisch humanen Weltbilds verwendet. Die vorausgehenden Überlegungen dienen ausschließlich des multiperspektiven Zugangs der Forschungsarbeit. Diese Auslegung ist notwendig für das weitere Verständnis. Stellt man sich die Frage nach den Beweggründen der Tat, ohne eine definitive Schuldfrage zu klären, benötigt es der Definition von Werte- und damit Zuschreibungsverschiebungen im Kontext der nationalsozialistischen Ideologie.

4.1. Täterschaft im Kontext der Nationalsozialistischen Ideologie

Geht man von der These aus, dass das Recht im Auge des Betrachters liegt, ergeben sich für die Rechtslage des Dritten Reiches prinzipiell andere juristische Perspektiven. Das Strafrecht beispielsweise wird von einem Strafanspruch des Staates umgesetzt, in welchem der Staat als Ordnungsmacht über die zu bestrafenden Täter:innen richtet.⁸⁸ Das Töten und Morden im Dritten Reich war dem „Führerwille“ unterstellt und durch die damalige Rechtsauffassung gedeckt. Den Vollziehern wurde daher Straffreiheit zugesichert.⁸⁹ Die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler 1933 brachte erste strukturelle Veränderungen, indem Grundrechte und Grundfreiheiten eingeschränkt wurden. Im weiteren Verlauf wurde der erhöhte Status des „Führers“, die nationalsozialistische Weltanschauung und Rassenlehre zum tragenden Leitmotiv sowohl moralischer Vorstellungen als auch juristischer Handhabungen. Dem Gesetzesstaat sollte ein „Führerstaat“ folgen, in welchem das Führer- und Volksgemeinschaftsprinzip neue Rechtsquellen und Verfassungsprinzipien darstellen.⁹⁰ Anstelle einer klaren Trennung zwischen Legislative, Exekutive und Judikative trat einzig der „Führerwille“, dem auch die Gesetzgebung übertragen wurde, und somit die Institutionen eines Staats- oder Verfassungsgerichts obsolet wurden.⁹¹

⁸⁸ Vgl. Ursula Solf, Wenn das Recht im Auge des Betrachters liegt: NS Täter aus juristischer Perspektive. In: Helgard Kramer und Konrad Beischl (Hg.), NS Täter aus interdisziplinärer Perspektive (Meidenbauer, München 2006), 80.

⁸⁹ Vgl. ebda, 80f.

⁹⁰ Vgl. Herlinde Pauer-Studer und Julian Fink (Hg.), Rechtfertigungen des Unrechts. Das Rechtsdenken im Nationalsozialismus in Originaltexten (Shurkamp, Berlin 2014), 2-4. Online abrufbar unter: <<https://core.ac.uk/download/pdf/32411893.pdf>> (26.04.2023).

⁹¹ Vgl. Pauer-Studer und Fink, Rechtfertigungen des Unrechts, 37.

Um dies umzusetzen war es notwendig, anstelle eines formalen Rechtsbegriffs eine politisch geprägte Welt- und Wertvorstellung als geltendes Recht heranzuziehen. Damit verschwand die Idee der allgemeinen Gleichheit von Menschen vor dem Gesetz, demgegenüber nahmen die „Volksgemeinschaft“ und die „Einheit des Blutes“ Rechtscharakter an. Indoktrinierte moralische Grundsätze waren laut NS-Juristen mit Rechtsprinzipien gleichzusetzen.⁹² Mit der rechtlichen Verankerung dieser Prinzipien konnten folglich normative Konsequenzen festgelegt werden.⁹³ Mit der Erhebung der „Nürnberger Gesetze“ sowie dem „Reichsbürgergesetz“ und dem „Gesetz zum Schutz des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ in den Verfassungsrang erhielt die radikale Ausgrenzung, Diskriminierung, Vertreibung bis hin zum Genozid eine gesetzliche Grundlage.⁹⁴ Die nationalsozialistische Gesetzgebung ließ Recht und Moral fließend werden. Folglich bröckelte auch die Grenze zwischen Gesetzesverletzung und der Verletzung moralischer Standards. Die ethische Bewertung einer Tat stand nun im Zentrum jeder strafrechtlichen Verurteilung. Somit kam dem Willen eines Täters oder einer Täterin eine zentrale strafrechtliche Rolle zu.⁹⁵

4.2.Denk- und Handlungsweisen nationalsozialistisch motivierter Täter:innen

Die aktuelle Täterforschung folgt der Prämisse der Hinwendung zu Einzeltätern als eigenständige Akteure des Vernichtungsprozesses. Zudem stellt der Faktor des Einsatzgebietes einen weiteren Differenzierungsaspekt dar.⁹⁶

Es stellt sich die Frage, inwieweit diese vermeintliche Strafsicherheit die Handlungen von Tätergruppen in bestimmten Situationen beeinflusste und in welchem Ausmaß die Indoktrination der Täter- und Opferumkehr der nationalsozialistischen Ideologie jegliche moralische und humane Haltung unberührt ließ. Seit dem Beginn des Russlandfeldzuges 1941 entwickelte sich eine Professionalisierung des Mordens zu Tötungsarbeit. Bereits 1933 hatten sich die Koordinaten, was als „normal“ und was als „Verbrechen“ galt, verschoben.⁹⁷ Besonders im Verband der SS entstand durch eine Anpassung an den Gruppendruck und die durch Heinrich Himmler formulierten Leitnormen einer selbst ernannten Elite, eine kriminelle Binnenmoral, welche dem nationalsozialistischem Gewissen und dem „Führerwillen“ unterstand.⁹⁸ Neben diesen wurden in den Polizeibataillons von der SS Männer rekrutiert, die

⁹² Vgl. *Pauer-Studer und Fink*, Rechtfertigungen des Unrechts, 4, 7.

⁹³ Vgl. ebda., 8.

⁹⁴ Vgl. ebda., 52.

⁹⁵ Vgl. ebda., 61.

⁹⁶ Vgl. *Rolf Pohl*, Normal oder pathologisch. In: *Rolf Pohl und Joachim Perels* (Hg.), Normalität der NS Täter? Eine kritische Auseinandersetzung (Offizin, Hannover 2011), 18f.

⁹⁷ Vgl. *Helgard Kramer*, Tätertypologien. In: *Helgard Kramer und Konrad Beischl* (Hg.), NS Täter aus interdisziplinärer Perspektive (Meinholdbauer, München 2006), 291.

⁹⁸ Vgl. ebda., 291, 295.

eine Ausbildung zum Polizisten durchlaufen hatten und aufgrund ihres höheren Lebensalters beliebig eingesetzt werden konnten. Sie wurden nicht nur aufgrund ihrer fanatischen Verhaltensweisen ausgewählt, sondern auch wegen ihrer Ausbildung im Sinne einer Erziehung zur Härte. Die für den Nationalsozialismus notwendige Dehumanisierung der Opfer musste ständig gegen die realistische Wahrnehmung hergestellt werden. Dieser Prozess war Teil jeder professionellen Sozialisation von Polizisten, militärischen Spezialeinheiten und regulären Soldaten. Das Ziel war, jeglichen Impuls zur Empathie gegenüber den Opfern zu unterdrücken.⁹⁹

Eine durchgängige humanistische Weltanschauung schien bereits nach dem Ersten Weltkrieg in der deutschen Bevölkerung zu bröckeln. Aufgrund der militärischen Niederlage wurde es zu einem neu ernannten Ziel, stattdessen einen geistigen Sieg zu erringen. Mit dieser Niederlage war für die Bevölkerung ein weltanschaulicher Mittelpunkt verloren gegangen. Das führte dazu, sich einem neuen zuzuwenden.¹⁰⁰ Die Ideologie des Nationalsozialismus bot eine ganzheitliche Umwälzung der Wertewahrnehmung: Selbstlosigkeit, Opferbereitschaft, eine bedingungslose Hingabe für den „Führer“ und die eigene „Volksgemeinschaft“.¹⁰¹ Die Ideologie propagierte, die materielle und psychische Not der deutschen Bevölkerung zu beenden und ließ die Menschen annehmen, ein den anderen überlegenes Volk zu sein. Die bürgerlich-christliche Moral wurde durch die nationalsozialistische Rassenethik erweitert. Damit ging ein Prozess der Neubestimmung einher, was als moralisch gerechtfertigt und geboten und was als unmoralisch und verwerflich zu bewerten war. Diese neue normative Orientierung entließ den und die Einzelne:n aus der Verantwortung ihres und seines Handelns.¹⁰² Der neue Mittelpunkt war die „rassische Volksgemeinschaft“. Handelte man in ihrem Interesse, schienen die eigenen Taten moralisch vertretbar und rechtmäßig. Moral und Politik wurde zu einer gemeinsamen symbolischen Einheit und in weiterer Folge zur Staatspolitik.¹⁰³ Während liberale Prinzipien das Recht im Individuum verankert sehen, war im Nationalsozialismus das Recht an die Interessen der Gemeinschaft gebunden. Dabei stand das Recht des Volkes über dem des Menschen, während die Pflichten des Einzelnen gewichtiger als seine Rechte waren.¹⁰⁴

⁹⁹ Vgl. Helgard Kramer, *Tätertypologien*, 297-300.

¹⁰⁰ Vgl. Wolfgang Bialas, *Moralische Ordnungen des Nationalsozialismus* (Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2014), 21-23.

¹⁰¹ Vgl. ebda., 26.

¹⁰² Vgl. ebda., 26.

¹⁰³ Vgl. ebda., 32, 34.

¹⁰⁴ Vgl. ebda., 36.

4.3.SS- und Polizeiregimente – Einsatz zur „Bandenbekämpfung“

Seit 1936 unterstand die Polizei der Kontrolle Heinrich Himmlers. Mit dieser Verzweigung von SS und Polizei fanden die Werte der SS-„Elite“ auch in der Sicherheitspolizei ihren Eingang. Ab 1937 fiel die rassistisch motivierte Abgrenzung von Minderheiten auch in den Aufgabenbereich dieser. Mit Kriegsbeginn durchliefen die Mitglieder eine zunehmende Radikalisierung durch die großflächige Beteiligung an der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik.¹⁰⁵ Die Ermordung von Zivilist:innen wurde mit Fortschreiten des Krieges für die Ordnungspolizei als Normalität im Sinne der Kriegsführung angesehen.¹⁰⁶

4.3.1. „Bandenbekämpfung“ am kärntner Boden

Ab 1941 war ihr weiterer Aufgabenbereich der Kampf gegen die Partisan:innen. Himmler formierte 1943 eine eigene Stadt- und Landwacht als Hilfspolizei aufgrund der zunehmenden Stärke der Partisan:innengruppen.

Die Zeithistorikerin Lisa Retzl schreibt dazu, dass

*„zahllose Tätigkeitsberichte verschiedener anderer Polizeieinheiten belegen, wie schrankenlos und exzessiv sich die „Bandenbekämpfung“ sowohl in Russland als auch am Balkan gestaltete“.*¹⁰⁷

Eine Dienstvorschrift aus dem Jahr 1943 sicherte der Ordnungspolizei größeren Handlungsspielraum in Bezug auf die Partisan:innenbekämpfung zu.¹⁰⁸ Wie bereits erwähnt, waren der „Volks- und Führerwille“ treibende Kräfte und Motivationen für die Handlungen der SS- und Polizeieinheiten. In ihren Befehlsvorgaben ließ die Art der Formulierungen einen großen Handlungsspielraum offen und legte nur Rahmenbedingungen fest. Wie beispielsweise Punkt 9 der „Vorschrift für die Führung und Verwendung der Polizeitruppe“:

*„Besondere Unruhegebiete, vor allem, wenn Kampfhandlungen stattgefunden haben, sind einer gründlichen Befriedung zu unterziehen. Aufgabe der Befriedung ist die Unschädlichmachung aller noch vorhandenen, den bisherigen Kampfhandlungen entgangenen Gegnern, die Sicherstellung gegnerischer Waffen und Kampfmittel, die Erfassung der gegnerischen Führungsunterlagen, des Propaganda- und Beweismaterials sowie die Zerstörung der gegnerischen Versorgungsbasis.“*¹⁰⁹

¹⁰⁵ Vgl. Lisa Retzl, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“. Das SS- und Polizeiregiment 13 und dessen Einsatz am Peršmanhof. In: Lisa Retzl und Gudrun Blohberger, Peršman (Wallstein Verlag, Göttingen 2014), 129.

¹⁰⁶ Vgl. ebda., 132.

¹⁰⁷ Retzl, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“, 131.

¹⁰⁸ Vgl. ebda., 133, zitiert nach: „Vorschrift für die Führung und Verwendung der Polizeitruppe“, Entwurf von 1943.

¹⁰⁹ Retzl, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“, 133.

Diese Vorgaben bestätigen die Annahme, dass die Aktion am Peršmanhof keine besondere darstellen musste. Aus offizieller Perspektive ist der Peršmanhof ein Beispiel für ein nationalsozialistisches Verbrechen an der slowenischsprachigen Bevölkerung, die als „Feind“ des Regimes auch hätten vernichtet werden sollen.¹¹⁰

4.4. Multiperspektiver Zugang zum Tathergang – Motive und Motivation

Im Sinne eines multiperspektiven Zugangs ist nach den Motiven und Motivationen des SS- und Polizeibataillons, welches an der Aktion am Peršmanhof beteiligt war, zu fragen. Die Justiz und Fachwissenschaft sind sich einig, dass die Ermordung der elf Familienmitglieder ein bewusster Akt der Angehörigen des Bataillons war. Aufgrund der fehlenden Identifizierung der Täter und der nie stattgefundenen Anklageerhebung, bleiben jedoch bis heute Zweifel in der Gesellschaft offen, wem die Tat zu Lasten fällt. Lässt man diesen Umstand außer Betracht und stützt sich auf das 1960 gefällte Urteil, ist das SS- und Polizeiregiment 13 unter Leutnant Josef Reischl zu belangen. Es stellt sich die Frage nach der Einordnung des Verbrechens. Was war die Aufgabe dieses Bataillons? Welche Motive und Motivationen hatten die Männer bzw. können sie gehabt haben, eine ganze Familie samt Frauen und Kinder zu ermorden? Kann man hier von sadistischen Tätern ausgehen oder war diese Aktion ein „normaler“ Akt gegenüber Kollaborateuren?¹¹¹

4.4.1. Ziele, Motive, Motivation seitens der nationalsozialistischen Täter

Werte wie Kampf- und Opferbereitschaft, Anerkennung der Autorität des Führers, Kameradschaft als kämpferische Gemeinschaft waren die moralischen Leitgedanken im Kontext von Befehl und Gehorsam. Von den SS-Männern wurde erwartet, dass ihr ethisches Handeln und ihre moralische Verpflichtung gegenüber der Volksgemeinschaft aus innerer Überzeugung wuchs. Ausschlaggebend für ihr Verhalten war nicht, was sie taten, sondern aus welchen Motiven sie handelten. Waren Tötungen politisch autorisiert und befohlen, galten diese für die Ausführenden auch als moralisch gerechtfertigt.¹¹²

Im Sommer 1944 erklärte Himmler das Gebiet um Eisenkappel, wo der Peršmanhof liegt, zum „Bandenkampfgebiet“. Das war der Grund für die Anwesenheit des SS- und Polizeiregiments 13.¹¹³ Über die Verschiebung moralischer Grundhaltungen und den gesellschaftlichen Annahmen, was akzeptabel erscheint und was nicht, wurde bereits ausführlich informiert. Mit diesem Wissen kann davon ausgegangen werden, dass die Männer des SS- und Polizeiregiment 13 am Peršmanhof schlichtweg ihre Anweisungen befolgten. In „besonderen Unruhegebieten“,

¹¹⁰ Vgl. Rettl, Die Ermordung der Familie Sadovnik am 15. April 1945, 37.

¹¹¹ Rettl, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“, 127f.

¹¹² Vgl. Bialas, Moralische Ordnungen des Nationalsozialismus, 286.

¹¹³ Vgl. Rettl, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“, 134.

worum es sich am Peršmanhof definitiv handelte, war eine „gründliche Befriedung“ durchzuführen. Dies bedeutete, die „Unschädlichmachung“ der „vorhandenen“ und „entgangenen“ Gegner. Nun stellte die Sadovnik-Familie keine Gegner:innen im kriegerischen Sinne dar, jedoch ließ es die Interpretation dieser Anweisung zu, Mithelfer:innen der Partisan:innengruppen als Gegner:innen anzusehen und folglich gleichsam mit ihnen zu verfahren. Es ist anzunehmen, dass die erneute Rückkehr der Kleingruppe unter Reischl aufgrund der Anweisung zu „Sicherstellung gegnerischer Waffen und Kampfmittel“ sowie „Führungsunterlagen“ und dem „Propaganda- und Beweismaterial“ stattfand. Auch das Inbrandsetzen des Hofes wäre mit der Anweisung zur „Zerstörung der gegnerischen Versorgungsbasis“ zu rechtfertigen. Hinter diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass die Motive ganz klar der Vollzug dienstlicher Anweisungen waren. Im Zuge der jahrelangen Indoktrination, dem Wissen um die moralische Vertretbarkeit des Handelns und dem Zwang, den „Führerwillen“ auszuführen, kann davon ausgegangen werden, dass die Aktion am Peršmanhof als ein „normaler“ Einsatz anzusehen war.

Die Richtlinien des Chefs der Ordnungspolizei unterstreichen die vermeintliche Rechtfertigung der Tat:

„Partisanenkampf ist ein Kampf für den Bolschewismus, es ist keine Volksbewegung. (...) Der Feind muss vollständig vernichtet werden. Die ununterbrochene Entscheidung über Leben und Tod, verursacht von Partisanen und Verdächtigen, ist auch für die härtesten Soldaten schwer. Es muss gehandelt werden. Richtig handelt, wer unter vollkommener Hinaussetzung etwaiger persönlicher Gefühlsanwandlungen rücksichtslos und unbarmherzig zupackt.“¹¹⁴

Motiv und Motivation für das Requirieren von Waffen, Lebensmitteln und schriftlichen Informationen sind auf die Richtlinien zurückzuführen. Ob der Mord an der Familie vorab geplant oder eine spontane intuitive Entscheidung war, bleibt offen.

Reischl selbst brachte das Argument ein, die Partisanen hätten die Familie aus Rache ermordet. Dieses Gerücht hielt sich nach Kriegsende im deutschnationalgesinnten Teil der Bevölkerung. Das Rachemotiv des 3. Verbandes der Kärntner Partisanen sei die Anzeige bei der Polizei aufgrund des Viehdiebstahls gewesen.¹¹⁵ Dieser Vorwurf ist jedoch nicht haltbar. Weder Mitbeschuldigte noch Zeug:innen konnten diese Aussage bestätigen. Zudem ist bewiesen, dass die Sadovnik-Familie eine freundschaftliche und vertrauensvolle Beziehung zur Partisanengruppe pflegte und daher eine Anzeige unwahrscheinlich war.

¹¹⁴ Rettl, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“, 138, zitiert nach: Richtlinien des Chefs der Ordnungspolizei zur Partisanenbekämpfung, 17.11.1941.

¹¹⁵ Vgl. Kuretsidis-Haider, „Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik.“, 78.

4.4.2. *Zuspruch der Sichtweise in zeitgenössischer Literatur und Politik*

Ingomar Pust untermauert dieses Gerücht von der Unschuld des SS- und Polizeiregiments. In seinem Buch „Titostern über Kärnten 1942 – 1945. Totgeschwiegene Tragödien“ aus dem Jahr 1984 schreibt er beispielsweise, dass dem SS- und Polizeiregiment die Tat „angelastet“ wurde.¹¹⁶ Die Abneigung der Bevölkerung gegenüber des dort geführten Widerstandes der Partisan:innen ließ sich in der Sprengung des Denkmals 1953 zum antifaschistischen Widerstandes am St. Ruprechter Friedhof in Völkermarkt im Zuge einer Feier zu ihrem 700-jährigen Bestehen als „kerndeutsche Stadt“ wiedererkennen. Auch hier wurden die vermeintlich deutschnationalen Täter nicht ermittelt. Das Denkmal wurde 1982 bei der Eröffnung des Peršman-Museums wieder aufgestellt.¹¹⁷

Das Museum war und ist ein umstrittener Gedenk- und Erinnerungsort in Unterkärnten. Als Symbol gegen Faschismus und Nationalsozialismus und für den Widerstand wird der Ort auf medialer und diskursiver Ebene immer wieder zur Angriffsfläche. Nach einer Gedenkfeier 2009 kam es beispielsweise zu revanchistischen Schmierereien und rassistischen Beschimpfungen durch deutschnational Gesinnte.¹¹⁸ 2003 belebte Andreas Mölzer, ehemaliges FPÖ-Parteimitglied und derzeitiger Obmann des Kärntner Heimatdienstes, das Gerücht um die Schuld der Partisanen an den Ereignissen am Peršmanhof.¹¹⁹ Es darf im Sinne des Forschungsinteresses nicht unerwähnt bleiben, dass die Beweislage der Tatvorgänge am Peršmanhof lückenhaft ist. Damit soll keine Infragestellung des geschlossenen Ermittlungsverfahrens angedeutet werden, welches das SS- und Polizeiregiment eindeutig als Täter ausweist.

Aufgrund der mangelnden Beweislage, den lückenhaften Erinnerungen der überlebenden Kinder, der divergierenden Aussagen der Angeklagten, des Ausbleibens einer Verurteilung und einer grundsätzlich ablehnenden Haltung gegenüber des Befreiungskampfes der Partisanen hält sich Annahme über die Unschuld der SS- und Polizeieinheit teilweise bis heute in der unterkärntner Gesellschaft.

¹¹⁶ Pust, *Titostern über Kärnten 1942 – 1945*, 110.

¹¹⁷ Vgl. Janine Wulz und Jonas Kolb, *Der Gedenkort Peršmanhof*. In: *Arbeitskreis gegen den kärntner Konsens* (Hg.), *Friede, Freude, Deutscher Eintopf. Rechte Mythen, NS-Verharmlosung und antifaschistischer Protest* (Mandelbaum, Wien 2011), 321.

¹¹⁸ Vgl. Wulz und Kolb, *Der Gedenkort Peršmanhof*, 328.

¹¹⁹ Carl Gustaf Ströhm und Andreas Mölzer, „In der glühenden Lava des Hasses“. *Nachkriegsverbrechen der Tito-Partisanen 1945*, 2002. Online abrufbar unter: <<https://www.youtube.com/watch?v=lv7sFGvayEM>> (23.09.2023).

4.4.3. *Ziele, Motivation und Motive der Widerstandskämpfer:innen*

Eine andere Sicht der Erzählung und Aufarbeitung der Tathergänge am Peršmanhof bilden die Partisanenverbände und die Kärntner slowenische Bevölkerung zu Kriegszeiten und heute. Mit den Zielen der Zerschlagung der deutschen Besatzer und der Unterstützung der Widerstandskämpfer:innen für ihren Sieg handelte die Kärntner slowenische Bevölkerung klar gegen die übermäßige Gesinnung der österreichischen Bevölkerung. Viele der slowenischsprachigen Menschen waren dem Kommunismus zugewandt. Auch das Wissen um die Lebensgefahr, wenn man den Partisanenverbänden Hilfeleistungen zukommen ließ, war allgegenwärtig. Trotz allem war die Bereitschaft in der zivilen slowenischen Gesellschaft im Kampf gegen die Nationalsozialisten groß. Am Peršmanhof war das 3. Bataillon des Kärntner Verbandes ansässig, zunächst um eine Vertreibung der Bevölkerung zu verhindern. Aufgrund der mangelnden erhaltenen Dokumente sind über die Operationen des Bataillons nur wenige Informationen bekannt.¹²⁰ Festzuhalten ist, dass die Nahrungsversorgung in diesem Gebiet stetig knapper wurde und der Verband daher auf Beschaffungsaktionen bei benachbarten, oft nationalsozialistisch gesinnten Bauern, angewiesen war. Während der Kampfhandlungen am Peršmanhof zog sich zahlenmäßig unterlegene Gruppe der Partisanen mit ihrem Kommandanten Ivan Uranič-Drago in den Wald zurück. Auf die Empfehlung des Kommandanten bat er der Hausfrau des Hofes an, sich mit ihnen im Wald zu verstecken. Diese verneinte jedoch. Sie wären schon öfters in solch einer Situation gewesen und die Polizei hätte ihnen bisher nie etwas angetan. Am nächsten Tag, nach dem Mord an den elf Familienmitglieder, kehrte der Patrouille zum Hof zurück.¹²¹ Der Partisanenverband musste sich im Klaren über die Gefahr der Situation gewesen sein, Lebensmittel zu requirieren und an den Peršmanhof zu bringen. Das Risiko einer Entdeckung und anschließenden Kampfhandlung mit dem SS-und Polizeiregiment war absehbar, wegen der Lebensmittelknappheit jedoch notwendig. Laut Aussagen wurde der Partisanenverband von den Angreifern überrascht, weshalb die Gegenwehr in einer Flucht endete.¹²²

¹²⁰ Vgl. *Linasi*, Die Kärntner Partisanen, 225-227.

¹²¹ Vgl. ebda., 225-227.

¹²² Vgl. ebda., 228.

4.5. Offene Fragen

Die Motive und Motivationen zum widerständigen Handeln liegen klar auf der Hand. Sprachliche Gemeinsamkeiten, geteilte Werthaltungen sowie das gemeinsame Ziel, den Nationalsozialismus zu besiegen, trieben sowohl die Partisan:innen als auch die Kärntner Slowen:innen zu einer Allianz an. Diese enge Verbundenheit kann sich wiederum auf emotionaler Ebene negativ auf die Neutralität von Diskussionen gesellschaftspolitischer Art auswirken.

Blickt man auf die Geschehnisse des 25. April 1945 am Peršmanhof, ergeben sich folgende Diskussionspunkte: Wieso unterscheiden sich die Aussagen der überlebenden Kinder innerhalb von zwei Jahren? Woher kam die plötzliche Sicherheit um das Wissen über die Täter? Warum kamen die Partisanen nach dem Ende der Schießerei den Überlebenden nicht zu Hilfe? War die Sadovnik-Familie für die Partisanen Mittel zum Zweck? Diese Fragen blieben auch nach Abschluss des Verfahrens offen und wären einer Diskussion zu unterziehen. Doch diese wurde nicht geführt. Zudem ist anzumerken, dass trotz der lückenhaften Aufarbeitung der Ereignisse die Geschichtsschreibung aus Sicht der Kärntner Slowen:innen nie einen Zweifel an den Vorgängen zuließ. Es muss unbedingt angemerkt werden, dass dies in der Tatsache gründet, dass die Erinnerungskultur um den antifaschistischen Widerstand in Kärnten von dessen Brutalität und mörderischen Absichten überschattet wird. Bloße Andeutungen eines Zweifels des Tatherganges würden auch heute in den noch weit verbreiteten deutschnationalen Kreisen für ein enormes Ausmaß an Leugnung und revisionistischen Ansichten führen. Dementsprechend schwierig gestaltet sich der Austausch über vergangene, oft traumatische Ereignisse und persönliche Schicksale. Nicht verwunderlich scheint also die Tatsache, dass ein gemeinschaftlicher Konsens zwischen den Menschen beider Parteien nur in kleinen Schritten nach Ende des Krieges zustande kam. Folglich blieb auch eine Diskussion und Implementierung der notwendigen Minderheitenrechte lange eine offene Forderung der slowenischen Bevölkerungsgruppe. Besonders im öffentlichen Bereich ist diese Leerstelle oft noch sichtbar. Vergebliche Debatten um Sprachverordnungen, um die Etablierung eines zweisprachigen Schulwesens oder um zweisprachige Aufschriften sind die Folge davon. Die Minderheitenpolitik in Kärnten war und ist seit ihren Anfängen unzureichend geführt worden. Daher ist der Stärkung der Rechte der slowenischen Minderheit und ihre Erinnerungspolitik ein zwingend notwendiger Bestandteil einer demokratischen Geschichtskultur Kärntens.

5. Das kollektive Gedächtnis Kärntens in Schwarz-Weiß

Das auf den Soziologen und Kunsthistoriker Maurice Halbwachs und durch Jan und Aida Assmann ergänzte Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ beschreibt ein gemeinschaftlich geteiltes Wissen einer Gruppe von Menschen, welches der und die Einzelne durch seine oder ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft und deren Kultur erlangt. Durch Sozialisation wird dieses Gedächtnis von Generation zu Generation weitergetragen.¹²³ Das Bundesland Kärnten umfasst zwei unterschiedliche Gedächtnisse und Identitäten, das slowenische und österreichische. Die Politik sowie Generationen sind nach wie vor im Streit darüber, wie sich diese Identitäten in der historischen Realität entwickelt haben. Daraus wurde ein immerwährender Konflikt, aufbauend auf politischen Mythen, um die Integrität der Bevölkerungsgruppen. Aufgrund dessen bleibt die Gesellschaft Kärntens eine mit divergierenden Identitätskonstruktionen, nicht fähig, in ihrer gemeinsamen Geschichte Differenzen zu überbrücken und gemeinschaftlich eine Zukunft zu gestalten.¹²⁴

Der in Bad Kleinkirchheim verstorbene Arzt und Autor Erwin Ringel nähert sich literarisch der kärntner Identität, indem er Thesen zur „Kärntner Seele“ aufstellt, welche Erklärungsversuche für die Zusammensetzung des kollektiven Gedächtnisses Kärntens vorstellen. So nennt Ringel die Verdrängung ein wesentliches Merkmal der Kärntner Seele. Generell wären die Österreicher:innen bis heute nicht mit der Zeit des Nationalsozialismus „fertig geworden“. ¹²⁵ Anzumerken ist hierbei, dass ca. 14% der österreichischen Bevölkerung nationalsozialistisch organisiert waren, in Kärnten lag der Anteil bei 38%.¹²⁶ Denkt man das kollektive Gedächtnis der „deutschen“ Bevölkerungsgruppe weiter zurück, inkludiert es ein Dominanzstreben als regierende Großmacht während der Zeit der Habsburgermonarchie. Doch mit dem Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Monarchie und den geografischen und emotionalen Verlusten nach dem Ersten Weltkrieg erstarkte dieser nationalistische Gedanke erneut und wurde im Zuspruch zu Hitlers Großmachtgedanken wiedererkennbar. Nationalistisches und nationalsozialistisches Denken bedurfte eines Feindbildes, wofür die slowenische Bevölkerung als mehrmaliger Feind, der das „deutsche“ Territorium schon mehrmals streitig machte, prädestiniert schien.¹²⁷ Dieser Teil des kollektiven Gedächtnisses wird nach wie vor mitgetragen, wenn es um Minderheitenfragen, politisch wie gesellschaftlich,

¹²³ Vgl. Jan Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann (Hg.), Kultur und Gedächtnis (Frankfurt 1988), 9.

¹²⁴ Vgl. Christian Dörner-Hörig, Habitus und Politik in Kärnten. Soziogenetische und psychogenetischen Grundlagen des Systems Jörg Haider. In: Annette Treibel (Hg.), Figurationen. Schriften zur Zivilisations- und Prozesstheorie, Bd. 9 (Springer, Berlin 2012), 10.

¹²⁵ Vgl. Erwin Ringel, Die Kärntner Seele (Mohorjeva Hermagoras 2000), 23.

¹²⁶ Vgl. ebda., 23f.

¹²⁷ Vgl. ebda., 33f.

geht. Dies bringt Ringel zu einer weiteren These: In Österreich ist es unerwünscht, diese Verdrängung aufzuheben.¹²⁸ Doch führen diese verdrängten Geschehnisse der Vergangenheit, die Angst um den Verlust des Territoriums und die Verdrängung des Nationalsozialismus, zu überkompensatorischen Verhaltensweisen: Das Fremde, und insbesondere das Slawische, wird abgelehnt.¹²⁹ Denn eine Mehrheitsbevölkerung, wie sie in Kärnten die deutschsprachige darstellt, die mit sich und ihrer Vergangenheit im Reinen ist, würde das Selbstvertrauen besitzen und folglich der Minderheit mit Respekt und Unterstützung gegenüberstehen. Eine Mehrheit jedoch, die sich zerrissen fühlt, benötigt einen Gegenpart, ein Feindbild, um sich selbst als eine Einheit zu fühlen.¹³⁰ Die Politikwissenschaftlerin Judith Goetz nennt auch in ihrer Diplomarbeit diese These. Sie stellt sich die Frage, warum sich die kärntner Mehrheitsbevölkerung trotz schrumpfender Zahlen der slowenischen Bevölkerung nach wie vor bedroht fühlt.¹³¹

Die so genannte „Kärntner Urangst“ beschreibt Goetz als eine Sammlung *„projektiver Ängste, die sich gegen die Minderheit richten und über Jahrzehnte hinweg als resistent gegenüber einer realitätsangepassten Korrektur erwiesen haben.“*¹³² Der Begriff der „Kärntner Urangst“ dient als *„Beschreibungsmöglichkeit der tiefen Verwurzelung und psychischen Dimension antislowenischer Ressentiments und Haltungen.“*¹³³ Die Urangst gehe auf verschiedene Annahmen zurück, wobei die Angst vor einer territorialen Übernahme die dominierende ist. So hätte die Bevölkerung der Südkärntner Region Angst um den Verlust bereits in der Vergangenheit beanspruchter Gebiete seitens Jugoslawiens bzw. Slowenens. Judith Goetz meint, dass sich die verschiedenen Erklärungsversuche gegenseitig ergänzen und gemeinsam auf die Minderheit richten und diese als Bedrohung wahrnehmen lassen. Die „Kärntner Urangst“ sieht sie als Teil des kollektiven Gedächtnisses Kärntens.¹³⁴

Auch die Zeithistorikerin Brigitte Entner nennt ähnliche Gründe für die „Kärntner Urangst“. Darunter subsummiert Entner die Gebietsforderungen des SHS-Staates zum Ende des Ersten Weltkrieges, der bewaffnete Widerstand im Zweiten Weltkrieg sowie die Forderung nach den zweisprachigen Ortstafeln.¹³⁵

Die Thesen spiegeln sich im politischen Habitus Kärntens wider. Auch andere Bundesländer, z.B. das Burgenland, weisen eine ähnliche Bevölkerungsstruktur auf, jedoch stellt sich stets die

¹²⁸ Vgl. Ringel, Die Kärntner Seele, 42.

¹²⁹ Vgl. ebda., 53.

¹³⁰ Vgl. ebda., 53f.

¹³¹ Vgl. Dörner-Hörlig, Habitus und Politik in Kärnten, 59.

¹³² Vgl. Judith Goetz, „Bücher gegen das Vergessen“. Kärntnerslowenische Literatur über Widerstand und Verfolgung im Kontext der Holocaustbiografie (Diplomarbeit Universität Wien 2010), 34.

¹³³ Ebda., 34.

¹³⁴ Vgl. ebda., 36.

¹³⁵ Vgl. Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 26.

Frage, wie man politisch und gesellschaftlich mit unterschiedlichen Gedächtnissen und Identitäten in der Bevölkerung umgeht. Kärnten macht seine politische Kultur zu etwas Besonderem, und das nicht im positiven Sinn. Der politische Habitus Kärntens, das heißt, die Art, wie man gelernt hat, etwas zu tun und zu sagen, bestimmt das politische Geschehen und gibt zudem die Möglichkeiten des politischen Handelns vor.¹³⁶ Was wird wo zugelassen? Wie weit kann man in seiner Rhetorik und seinem Handeln gehen? Wie weit geht man eben nicht? In Kärnten war es beispielsweise möglich, 1991 im Landtag über die „ordentliche Beschäftigungspolitik im Dritten Reich“ zu sprechen.¹³⁷ Obwohl diese Aussage seine Abwahl zur Folge hatte, existierte zu dieser Zeit eine politische Stimmung bzw. Kultur, die Raum dafür bot, solche Gedanken im Landtag laut auszusprechen. Es war hingegen über Jahrzehnte nicht machbar, gesetzliche Verordnungen, wie die Umsetzung der zweisprachigen topografischen Aufschriften, auszuführen.

Diese Annahmen bilden sich auch im Kontext der Diskussion um die Geschehnisse am Peršmanhof ab. Die Erzählungen während und nach dem Massaker wurden je nach Identität, je nach gemeinsamer „Wahrheit“, unterschiedlich weitergetragen. Beide Bevölkerungsgruppen definieren für sich einen Erzählstrang, der, passend zum jeweiligen kollektiven Denken, vom anderen abweicht. Auf diese Weise lässt sich die praktizierte Minderheitenpolitik in Kärnten beschreiben: Mangelnde Kompromissbereitschaft, die Absage, sich kollektiv der Vergangenheit zu stellen und die nicht enden wollenden verbalen Auseinandersetzungen in politischen Diskussionen bleiben bis ins 21. Jahrhundert aktuell.

Im Diskurs um den Peršmanhof werden heute diese Verhaltensweisen weitergetragen: Ein Schwarz-Weiß-Denken, das die Diskussionsfähigkeit hemmt, ein zu dürftig geführter Dialog, um objektiv zur Sprache zu bringen, was passiert war oder auch passiert sein könnte und das transparente Informieren der Gesellschaft. Der Diskurs um die Geschehnisse am Peršmanhof lässt hauptsächlich ein Entweder-oder zu. Das kollektive Gedächtnis beider Bevölkerungsgruppen ist starr in den Vorstellungen behaftet. Lohnenswert wäre es, die Trennlinien aufzubrechen und endlich auf ein gemeinsames, kollektives Gedächtnis hinzuarbeiten, das den Mehrwert der Vielfalt anerkennt.

¹³⁶ Vgl. *Dorner-Hörig*, Habitus und Politik in Kärnten, 13.

¹³⁷ Vgl. ebda., 53.

Teil II: Fachdidaktischer Teil

Aus der Sicht einer allgemeinen Didaktik setzen im Geschichtsunterricht die Bedingungsfelder unterrichtlichen Handelns den Rahmen für eine gelingende Kompetenzentwicklung. Die Bedingungsfelder sind anthropologisch-psychologische (Entwicklungsstand oder Vorkenntnisse der Lernenden) und sozio-kulturelle Voraussetzungen (Bildungsvorstellung, Schulorganisation). Neben der Adressatenorientierung bedarf es einer genauen Reflexion der Entscheidungsfelder unterrichtlichen Handelns seitens der Lehrperson in Hinblick auf die Intention, der Inhalte, der Methoden und des Medieneinsatzes.¹³⁸ Innerhalb des komplexen Zusammenspiels ist das Ziel des Unterrichts in Geschichte und Politischer Bildung die Entwicklung eines Geschichts- und Politikbewusstseins über den Prozess des historischen Lernens. Historische und politische Kompetenzen, Konzepte und didaktische Prinzipien bilden die Parameter für jeden Unterrichtsverlauf in diesem Fach. Mit der schrittweisen Abkehr von der chronologischen Wissensvermittlung und einem verstärkten Fokus auf die Eigenständigkeit der Schüler:innen, sowohl im Handeln als auch im Denken, ermöglicht der Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung den Lernenden Entfaltungsmöglichkeiten, die auf ihre politische und persönliche Mündigkeit abzielen.

6. Geschichtsdidaktik: Geschichtsbewusstsein, historisches Lernen und Politische Bildung

Die Leitkategorie der Geschichtsdidaktik, das „Geschichtsbewusstsein“, geht zurück auf Karl-Ernst Jeismann. Dieser definiert Geschichtsbewusstsein als „*das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit (...)*“.¹³⁹ Nach Jeismann inkludiert das Geschichtsbewusstsein alles, was im sozialen Zusammenhang der Vergangenheit passiert. Zudem wirkt Geschichtsbewusstsein sowohl auf einer individuellen als auch kollektiven Ebene, die jedoch voneinander abweichen können. Vorstellungen über die Vergangenheit beziehen sich in diesem Kontext auf belegbares Wissen oder spezifische Deutungen. Die Deutungen manifestieren sich im Horizont der Gegenwart und wirken auf diese ein. Folglich können die Deutungen über die Vergangenheit das Selbstverständnis einer ganzen Gesellschaft prägen. Weiters unterteilt sich der Begriff des Geschichtsbewusstseins in eine deskriptive/beschreibende und normative/wertende Dimension. Dahingehend zielt der

¹³⁸ Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, 2. Auflage, (Ferdinand Schöningh, Niederlande/ USA/ Deutschland 2019), 64.

¹³⁹ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 32, zitiert nach: Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, In: Erich Kosthorst (Hrsg.), Geschichtswissenschaft. Didaktik-Forschung-Theorie (Göttingen 1977), 12f.

Geschichtsunterricht darauf ab, ein fachlich korrektes und sozial förderliches Geschichtsbewusstsein zu entwickeln. Zuletzt lässt sich das Geschichtsbewusstsein als dynamisch bezeichnen, da es sich in ständiger und vielfältiger Veränderung befindet.¹⁴⁰ Um ein fundiertes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, bedarf es nach Jeismann den Dreierschritt über die Analyse (Überblick über den historischen Sachverhalt), das Sachurteil (auf Basis der Analyse getroffene Gewichtung von Faktoren) und die abschließende Wertung (Vernetzung der Erkenntnisse mit der Gegenwart).¹⁴¹ Diese schrittweise Annäherung an historische Fragen ist eine hilfreiche Kategorisierung des historischen Lernprozesses der Schüler:innen und spiegelt sich in den drei Anforderungsbereichen (Reproduktion, Reorganisation und Transfer, Reflexion und Problemlösung) wider.¹⁴²

6.1. Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen

Auch im neuen Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen wird der Begriff des Geschichtsbewusstseins aufgegriffen und mit dem des „historischen Lernens“ erweitert:

„Somit leistet dieser (Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung) einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum, zur Identitätsfindung in einer pluralistischen Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbstständigen historischen Denkens bzw. politischen Denkens und Handelns. Ziel des Unterrichts ist es, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln. Das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie, Grund- und Menschenrechten ist zu schärfen.“¹⁴³

Im weiteren Verlauf wird hier der historische Lernprozess anhand der verschiedenen Anforderungsbereiche angesprochen. So gesehen lässt sich das historische und politische Lernen als Prozess, das Geschichts- und Politikbewusstsein als Kompetenz definieren.

6.2. Geschichtsbewusstsein und Politische Bildung

Das enge Verhältnis und die praktische wie theoretische Abhängigkeit von historischen und politischen Kompetenzen ergibt sich aus dem unmittelbaren Einfluss, welchen die historische Orientierungskompetenz auf die Handlungsfähigkeit der Lernenden in Gegenwart und Zukunft

¹⁴⁰ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 32, zitiert nach: Karl-Ernst Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, In: Hans Süssmuth (Hg.), Geschichtsdidaktische Positionen (Paderborn u.a. 1980), 214.

¹⁴¹ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 33.

¹⁴² Vgl. ebda., 34.

¹⁴³ Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (2.01.2023), 114. Online abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BFCE6_7E8B_4ACF_AE_FD_3EC871222138.html (23.09.2023).

ausübt.¹⁴⁴ Die Korrelation der beiden Disziplinen wird wirksam, wo sich Gegenstände (d.h. Inhalte, Fragestellungen oder Methoden) überschneiden. Wenngleich sich Geschichtsbewusstsein und Politikbewusstsein im Sinne einer Politischen Bildung ergänzen, zusammenhängen und überschneiden, darf nicht vergessen werden, dass weiteres auch ganz selbstständige Bereiche beansprucht. Somit sollten Kompetenzen der Politischen Bildung nicht ausschließlich im Kontext der historischen Bildung erworben werden.¹⁴⁵ 1978 wurde das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung erstmals in den österreichischen Schulformen etabliert. Bis heute wird dieses immer wieder aktualisiert, um den gegenwärtigen Anforderungen in der Schullandschaft und der Gesellschaft gerecht zu werden.¹⁴⁶ Im aktuellen Erlass wird der Inhalt Politischer Bildung definiert mit

„politischen Fragestellungen der Gegenwart, ihren historischen Zusammenhängen und den Möglichkeiten der Einflussnahme auf Entscheidungen. (...) bedeutet Politische Bildung einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.“¹⁴⁷

7. Holocausterziehung und Demokratiedidaktik

Auch wenn sich die Begriffe „Holocaust“ und „Shoah“ auf *„die staatlich organisierte systematische Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden durch NS-Deutschland und seine Kollaborateure zwischen 1933 und 1945“*¹⁴⁸ beziehen, eröffnet die Holocausterziehung ein breites Feld für demokratiepädagogische Fragen, um das Geschichts- und Politikbewusstsein der Schüler:innen zu fördern. Das Lehren und Lernen über den Holocaust hat den Anspruch, das *„Andenken an die Individuen und einzelnen Gruppen, die verfolgt und ermordet wurden, zu wahren“*¹⁴⁹ und Schüler:innen sowie Lehrpersonen *„zur Reflexion über moralische, politische und geistige Fragen anregen, die durch den Holocaust aufgeworfen worden sind.“*¹⁵⁰

¹⁴⁴ Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, In: Christoph Kühberger und Reinhard Krammer (Hrsg.), Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Band 2 (Studien Verlag, Innsbruck /Wien/ Bozen 2015), 123.

¹⁴⁵ Vgl. ebda., 123.

¹⁴⁶ Vgl. Politische Bildung, Überfachliche Kompetenzen (BMBWF). Online abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html> (19.07.2023).

¹⁴⁷ Politische Bildung, Überfachliche Kompetenzen (BMBWF).

¹⁴⁸ International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (2019), 7. Online abrufbar unter: <https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20über%20den%20Holocaust.pdf> (20.07.2023).

¹⁴⁹ IHRA, 10.

¹⁵⁰ IHRA, 10.

Fragestellungen und Quellenmaterial, um die Beweggründe von Täter:innen zu untersuchen, gesellschaftliche Strukturen, Ideologien, Propaganda oder Gruppenzwang aufzudecken sowie Motivationsfaktoren wie Angst, Machstreben oder Gier als ausschlaggebende Entscheidungsbedingungen von Individuen zu verstehen, leiten Schüler:innen an, Entstehungsprozesse nachzuvollziehen und ihnen in ihrer Gegenwart entgegenzuwirken. Bei der Auseinandersetzung mit Täter:innen oder Mitläufer:innen geht es nicht um eine Normalisierung ihrer Taten, sondern um das Schaffen von Verständnis. In diesem Kontext ist Verständnis klar von Billigung zu trennen.¹⁵¹ Die Holocausterziehung stellt sich dem Anspruch von historischer und politischer Bildung, indem sie kritisches Denken, gesellschaftliches Bewusstsein und die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden anstrebt.¹⁵²

Ein ähnliches Ziel verfolgt die Demokratiedidaktik. Jede Art des Lernens über Demokratie und Politik soll das demokratische Verständnis und Werthaltungen sowie die Bereitschaft zum Engagement für den Erhalt der Demokratie weiterentwickeln und festigen. Dabei geht Demokratiedidaktik über einfache Begriffsklärungen hinaus. Vielmehr zielt sie darauf ab, politische Handlungsfähigkeit auszubilden und die Schüler:innen zu befähigen, demokratische Grundsätze in Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensformen wahrzunehmen und zu erlernen.¹⁵³

Die Kompetenzen der Demokratiepädagogik lassen sich auch in der Auseinandersetzung mit dem thematischen Feld des Widerstandes aneignen. Im aktiven sowie passiven Widerstand gegen das NS-Regime wurden Handlungsalternativen praktiziert, die erkennen ließen, dass Anpassung, Mitmachen und das Retten der eigenen Haut nicht die einzigen Verhaltensmöglichkeiten waren.¹⁵⁴

Faktoren, die zu widerständigem Verhalten führten, waren getragen von Traditionen und Deutungsbezügen, die ein gewisses Milieu hervorbrachten und durch eine spezifische Weltsicht geprägt war. Dieses entstand durch ähnliche Sozialisationsmuster, Erfahrungen sowie Aneignungen von Prinzipien und Traditionen, die zu veränderten und insbesondere konträren Perspektiven gegenüber der nationalsozialistisch geprägten Gesellschaft führen. Es ist eine Möglichkeit, dass diese Einflüsse durch die Folgen der nationalsozialistischen Politik verstärkt

¹⁵¹ Vgl. IHRA, 32

¹⁵² Vgl. IHRA, 13.

¹⁵³ Wolfgang Beutel, Demokratiepädagogik und Verantwortungslernen, In: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Band 4 (VS Verlag, Wiesbaden 2010), 72.

¹⁵⁴ Peter Steinbach, Gedenken um zu widerstehen? – Demokratiedidaktische Überlegungen zur Thematisierung des Widerstands in der historisch politischen Bildung, In: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, 4. Bd. (VS Verlag, Wiesbaden 2010), 117.

oder erst geschaffen wurden. Die Beobachtung von Entrechtung, Verfolgung, Unterdrückung und Ermordung von Menschen ließ Teile der Bevölkerung aufwachen und ihre Wahrnehmung verändern.¹⁵⁵ Für die Demokratiedidaktik lässt sich daraus folgern, dass die Lernenden für zivilgesellschaftliche Wahrnehmungen zunächst empfänglich gemacht werden. Weiters müssen diese Wahrnehmungen gedeutet werden können, auf eine Weise, wie sie Prinzipien der Menschenwürde, der Toleranz und der Mitmenschlichkeit entsprechen.¹⁵⁶

8. Verortung der Unterrichtsplanung im neuen Lehrplan – Basiskonzepte und didaktische Prinzipien

Ab dem Schuljahr 2023/24 kommt es in der österreichischen Schullandschaft erneut zu Änderungen des Lehrplans für die Volksschulen, Mittelschulen und AHS-Unterstufen. Für das Unterrichtsfach Geschichte bedeutet das eine wiederkehrende Veränderung des Namens des Faches von „*Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*“ zu „*Geschichte und Politische Bildung*“. Grund dafür könnte der längst notwendige, verstärkte Miteinbezug politischer Themen in den Geschichtsunterricht darstellen. Beispielsweise kommt es zu einer Integration der Schwerpunkte „*Einfluss der Medien auf Politik und Gesellschaft, Mitbestimmung und Föderalismus*“¹⁵⁷ sowie der Verankerung der Themenfelder „*umfassende Landesverteidigung*“ und „*österreichisches Modell der Interessensvertretung und Sozialpartnerschaft*.“¹⁵⁸ Zudem formuliert der neue Lehrplan der Volksschulen Kompetenzziele im Bereich der Politischen Bildung, die bereits am Ende der Grundschule erreicht werden sollten.¹⁵⁹

Die zu unterrichtenden Fähigkeiten und Fertigkeiten sind im Lehrplan nach Klassen gereiht und anhand von historischen und politischen Kompetenzen in Form von „Kann-Bestimmungen“ („die Schüler:innen können ...“) beschrieben. Zur thematischen Eingrenzung definiert der Lehrplan Anwendungsbereiche, anhand welcher die Kompetenzen zu erlernen sind.¹⁶⁰ Da hier ein Unterrichtskonzept erarbeitet wird, welches in der Zeit des Nationalsozialismus zu verorten ist und den multiperspektiven Zugang zu den Widerstandshandlungen und der Täter:innenforschung in Vergangenheit und Gegenwart fokussiert, bezieht sich dieses auf die

¹⁵⁵ Vgl. Peter Steinbach, Gedenken um zu widerstehen?, 118.

¹⁵⁶ Vgl. ebda., 118f.

¹⁵⁷ APA, derStandard, Mehr Finanz- und Medienbildung: Neue Lehrpläne ab Schuljahr 2023/24 (APA, 2.1.2023). Online abrufbar unter: <<https://www.derstandard.at/story/2000142234321/mehr-finanz-und-medienbildung-neue-lehrplaene-ab-schuljahr-202324>> (6.07.2023).

¹⁵⁸ Ebda.

¹⁵⁹ Westermann Verlag, zitiert nach: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Nachrichten für Politische Bildung (Juni 2023). Online abrufbar unter: <<https://www.westermann.at/landing/neuer-lehrplan-2023/vs>> (7.07.2023).

¹⁶⁰ Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (2.01.2023), 118.

8. Schulstufe und tangiert in seinem ganzen Ausmaß (5 Unterrichtseinheiten) mehrere Anwendungsbereiche:¹⁶¹

- „Faschismus-Nationalsozialismus-Kommunismus“; „die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Auswirkungen auf vergangene und gegenwärtige Gesellschaften“ sowie „Analyse von Grundlagen, Voraussetzungen und Praxis des Nationalsozialismus in Österreich“
- „Holocaust/ Shoah und Genozid (Opfergruppen, Perspektiven von Opfer, Täter:innen sowie Mitläufer:innen)“
- „Geschichtskulturen-Erinnerungskulturen-Erinnerungspolitik (Denkmäler und Gedenkstätten – u.a. Vergleich des Umgangs mit dem Zweiten Weltkrieg in Österreich und in Jugoslawien bzw. in den Nachfolgestaaten von 1945 bis heute; Instrumentalisierung und Nutzung von Geschichte und Erinnerung – u.a. historische Argumente in der Politik)“
- „Politische Mitbestimmung in Gegenwart und Zukunft (demokratische Werte und Grundrechte; Menschenrechte, Minderheitenrechte; Machtungleichheiten in politischen Prozessen)“

Die 8. Schulstufe sieht die Aneignung und Anwendung der historischen Methoden-, Frage-, Orientierungs- und Sachkompetenz sowie der politischen Sach-, Urteilskompetenz und politikbezogenen Methodenkompetenz vor. Eine detaillierte Beschreibung ihrer methodischen Ausarbeitung und Verknüpfung anhand der vorgegebenen Anwendungsbereiche werden im praktischen Teil der Verlaufsplanung aufgeschlüsselt.

8.1.Didaktische Prinzipien und Basiskonzepte

Die „neue Lernkultur“ im Unterricht Geschichte und Politische Bildung stellt neben der Vermittlung und Aneignung historischer und politischer Kompetenzen das konzeptionelle Lernen, d.h. Lernen mit Konzepten, in den Mittelpunkt. Zudem geben fachspezifische didaktische Unterrichtsprinzipien den Leitgedanken für das übergeordnete Unterrichtsziel vor. Im Sinne der Politischen Bildung bezeichnet der Geschichtsdidaktiker Dirk Lange „Konzepte“ als eine

„geistige Verknüpfung, die dem Verständnis und der Erklärung von Sachverhalten dient. (...) ein Wissen, das hinter dem reinen Faktenwissen liegt. Konzepte sind keine Träger von Wissen, sondern Erzeuger von Sinn.“¹⁶²

¹⁶¹ Folgende Anwendungsbereiche sind dem neuen Lehrplan entnommen, 119-121.

¹⁶² Dirk Lange, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen, In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Reihe Politik und Bildung Band 64 (Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2011), 95.

Fachliche Konzepte im Unterricht GPB sind Einheiten von komplexen Vorstellungen, die das Verständnis bestimmter Themenfelder befördern. Zu den fachspezifischen Themenfelder des GPB-Unterrichts gehören beispielsweise Konzepte über Politik, Gesellschaft und Wirtschaft. Im Lernprozess entstehen und wandeln sich diese konzeptionellen Sinnbildungen.¹⁶³ Der Kommentar zum Lehrplan aus dem Jahr 2016 definiert das Lernen mit Konzepten als

*„einen Fachunterricht, der wiederholt auftretende Begriffe und (...) die damit verbundenen Vorstellungen bzw. Konzepte im Verlauf der unterschiedlichen Schulstufen immer wieder bearbeitet. Basiskonzepte (...) sind dabei als zentrale Orientierungspunkte zu verstehen, die das historische und politische Denken grundlegend strukturieren und isoliertes Wissen miteinander verknüpfen.“*¹⁶⁴

Den Basiskonzepten sind Teilkonzepte unterzuordnen, die es den Lehrenden erlauben, diese flexible in die Unterrichtsverläufe zu integrieren. Die Basiskonzepte „Zeit“ (z.B. Zeitverläufe, Zeitpunkte, etc.), „Zustandekommen von Wissen“ (Belegbarkeit, Kausalität, Perspektive, Auswahl, etc.) und „Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens“ (Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume etc.) sind anhand ihrer Teilkonzepte bestimmten Anwendungsbereichen zugeordnet oder können frei verknüpft werden.¹⁶⁵ Für die Verlaufsplanung werden die Teilkonzepte *Kausalität, Perspektive, Auswahl, Zeitpunkt, Macht* und *Handlungsspielraum* herangezogen. Eine genaue Ausführung zur Integration der Konzepte und ihrer didaktischen Relevanz für die einzelnen Unterrichtsphasen wird in der detaillierten Verlaufsplanung begründet.

Didaktische Prinzipien hingegen bieten Lehrpersonen Unterstützung, um aus einer Fülle von Lerngegenständen, Lehr-Lern-Methoden und fachspezifischen Arbeitstechniken diese auszuwählen, die für den Unterrichtsverlauf und das übergeordnete Lernziel relevant sind. Setzt man die Prinzipien dem Planen von Unterricht voraus, impliziert dieser automatisch ein Stück weit die Kompetenzorientierung und das konzeptionelle Lernen.¹⁶⁶ Folgende didaktische Prinzipien sind im Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung verankert: „*Gegenwarts- und Zukunftsbezug*“, „*Lebensweltbezug und Subjektorientierung*“, „*Prozessorientierung*“, „*Problemorientierung*“, „*exemplarisches Lernen*“, „*Handlungsorientierung*“, „*Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip*“ sowie „*Wissenschaftsorientierung*“.¹⁶⁷

¹⁶³ Vgl. Lange, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung, 96.

¹⁶⁴ Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung (BMBWF 2016), 10.

¹⁶⁵ Vgl. ebda., 4.

¹⁶⁶ Vgl. ebda., 5.

¹⁶⁷ Vgl. ebda., 6.

9. Multiperspektivität

Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität und seiner Teilaspekte stehen im Mittelpunkt der Forschungsarbeit. Wie bereits erwähnt stellen didaktische Prinzipien den Ausgangspunkt für die weitere Konzeption von Unterrichtsplanungen dar. Anhand dieser werden sowohl Kompetenzen als auch Basiskonzepte abgeleitet. Daher ist eine genaue Definition dieses didaktischen Prinzips für die Nachvollziehbarkeit der fachdidaktischen Ausarbeitung des Themenschwerpunktes „*Widerstandshandlungen*“ bzw. „*Täter- und Opfergruppen zur Zeit des Nationalsozialismus*“ von Relevanz.

9.1. Multiperspektivität als didaktisches Prinzip

Ingo Juchler, Professor für Politische Bildung an der Universität Potsdam, ordnet das didaktische Prinzip der Multiperspektivität zunächst unter das der Wissenschaftsorientierung ein. Wissenschaftsorientierung im Bildungskontext bedeutet, den Schüler:innen in diversen Gegenstände anhand von Methoden und eines aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes die ausgewählten Inhalte adäquat zu vermitteln. Dabei ist auf Altersstufe, Schulart und Bildungsgang zu achten. Primäres Ziel der Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip ist den Lernenden ein sachangemessenes Verständnis der Unterrichtsgegenstände darzulegen. Sie sollen dazu befähigt werden, zwischen dem subjektiven Glauben und rational begründeten Argumenten unterscheiden zu können.¹⁶⁸

Wissenschaftsorientiertes Lernen, insbesondere im Geschichtsunterricht, erfordert eine multiperspektivische Strukturierung der einzelnen Arbeitsphasen hinsichtlich der unterschiedlichen wissenschaftlichen Auffassungen bestimmter Diskussionsfelder. Zudem sind Lehrpersonen im Unterricht stets dazu angehalten, Unterrichtsinhalte, die auch in der politischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, dementsprechend im schulischen Kontext zu behandeln. Dies entspricht der Demokratieerziehung in der Schule. Das Nebeneinander von pluralen politischen Haltungen und Meinungen wird hier eingeübt.¹⁶⁹ Der Beutelsbacher Konsens besagt, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, muss auch im Politikunterricht kontrovers behandelt werden.¹⁷⁰ Mit dem didaktischen Prinzip der Multiperspektivität wird man diesem Anspruch im Geschichte- und Politikunterricht gerecht.

Der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann fasst in seiner Monografie „Multiperspektivität. Geschichtsdidaktik selber denken“ die Leitgedanken des Unterrichtsprinzips für das schulische

¹⁶⁸ Vgl. Ingo Juchler, Wissenschaftsorientierung, In: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch politische Bildung (Schwalbach/ TS, Wochenschau Verlag 2014), 286.

¹⁶⁹ Vgl. ebda., 288.

¹⁷⁰ Vgl. ebda.

Handeln von Lehrpersonen zusammen. Er stellt fest, dass jeder Mensch eine Perspektive in seinem Leben einnimmt, aus welcher er oder sie die Umstände und Zusammenhänge dessen erfährt, wahrnimmt und deutend verarbeitet.¹⁷¹ Für den Geschichts- und Politikunterricht sowie das historische Lernen folgert Bergmann, dass

„die Zeitgenossen gegenüber der Wirklichkeit ihrer Zeit je nach Stellung und Herrschaftszusammenhang eine andere Wahrnehmung hatten, die in Ansichten und Handlungen einfluss“¹⁷² und, dass „die Deutung historischer Sachverhalte durch die Nachgeborenen zum Teil sehr unterschiedlich (...) ausfallen und (...) schließlich die historische Erinnerung zu höchst unterschiedlichen Orientierungen gegenüber Gegenwart zu Zukunft führt.“¹⁷³

Auch Bergmann nimmt Bezug auf das Prinzip der Wissenschaftsorientierung, indem er feststellt, dass der Geschichtsunterricht eng mit der Geschichtswissenschaft und -theorie verbunden ist. Die Geschichtsdidaktik soll Schüler:innen dazu befähigen, selbst historisch zu denken und mit der Fähigkeit zum Selbst-Denken ausstatten, um Auseinandersetzungen der Gegenwart zu erkennen.¹⁷⁴ Innerhalb des Prinzips unterscheidet Bergmann drei verschiedene Perspektiven, die für die anschließenden Unterrichtsverläufe relevant sind: die Perspektive der Zeugnisse der historisch Beteiligten bzw. Betroffenen (Multiperspektivität), die Perspektivität der später Betrachtenden und Beurteilenden (Kontroversität) und die Perspektive der Orientierung, die sich aus Auseinandersetzungen mit dem Feld der Geschichte ergeben (Pluralität).¹⁷⁵ Auf diesen drei Ebenen, eingeführt von Jeismann bezüglich der Diskussion um das Geschichtsbewusstsein, operiert die geschichtliche Wahrnehmung und Verarbeitung.¹⁷⁶

9.2.Praktische Anwendung des multiperspektiven Geschichts- und Politikunterrichts

Hinsichtlich der praktischen Arbeit im Geschichts- und Politikunterricht bedeutet Multiperspektivität, dass Schüler:innen nach der Formulierung einer historischen Frage Zeugnisse von Zeitgenoss:innen erhalten, die selbst Teil der jeweiligen historischen Zusammenhänge waren und diese von ihrem Blickpunkt erlebt, wahrgenommen und interpretiert haben. Folglich wird mit voneinander abweichenden oder gar widersprechenden Ansichten und gegensätzlichen Zeugnissen gearbeitet, die unterschiedliche Wertvorstellungen und Weltansichten beinhalten.¹⁷⁷ Auf der Ebene der Kontroversität werden verschiedene

¹⁷¹ Vgl. Klaus Bergmann, Multiperspektivität. Geschichte selber denken, 3. Auflage (Wochenschau Verlag 2016), 11f.

¹⁷² Ebda., 12.

¹⁷³ Ebda., 13.

¹⁷⁴ Vgl. ebda., 22f.

¹⁷⁵ Vgl. ebda., 24, 30.

¹⁷⁶ Vgl. ebda., 296f.

¹⁷⁷ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, 32.

Deutungen der Vergangenheit verglichen. Vergeblich reduziert sich Kontroversität im Geschichts- und Politikunterricht gegenwärtig auf Textausschnitten von Historiker:innen, die eine jeweils unterschiedliche Perspektive einnehmen.¹⁷⁸ Folglich wäre es wünschenswert, dass die Lernenden eine Deutung über die Vergangenheit selbst erstellen, um somit an dem Erkenntnisprozess teilzuhaben. Die dritte Ebene - Pluralität - lässt die Lernenden erfahren, dass sich verschiedene Perspektive sogar in einer Person wiederfinden lassen, die in unterschiedlichen Kontexten agiert. Den Lernenden wird bewusst, dass es möglich ist, die Perspektive anderer zu imaginieren, um auf diese zu reagieren.¹⁷⁹

Geschichtsbewusstsein anhand bzw. mit Hilfe des Prinzips der Multiperspektivität einzuüben ist essentiell wie herausfordernd. Schüler:innen müssen die Möglichkeit erhalten, in den Denkprozess der Geschichtswissenschaft einzutauchen, Lehrpersonen sind gefordert, eigene Bewertungen anzubieten und diese möglichst umfangreich zu kontextualisieren.

9.3. Multiperspektivität in der Holocausterziehung

Das Prinzip der Multiperspektivität scheint trotz seines für die Geschichtsdidaktik essentiellen Anspruches noch relativ zaghaft in den Unterrichtsmaterialien verankert zu sein. Insbesondere bei der Bearbeitung der Themenfelder „Nationalsozialismus“ und „Holocaust/Shoah“ dominieren Erzählungen von Opfergruppen. Die Autorin Hanna Huhtasaari widmet sich in einem Text der Bundeszentrale für politische Bildung „Zur Zukunft des historischen Lernens“ der Frage nach einem erweiterten Zugang der Erarbeitung des Themas im Unterricht. Sie spricht sich dafür aus, dass historisches Lernen die Fähigkeit vermitteln soll, vergangene und gegenwärtige Narrative zu deuten sowie Geschichtskonstruktionen kritisch hinterfragen zu können.¹⁸⁰ Da, so Huhtasaari, *„bereits eine gefühlte Übersättigung mit dem Thema Nationalsozialismus zu verzeichnen ist“*¹⁸¹ müsse die Geschichtsdidaktik sich diesbezüglich an neue Fragen wagen. Anstatt der Frage, was passiert war, sollte sich die Frage, wie es dazu kam, in den Mittelpunkt der geschichtsdidaktischen Praxis hinsichtlich der Bearbeitung des Holocaust stellen. Die Aufarbeitung von Eskalationsstufen (Ausgrenzung, Diskriminierung, Verfolgung, Vertreibung, Massenmord) sowie die Auseinandersetzung mit Täter:innenprofilen eröffnen neue Fragestellungen für dieses Feld und öffnen den Unterricht hin zur Multiperspektivität.

¹⁷⁸ Vgl. Stefan Benz, Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts zum Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz, In: Thomas Sandkühler (Hg.), Konferenz für Geschichtsdidaktik. Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert (V&R unipress, Göttingen 2018), 298f.

¹⁷⁹ Vgl. ebda., 299.

¹⁸⁰ Vgl. Hanna Huhtasaari, Zur Zukunft des historischen Lernens, Aus Politik und Zeitgeschichte (Bundeszentrale für politische Bildung 2012). Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/141898/zur-zukunft-des-historischen-lernens/> (3.07.2023).

¹⁸¹ Ebda.

Als Grund für die bisherige Leerstelle betreffend der Erzählungen aus Täter:innenperspektiven nennt Huhtasaari „die Angst, Tätern eine Bühne oder ein Forum zu geben“.¹⁸² Daher hätten nachkommende Generationen die Beteiligten von damals auch selten befragt.¹⁸³ Doch

„durch die Einbeziehung der Akteure (Täter, Zuschauer, Mitläufer, Helfer)“, so Huhtasaari weiter, „lassen sich Fragestellungen entwickeln, die das Geschehen an konkreten Beispielen vor Ort thematisieren (...). Statt also die Erwartungen des ‘Gruselfaktors’ zu bedienen, ist Geschichtsvermittlung möglichst aus verschiedenen Blickwinkeln zu gestalten“.¹⁸⁴

Die Einnahme dieser Perspektive lässt zudem deutlich werden, wie Rollenverschiebungen stattfinden und Handlungsoptionen eröffnet werden können. Das Urteilen über moralisch richtiges und falsches Handeln sowie eine ausschließliche Opferidentifikation wird mit dieser Art der Vermittlung entgegengewirkt.¹⁸⁵

Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität bietet hierfür eine entsprechende Herangehensweise. Bergmann definiert die „Perspektivenübernahme“ als einen rationalen Zugang zum Denken anderer. Schüler:innen erlernen dabei, dass Beteiligte Gründe und Motive hatten, die aus der jeweiligen Situation für gerechtfertigt interpretiert wurden. Die Lernenden sollen erfahren, „mit welchen Folgen sich das Handeln und Nicht-Handeln in einem historisch gewordenen Zusammenhang auswirken kann.“¹⁸⁶ Multiperspektivität als Unterrichtsprinzip eignet sich insbesondere für den hier vorgestellten Unterrichtsverlauf, da im Zuge der Widerstandshandlungen und Täter:innenforschung ein historischer Zusammenhang aufgearbeitet wird, in welchem es um Entscheidungsfragen ethisch-politischer Art geht. Außerdem lassen sich anhand des multiperspektiven Zugangs noch ungelöste Bestandteile gefestigter historischer Erzählungen auflösen und neu denken.¹⁸⁷

¹⁸² Huhtasaari, Zur Zukunft des historischen Lernens, 4.

¹⁸³ Vgl. ebda., 4.

¹⁸⁴ Ebda., 5.

¹⁸⁵ Vgl. ebda., 6.

¹⁸⁶ Vgl. Bergmann, Multiperspektivität, 33f.

¹⁸⁷ Vgl. ebda., 54.

10. Kompetenzorientierter Geschichts- und Politikunterricht: Kompetenzmodelle, Unterrichtsplanung und Aufgabengestaltung

10.1. FUER-Geschichtsbewusstsein

Dem neuen Lehrplan ist keine Empfehlung für ein bestimmtes Kompetenzmodell im Fach Geschichte und Politische Bildung zu entnehmen. Jedoch bezieht sich der Kommentar des Lehrplans aus dem Jahr 2016 auf das Kompetenzmodell der internationalen Projektgruppe *„Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“* (=FUER Geschichtsbewusstsein), welcher für diese Arbeit herangezogen wird. Zusätzlich entwickelte eine österreichische Expert:innengruppe ein Kompetenzmodell für Politische Bildung, welches sich am FUER-Modell orientiert.¹⁸⁸ Dieses Modell inkludiert alle essentiellen Bestandteile für die Entwicklung eines reflektierten Geschichts- und Politikbewusstseins, da es seine Lehr- und Lernprozesse über die Vermittlung des historischen Denkens und Lernens sowie den zentralen historischen Kompetenzbereichen konstruiert. Dabei beruft sich das Projektteam auf die Entwicklungslinien und Ansprüche der Geschichtsdidaktik: einen *„grundsätzlichen, nicht auf Schule und schulische Vermittlung beschränkten Blick auf den Komplex ‚historisches Denken‘ (...).“*¹⁸⁹ Das Kompetenz-Strukturmodell hat den Anspruch, bei zunehmender Abkehr von einseitiger Wissensvermittlung in der Schule, den Zusammenhang des historischen Denkens auf eine gesamtgesellschaftlichen Blickpunkt zu richten und sich so in die geschichtsdidaktischen Arbeiten der letzten Jahrzehnte einzureihen.¹⁹⁰ Das beschriebene Modell bietet unter Einfluss geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Debatten ein Instrument für die aktuelle Kompetenzentwicklung, -diagnose, -messung, und -förderung.¹⁹¹ Bei zunehmender Standardisierung und Formulierung dessen, was Schüler:innen auch außerhalb der Schulwelt und zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Laufbahn zu „können“ haben, steht das Strukturmodell mitten in der aktuellen Diskussion um den Aufbau emanzipatorischer Fertigkeiten und Fähigkeiten für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Lernenden. Die narrativistische Geschichtstheorie bildet die Grundlage des Kompetenz-Strukturmodells, welches den Lernenden in einem schulischen Kontext das *„historische Denken“* vermittelt. Schüler:innen lernen zu verstehen, dass aus den Auseinandersetzungen mit Vergangenheit *„historische Narrationen“* entstehen, die es zu entschlüsseln und zu vergegenwärtigen gilt. Orientierung in der Zeit, sowohl vergangen,

¹⁸⁸ Vgl. Hellmuth und Kühberger, Kommentar Lehrplan, 4.

¹⁸⁹ Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries u.a. (Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein), Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung-Förderung 1. Bd. (ars una Verlagsgesellschaft mbH, Neuried 2006), 6.

¹⁹⁰ Vgl. FUER, Historisches Denken, 7.

¹⁹¹ Vgl. ebda., 8.

gegenwärtig als auch zukünftig, ist ein Hauptziel des Strukturmodells.¹⁹² Als eine übergeordnete Kompetenz sollten die Lernenden bei Anwendung des Modells die so genannte „globale Kompetenz“, d.h. „Kompetenz historischen Denkens“ entwickeln. Unter diese reihen sich die bereits erwähnten historischen Kompetenzen, eine Gruppe verwandter und zusammenhängender Kompetenzen, die von der des historischen Denkens abgeleitet wurden.¹⁹³ Ausgehend von einer historischen Frage (Historische Fragekompetenz), deren Anlass ein zeitliches Orientierungsproblem darstellt, wird diese über zwei weitere Operationen beantwortet. Im Zuge des Prozesses der Rekonstruktion werden anhand der historischen Sach- und Methodenkompetenz neue Kenntnisse erworben. Im letzten Schritt, der Dekonstruktion, werden die historischen Narrationen kritisch analysiert. Hier fließen erneut Jeismanns Dimensionen „Wissen“, „Sachurteil“ und „Wertung“ ein.¹⁹⁴ Die Kompetenzbereiche der Frage-, Methode- und Orientierungskompetenz sind prozesshaft angelegt und werden durch einzelne „Operationen“ strukturiert. Die Sachkompetenz wird über „Konzepte“ bzw. „Kategorien“ erarbeitet.¹⁹⁵

10.2. Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung nach Reinhard Krammer

Im Kompetenzmodell der Politischen Bildung wird mit der Sachkompetenz auf das so genannte „Arbeitswissen“ verwiesen. Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Reinhard Krammer entwickelte in Anlehnung an das Strukturmodell des historischen Denkens eines für die Kompetenzentwicklung der Politischen Bildung.¹⁹⁶

Die Schüler:innen sollen durch das Erwerben dieser Kompetenzen befähigt werden, „selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen“.¹⁹⁷ Dabei funktioniert das Modell der Politischen Bildung ähnlich dem des historischen Denkens. Auch hier werden die politische Urteils- und Handlungskompetenz sowie die politikbezogene Methodenkompetenz über Operationen erworben. Die politische Sachkompetenz bezieht sich auf den Wissensbestand.¹⁹⁸ Über die Kompetenz-Strukturmodelle schreibt Krammer abschließend, sie

¹⁹² Vgl. FUER, Historisches Denken., 15.

¹⁹³ Vgl. ebda., 18.

¹⁹⁴ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 81.

¹⁹⁵ Vgl. FUER, Historisches Denken, 19.

¹⁹⁶ Vgl. Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, In: Forum Politische Bildung (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung 29. Bd. (Innsbruck/ Bozen/ Wien 2008), 12.

¹⁹⁷ Ebda., 5.

¹⁹⁸ Vgl. ebda., 6.

hätten die Aufgabe „*Unterricht effizienter und zielorientierter zu gestalten*“¹⁹⁹, sowie „*Lehrer:innen dabei zu unterstützen, innovative Wege im Unterricht zu beschreiten*“.²⁰⁰

10.3. Operatoren und Anforderungsbereiche im Kontext eines kompetenzorientierten Geschichts- und Politikunterrichts

Das Lehren und Lernen anhand von Kompetenzmodellen fordert eine bestimmte Methode der Vermittlung. Hinzukommt, dass mit der Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung auch die mündlich geprüften Nebenfächer gefordert sind, Unterrichtsinhalte in diesem Sinne aufzubereiten, durchzuführen und abzuprüfen. Für das Fach Geschichte und Politische Bildung bedeutet dies, vertieft mit Primärquellen und Darstellungen und mit dahingehenden Aufgabenstellungen zu arbeiten, die über die Reproduktionsleistung hinausgehen. Unterrichtsinhalte sollen somit einen Transfer- und Diskussionsaspekt aufweisen.²⁰¹

Im ersten Anforderungsbereich, der Reproduktion, steht das Wiedergeben von Sachverhalten und das reproduktive Nutzen von Arbeitstechniken im Mittelpunkt. Der Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) verlangt das selbstständige Erklären und Bearbeiten von Inhalten sowie die Anwendung methodischer Schritte auf unbekannte Zusammenhänge. In der Reflexion und Problemlösung - dem Anforderungsbereich III - bearbeiten Lernende unbekannte Zusammenhänge bzw. Problemkonstellationen reflexiv und kommen zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen.²⁰² Jedem dieser Anforderungsbereiche liegen ganz bestimmte „Operatoren, verstanden als Verben, die bei den Schüler:innen relativ genau vordefinierte und eintrainierte Handlungsweisen zur Bearbeitung gestellter Aufgaben auslösen sollen“²⁰³, zugrunde. Beispielsweise werden die Schüler:innen mit dem Operatoren „nennen“ des Anforderungsbereichs I (Reproduktion) aufgefordert, Informationen aus vorliegendem Material oder bereits vorhandenes Wissen wiederzugeben. Operatoren des Anforderungsbereichs III (Reflexion und Problemlösung) wie „bewerten“ erfordern von den Lernenden eine persönliche und fachlich argumentierte Stellungnahme zu kontroversen Fragen.²⁰⁴

¹⁹⁹ Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 14.

²⁰⁰ Ebda., 14.

²⁰¹ Michael Sörös, Vorbemerkungen der Schulaufsicht, In: *BMBF* (Hg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011), 8.

²⁰² Vgl. Christoph Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform, In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte-Fachdidaktik-Politische Bildung (Wien 2011), 6.

²⁰³ Ebda., 6.

²⁰⁴ Vgl. ebda., 7.

Auch wenn sich die vorliegende Verlaufsplanung auf eine 4. Klasse der Sekundarstufe I bezieht, ist das Arbeiten anhand von Operatoren als sinnvoll und notwendig zu erachten. Das kompetenzorientierte Unterrichten im Fach Geschichte und Politische Bildung erfordert ein schrittweises Training. Um all diese anspruchsvollen Kompetenz- und Anforderungsbereiche des historischen Lernens gewinnbringend zu durchschreiten und sich ihnen anzueignen, sollten die Lernenden ab der ersten Berührung mit den Inhalten damit konfrontiert werden.

10.4. Anliegen formulieren, Methoden begründen

Die Autorin Michaela Lapp bezeichnet Methoden als „*Wege, die Lern- und Bildungsprozesse initiieren, strukturieren und begleiten. Methoden ermöglichen es den Lernenden, sich denkend und handelnd zu den Inhalten in Beziehung zu setzen.*“²⁰⁵ Bevor die Wahl einer speziellen Methode für den Geschichts- und Politikunterricht getroffen werden kann, sollten sich Lehrende dem Verfahren zur Methodenwahl bedienen. Voraussetzung für die Auswahl der Methode ist die Formulierung des Anliegens, das heißt dem Lernziel, welches der Unterricht oder die einzelne Phase „ermöglichen“ will. Lehrziele beschreiben, ähnlich dem Anliegen, das Vorhaben der Lehrkraft.²⁰⁶ Das gewünschte Schüler:innenhandeln wird dabei möglichst genau beschrieben, um die Planungsentscheidung der Lehrperson zu reflektieren und sie einer Überprüfung zu unterziehen.²⁰⁷ Dabei muss der Orientierungsrahmen den Anforderungen von Schüler:innen, der Klasse und den Unterrichtsinhalten gleichzeitig entsprechen.²⁰⁸ Für die kritische politische Bildung sind Methoden zu präferieren, welche das Lernen lernen bzw. das selbstbestimmte und selbstregulierte Lernen der Schüler:innen fördern.²⁰⁹ Außerdem ist bei der Methodenwahl zu unterscheiden, ob es sich bei dem Unterrichtsgegenstand um ein Problem, einen Konflikt oder einen Fall einer Person handelt. Je nachdem müssen die Methoden der Unterrichtsaufarbeitung variieren. Methoden als Lernwege sollten so eingesetzt werden, dass sie automatisch die didaktischen Prinzipien der Politischen und Historischen Bildung fördern. Diese Art von Methoden sind selbstläufig, d.h. der Lernprozess muss nicht von Lehrenden vorangetrieben werden, sondern fokussieren eine interaktive Vorgehensweise der Lernenden, indem sie von einer Phase des Unterrichts zwanglos in die nächste übergehen.²¹⁰

²⁰⁵ Michaela Lapp, Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht, In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel, Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (Bundeszentrale für politische Bildung 2011), 377.

²⁰⁶ Glossar Studienprogrammleitung Geschichte „Lernziel“. Online abrufbar unter: <https://online.univie.ac.at/infos/glossar/begriffe-k-n/l/lehr-lernziele/> (3.07.2023).

²⁰⁷ Vgl. Lapp, Ein Anliegen formulieren, 379f.

²⁰⁸ Vgl. ebda., 378.

²⁰⁹ Vgl. ebda., 381.

²¹⁰ Wolfgang Sander, Sibylle Reinhardt, Andreas Petrik u.a., Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Wochenschau Verlag, Schwalbach/ Ts, 2016), 134f.

Das Anliegen des konzipierten Stundenbildes zum Rahmenthema „*Widerstand gegen den Terror des Nationalsozialismus aus multiperspektiver Sicht*“ lässt sich anhand der Forschungsfrage aufschlüsseln. Konkret geht es demnach um die Frage nach unterschiedlichen und sich widersprechenden Perspektiven betreffend die Ideologie des Nationalsozialismus sowie der Motive und Ziele widerständiger Gruppierungen und ihren Unterstützer:innen. Zudem wird die gesellschaftliche und politische Bedeutung der Widerstandskämpfer:innen und in weiterer Folge der slowenischen Minderheit in Kärnten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bearbeitet. Die spezifischen Anliegen werden für die jeweiligen Phasen und Methoden im Fließtext der Verlaufsplanung genauer beschrieben.

10.5. Theorie der kompetenzorientierten Unterrichtsplanung

Jeder Unterrichtsplanung, die das selbstreflexive Geschichts- und Politikbewusstsein in ihren Mittelpunkt stellt, sollte eine Grob- und anschließende Feinplanung der einzelnen Arbeitsschritte zugrunde liegen. Dahingehend sollte eine Lehrperson Vorstellungen und Wissen darüber haben, welche fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre Schüler:innen am Ende einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtsreihe (ein behandeltes Thema über mehrere Unterrichtsstunden) erworben haben sollten.

Wie die Analyse der fachdidaktischen Komponenten des Geschichts- und Politikbewusstseins bereits zeigte, geht die Unterrichtsplanung daher nicht primär von Inhalten, sondern von fachspezifischen (Teil-)Kompetenzen, Basiskonzepten und didaktischen Prinzipien aus. Die vorgestellten Struktur-Kompetenzmodelle halten für eine derartige Verlaufsplanung Orientierungspunkte bereit. Die im Lehrplan genannten Anwendungsbereiche, auf welchen die Kompetenzen, Konzepte und Prinzipien operieren, stellen den inhaltlichen Rahmen des Fachunterrichts dar.²¹¹

Christoph Kühberger, Kulturhistoriker und Geschichtsdidaktiker, beschreibt in einer Publikation ein adäquates Vorgehen bei der Konstruktion kompetenzorientierter Stundenplanungen im Fach Geschichte und Politische Bildung. Da seine Vorgehensweise alle bereits angesprochenen didaktischen und fachlichen Schwerpunkte (Kompetenzmodelle, Basiskonzepte, Lehr-Lern-Methoden, didaktische Prinzipien) für die Ausbildung eines Geschichts- und Politikbewusstseins inkludiert, wird dieses als Vorlage für die folgende Verlaufsplanung herangezogen.

²¹¹ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 151f.

10.5.1. Theoretische Grob- und Feinplanung von Unterrichtseinheiten

Kühberger unterteilt eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung zunächst in eine Grob- und Feinplanung. Neben den fachspezifischen Kompetenzen und inhaltlichen Anwendungsbereichen bedarf die Grobplanung eine Analyse folgender Parameter, um eine optimierte Planung zu erreichen: Reflexion der Lernvoraussetzungen und des Lernumfelds, Reflexion der Lehr- und Lernmethoden, der Unterrichtsmedien, Reflexion des Gegenstandsbereichs und Reflexion der fachdidaktischen Perspektiven.²¹²

Dieser Analyse folgt die Feinplanung anhand eines Planungsrasters. Auf diese Weise soll garantiert werden, dass der Lerninhalt in sinnvolle und nachvollziehbare Arbeitsschritte gegliedert wird.

Eine Sequenzierung in einzelne Arbeitsphasen der Unterrichtseinheiten hat sich in der praktischen Anwendung bewährt. Eine Unterrichtsstunde sollte demnach in vier Einheiten unterteilt werden: Einem kurzen *Stundeneinstieg*, gefolgt von der *Konfrontationsphase*, in welcher das Fallbeispiel und das hierfür notwendige Arbeitswissen geklärt werden. Daraufhin wird in der so genannten *Erarbeitungsphase* das selbstständige Erarbeiten von Inhalten, Fragestellungen und Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Geschlossen werden die Unterrichtsstunden mit einer *Sicherungs- bzw. Transferphase*, in welcher die Arbeitsergebnisse präsentiert und/oder diskutiert werden.²¹³ Die einzelnen Phasen werden in der Feinplanung des Unterrichtsverlaufes genauer beschrieben.

Auch der erkenntnisorientierte Unterricht nach Norbert Landwehr²¹⁴ folgt diesem Prinzip mit dem Ziel, das Lernen der Schüler:innen und ihre individuellen Lernprozesse in den Mittelpunkt des Handelns zu stellen. Neben einer inhaltsbezogenen Auseinandersetzung sieht der erkenntnisorientierte Unterricht vor, Problemlösungsstrategien zu erarbeiten, die die tägliche Lebensbewältigung erfordert.²¹⁵ Grund für die Erwähnung auch dieser Form der Unterrichtskonzeption ist die Vorlage einer Ausformulierung der einzelnen Unterrichtsschritte, wie sie Kühberger nur schlagwortartig erwähnt. Somit werden in der Forschungsarbeit die Ausformulierung nach Landwehr herangezogen, da sie sich mit den Phasen im Planungsraster von Kühberger größtenteils überschneiden.

Ein Planungsraster dient dazu, das konzipierte und zu erwartende Unterrichtsgeschehen überschaubar darzustellen. Als umfassende Klammer werden am Beginn der Planung Angaben

²¹² Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 153-155.

²¹³ Vgl. ebda, 155.

²¹⁴ Vgl. Claudia Wespi und Corinne Senn Keller, Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption (Haushalt in Bildung und Forschung 2014), 63, zitiert nach: Norbert Landwehr, Neue Wege der Wissensvermittlung (Sauerländerverlag, Oberetfelden 2008).

²¹⁵ Vgl. ebda., 63.

zu *Schule, Klasse, Lehrperson*, den zu erwerbenden *Kompetenzen*, das fokussierte *Basiskonzept* und das *Thema* der Stunde genannt.²¹⁶ Im Fall der hier konzipierten Planung ist zudem das *didaktische Prinzip* essentieller Bestandteil. Außerdem werden neben den von Kühberger angeführten Parameter *Zeit, Aspekte der Kompetenzorientierung, Lehr-/ Lernmethode* und *Sozialform, Tätigkeit der Lehrperson, Tätigkeit der Schüler:innen*, und *Material/ Medien*²¹⁷ die Parameter *Lernziele bzw. Anliegen* und *didaktische Prinzipien* hinzugefügt.

Teil III: Exemplarische Verlaufsplanung zur Unterrichtseinheit „*Widerstandshandlungen gegen den Terror des Nationalsozialismus am Beispiel des Peršmanhofs aus multiperspektiver Sicht*“

11. Grobplanung und Feinplanung der exemplarischen Unterrichtseinheit

Reflexion der Lernvoraussetzungen und des Lernumfelds: Ausgehend vom didaktischen Prinzip der *Subjektorientierung* ist es eine notwendige Voraussetzung, Vorkenntnisse, Einstellungen oder bereits erworbene Kompetenzen der Lernenden zu analysieren und die Vermittlung der Fachinhalte an diese anzupassen. Bei der Analyse ist neben einer individuellen Ebene der einzelnen Lernenden eine Diagnostik der Klasse als Gruppe und Ort sinnvoll. Die Verlaufsplanung gliedert sich in das zweite Semester der 8. Schulstufe einer Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule. Die Klassengröße umfasst dreizehn männliche Schüler und elf weibliche Schülerinnen (n=24). Die Schule befindet sich in einem ländlichen Umfeld des Bezirks Völkermarkt/ Kärnten und die Lernenden sind zwischen dreizehn und fünfzehn Jahre alt. In der Klasse befinden sich keine außerordentlich geführten Schüler:innen.²¹⁸ Da die Lernenden bereits mit den Lehr- und Lernmethoden vertraut sind, ist es möglich, auch anspruchsvollere Aufgabenstellungen, Diskussionsfragen und Materialien im Geschichtsunterricht einzusetzen. Sie kennen das Prinzip des konzeptuellen Lernens und der Kompetenzorientierung. Bisher wurden bereits alle Kompetenzen des Geschichts- und Politikunterrichts angesprochen und laufend in den Unterrichtseinheiten angewandt. Die Klasse ist vertraut mit dem Arbeiten in Gruppen und digitalen Medien. Der Klassenraum ist mit einem Beamer, einem Whiteboard und einer Tafel ausgestattet. Die Lehrperson kennen die Schüler:innen seit der 5. Schulstufe, da sie von ihr auch im Fach Deutsch unterrichtet werden. Die Lernenden kennen die Arbeitsweise und Ansprüche der Lehrperson. Da die Lernenden von

²¹⁶ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 156.

²¹⁷ Vgl. ebda., 159.

²¹⁸ Den Status a.o. (=außerordentlich geführte Schüler:innen) erhalten Lernende, wenn von der Schulleitung angenommen wird, dass sie die Unterrichtssprache Deutsch für die Teilhabe am Regelunterricht noch nicht ausreichend beherrschen. Die Schüler:innen werden dann nur in Gegenständen benotet, in welchen sie positive Leistungen erbringen können.

ihr in beiden Fächern unterrichtet werden, ist fächerübergreifendes und flexibles Arbeiten in den Gegenständen Deutsch und Geschichte/ Politische Bildung möglich.

Reflexion der Lehr-/ Lernmethoden und Unterrichtsmedien: Die Wahl der Methoden und Medien richtet sich nach dem Anliegen, das die einzelne Unterrichtseinheit für sich beansprucht. Sie sollen den Erwerb von Kompetenzen und Konzepten ermöglichen und stützen.²¹⁹ Ich habe es als sinnvoller erachtet, die Beschreibung und Reflexion dieser in der Feinplanung detailliert darzustellen. Die Lernenden führen zudem seit drei Jahren einen Ordner für das Fach Geschichte und Politische Bildung. Dieser ist mit einem durchgängig geführten Inhaltsverzeichnis für die jeweiligen Themenblöcke oder einzelnen Arbeitsblätter sortiert. Die in diesem Projekt zu bearbeitenden und erarbeiteten Materialien, wie Quellenmaterial, Arbeitsaufträge oder schriftliche Argumentationen, werden auch in diesem abgelegt, um ständig auf die Unterlagen zurückgreifen zu können und die Vollständigkeit der Unterrichtsmaterialien zu gewährleisten.

Reflexion der Kompetenzorientierung: In diesem Teil der Grobplanung muss eine Begründung für die ausgewählten Teilkompetenzen abgegeben werden. Die vorausgehende Benennung und anschließende Reflexion dieser soll dazu dienen, den Kompetenzzuwachs am Ende einer Einheit zu spezifizieren. Der Lehrplan ordnet den Anwendungsbereichen bereits einzelne Kompetenzen zu. Es sollen somit gleich mehrere Teilkompetenzen erworben werden. Die historischen und politischen Kompetenzen sind im Detail dem Planungsverlauf zu entnehmen. Die historischen Kompetenzen orientieren sich ausschließlich am Lehrplan der 8. Schulstufe. Die politischen Kompetenzen werden erweitert, inkludieren aber auch die Vorgaben des Lehrplans.

Reflexion des Gegenstandsbereichs: Die fachwissenschaftliche Sachanalyse wurde im Teil I der Forschungsarbeit detailliert dargestellt. Die didaktische Reduktion der neu zu vermittelnden Lerninhalten wird in den einzelnen Arbeitsphasen verdeutlicht. Die Lernenden haben bereits vertieftes Wissen zu den Begriffen „Holocaust/ Shoah“ und „Nationalsozialistische Ideologie“ sowie in knapper Form über exemplarische Beispiele widerständigen Verhaltens erworben. Ziel dieser Unterrichtsreihe ist ein inhaltlich multiperspektiver Blickwinkel auf einen speziellen Fall der Widerstandshandlungen, welches die Täter- und Opferperspektive fokussiert:

²¹⁹ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 154.

1. Die Ideologie des Nationalsozialismus wird in vertiefter Form aufgegriffen, um die Perspektive von Täter:innen aufzudecken und ihre Handlungsspielräume, Motivationen und Ziele zu erkennen; anhand eines provokanten Einstiegs wird das Interesse der Lernenden geweckt;
2. Es wird in diesem Zusammenhang die Begründung für die Deklaration der slowenischen Minderheit als Opfergruppe ergründet sowie ihre Stigmatisierung als Opfer des Nationalsozialismus in der Gegenwart beschrieben;
3. Der Kärntner Widerstand wird exemplarischer im Kontext des Widerstands gegen den Nationalsozialismus bearbeitet und anhand seiner Praxis am Peršmanhof aus multiperspektiver Sicht bewertet;
4. Der Peršmanhof wird im Kontext der Gedenkstättenpolitik als Erinnerungsort multiperspektivisch ausdifferenziert, d.h. inwiefern es zu einer Instrumentalisierung von Geschichte und Erinnerung in Politik und Gesellschaft kam und kommt
5. Minderheitenrechte und ihre Entwicklung im Kontext der kärntner Politik werden anhand der historischen Verläufe analysiert, um ihre praktische Anwendung in der Gegenwart zu verstehen; Zukunftsvisionen werden entworfen;

Die Bearbeitung eines speziellen Falls der Widerstandshandlungen ergibt sich aus den sozialen und gesellschaftlichen Kontexten, aus welchen die Schüler:innen stammen. Ihnen ist die Bedeutung der Zweisprachigkeit und ihr Konfliktpotenzial bewusst. Die Volksabstimmung von 1920 und der „Kärntner Abwehrkampf“ sind bekannte Diskussionspunkte für die Lernenden im schulischen und privaten Umfeld.

Reflexion der fachdidaktischen Perspektive: Es geht um die Vermittlung eines multiperspektiven Zuganges anhand von Quellenmaterial, welcher über ein historisch-politisches Lernen durch den Vergleich dieser Quellen zu einem reflektierten Geschichts- und Politikbewusstsein führen soll. Die Kontroversen bezüglich des Peršman-Museums kommen aus der Mitte der Gesellschaft. Eine multiperspektive Herangehensweise konfrontiert die Lernenden mit neuen Perspektiven und eröffnet die Möglichkeit für eine neue Verständnisebene in Bezug auf die Minderheitenfrage.

Anhand der Konfliktanalyse, die ich hier als Makromethode bezeichne, lässt sich der Unterrichtsinhalt in fünf Einheiten gliedern. Dabei lässt es die Flexibilität der Lehrperson zu, eine Doppeleinheit aufgrund eines Studentaustausches durchzuführen. Die vier Schritte der Konfliktanalyse (Konfrontation mit Konflikt, Analyse mit Kategorien, Stellungnahmen,

kontroverse Verfahren und Generalisierung²²⁰) führen als übergeordneter Lernweg wie ein roter Faden durch die Sequenz. Die Methode der Konfliktanalyse ist für den multiperspektiven Zugang zur Thematik der Widerstandshandlungen passend, da sowohl der historische als auch gegenwärtige Diskurs je nach Perspektive, d.h. in diesem Fall sozialgesellschaftlich und sozialpolitisch, unterschiedlich tradiert wird. Diese gesellschaftspolitische Kontroverse wird mit Hilfe der Konfliktanalyse von den Lernenden aufgearbeitet.

Im folgenden Fließtext ist ausformuliert, was im Anhang tabellarisch in der von Kühberger vorgeschlagenen Feinplanung erstellt wurde. Jede Unterrichtseinheit folgt dem Schema von vier Phasen: Konfrontations-, Erarbeitungs-, und Sicherungsphase. In der Konfrontationsphase wird das Arbeitswissen aufgebaut. In der Erarbeitung folgt die Auseinandersetzung mit historischen Quellen und Darstellungen. Sie ist als Hauptphase zu bezeichnen, da hier historisches Lernen und der Erwerb, Ausbau und/oder die Anwendung der Kompetenzen im größeren Umfang stattfinden. In der Sicherungsphase werden Ergebnisse der Erarbeitung verglichen, präsentiert oder diskutiert.²²¹ Die Einstiegsphase, von Kühberger nicht als eigene Phase deklariert, soll auf die Voraussetzungen für menschliches Handeln reagieren und die Anziehungs- und Anreizkräfte der Lernenden aktivieren. Dabei ist der Einstieg bereits Teil des Unterrichtsgegenstandes, der das Denken der Schüler:innen auf das Lernziel der Stunde lenkt und dahingehend auf eine Verzahnung mit den weiteren Phasen zielt.²²² Im Folgenden werden ausgehend vom übergeordneten Lernziel der Einheit einzelnen (Teil-)Kompetenzen und ihre Funktion erläutert. Bei Bedarf kommt es zudem zu einer genaueren Ausführung der Lehr-Lernmethode und ihrem fachdidaktischen Gehalt.

Die Arbeitsmaterialien (markiert mit BT = Basistext, BQ = Bildquelle, KA = kompetenzorientierter Arbeitsauftrag, QT = Quellentext) sind je nach Bedarf der Verständnisklärung im Anhang oder Fließtext beschrieben. Insgesamt umfasst die Unterrichtssequenz fünf Unterrichtseinheiten (250 Minuten).

11.1. Einheit 1: Konfrontation mit dem Konflikt

Für die erste Einheit steht folgendes Unterrichtsziel im Zentrum der Bearbeitung: *„Schüler:innen verstehen und bewerten die ideologischen Beweggründe und Motive nationalsozialistischer Täter und erkennen den Zusammenhang mit der Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit in Kärnten“.*

²²⁰ Sander, Reinhardt, Petrik u.a., Was ist gute politische Bildung?, 135.

²²¹ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 156.

²²² Gerhard Schneider, Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden (Wochenschau Verlag 2012), 17f.

Über die Basiskonzepte *Handlungsspielräume*, *Macht* und *Perspektive* gestaltet sich die inhaltliche Ausarbeitung und Ausdifferenzierung der Einheit. Im Zusammenhang mit dem Lernziel erkennen die Lernenden die Verbundenheit von Macht und ihren Grenzen sowie Möglichkeiten von Handlungsspielräumen. Sie nehmen Macht als Grundlage für politische Entscheidungen und ihre ausgreifenden Formen wahr. Zudem erfahren sie, dass, je nach sozialem oder politischem Standort, verschiedene Perspektiven auf historische Phänomene einzunehmen sind.²²³

11.1.1. Einstieg: Problemaufriss und Überblick über die Unterrichtsreihe

Thematischer Schwerpunkt: Im Zuge der kärntner Landtagswahlen im März 2023 publizierte die FPÖ-Jugend ein Wahlplakat mit der Aufschrift „*Slowenisierung Kärntens stoppen*“. Vertreter:innen der Partei argumentieren nach einer Anzeige seitens der Slowen:innen-Vertretung, dass sich die Aussage nur auf die „slowenenfreundliche“ SPÖ beziehe und nicht auf die slowenische Volksgruppe. Die zentrale Frage bezieht sich auf die Intention, den historischen Hintergrund und zugrundeliegende Perspektive des Wahlplakats.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lernenden erhalten die Aufgabe, das Wahlplakat der FPÖ-Jugend (BQ1) mittels eines kompetenzorientierten Aufgabenformates (KA1) zu analysieren und ihre Ergebnisse im Plenum zu teilen. Die Lehrperson erklärt den Kontext des Plakats und den anschließenden Arbeitsauftrag. Hierfür sind folgende Leitfragen vorgesehen: „Welche politisch relevanten Elemente kannst du auf dem Wahlplakat erkennen? Welche Fragen kommen dir beim Betrachten des Plakats in den Sinn (Beschreibung)? Welche Meinung oder Information wird veröffentlicht? Was wird positiv dargestellt? Was negativ (Analyse)? Was soll mit dem Plakat beim Betrachter erreicht werden? Wie beurteilst du diese Art der Wahlwerbung im Kontext der Zweisprachigkeit in Kärnten (Deutung und Bewertung)?“

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Schüler:innen werden in ihrem Alltag mit Plakaten konfrontiert. Im Unterschied zu kommerziellen Werbeplakaten und solchen mit reinem Informationscharakter, zielen politische Plakate darauf ab, eine zeitgenössische Perspektive, ein Urteil. Die Absicht und der zeitliche sowie soziale Kontext hinter der transportierten Aussage sollen von den Lernenden analysiert werden. Der Umgang mit politischen Plakaten fördert die politikbezogene Methoden- und Urteilskompetenz der Lernenden. Sie können politische Manifestationen beschreiben, analysieren und hinterfragen sowie dahingehend politische Urteile zuordnen, selbst formulieren und zuordnen. Anhand des konzipierten Aufgabenformats schult die Plakatanalyse zudem die historische Methodenkompetenz und

²²³ Vgl. Hellmuth und Kühberger, Kommentar Lehrplan, 11f.

politische Sachkompetenz. Die Zuordnung der Analyseschritte zu den jeweiligen Kompetenzen ist dem Arbeitsauftrag im Anhang zu entnehmen. Grundsätzlich haben provokante Einstiege, wie dieser der Plakatanalyse das Ziel, das Interesse der Lernenden zu wecken.

Lehr-/ Lernmethode und Sozialform: Die Lehrmethode folgt dem Format der Analyse von Bildern als Quelle für den Geschichts- und Politikunterricht. Dabei folgt die Methode der dreiteiligen Analyse historischer Bilder nach Panovsky (Beschreibung – Analyse – Deutung und Bewertung).²²⁴

Um den Übergang zum eigentlichen Unterrichtsinhalt zu schaffen, erklärt die Lehrkraft das grobe Lernziel der folgenden fünf Unterrichtseinheiten – den multiperspektiven Zugang zu den Widerstandshandlungen in Unterkärnten am Ende des Zweiten Weltkrieges. Sie stellt zudem die Frage in den Raum, welchen Zusammenhang das eben besprochene Plakat mit dieser Thematik hat. Es ist davon auszugehen, dass die Lernenden eine Verbindung zu den Widerstandshandlungen und Tito, und in weiterer Folge der slowenischsprachigen Bevölkerung in Kärnten ausmachen können. Mit Hilfe einer kurzen Power Point Präsentation stellt die Lehrperson die Schwerpunkte der einzelnen Einheiten kurz vor.

11.1.2. Konfrontation: Einbezug der Lernenden in die Lösungssuche, um Begründungen zur Beantwortung einer Problemstellung zu finden und zu verstehen

Thematischer Schwerpunkt: Nach der Überleitung folgt die eigentliche Auseinandersetzung mit dem ersten Themenblock. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit historischen Quellen benötigen die Lernenden Arbeitswissen über ausgewählte Prinzipien der nationalsozialistischen Ideologie („Rassenlehre“, „Führerprinzip“) und über die Germanisierungspolitik der Nationalsozialisten gegenüber der slowenischen Minderheit in Kärnten. Den Lernenden ist bereits bekannt, dass ethnische Minderheiten, wie die slowenische Volksgruppe in Kärnten, zu den Opfergruppen des NS-Regimes gehörten. Sie kennen die historische Problematik in Hinblick auf die Heroisierung des „Kärntner Abwehrkampfes“ und anschließende Volksabstimmung 1920.

Tätigkeit Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lernenden erhalten zwei Quellentexte (QT1) zu den Begriffen „Rassenlehre“ und „Führerprinzip“ sowie einen Basistext (BT1) zur Germanisierungspolitik der Nationalsozialisten gegenüber den Kärntner Slowen:innen. Da die Erarbeitung von Arbeitswissen im Zentrum dieser Phase steht, setzen sich die Lernenden mit den Inhalten der Quellen und des Textes intensiv auseinander. Sie sollen am Ende der Phase

²²⁴ Reinhard Krammer und Christoph Kühberger, Bilder m Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive, In: Heinrich Ammerer und Elfriede Windischbauer, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern (Zentrum polis, Wien 2011), 13.

eine Mindmap entworfen haben, welche die wichtigsten Informationen der Texte enthält. Der Arbeitsauftrag an die Lernenden lautet: „Fasse die Kernaussagen des Textes >Die Deportation der Kärntner SlowenInnen< mit Hilfe einer persönlichen Mindmap zusammen. Markiere dafür zunächst wichtige Schlüsselwörter im Text“.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Bearbeitung der Texte und Textquellen ermöglicht den Erwerb historischer und politischer Sachkompetenz, indem Begriffe und Konzepte wie „Minderheit“, „Aussiedlung“, „Rasse“, „Führer“ von ihnen kontextualisiert werden. Sie erkennen die wandelnde, negative Konnotation von Begriffen zu bestimmten Zeitpunkten in der Vergangenheit. Außerdem setzten sie die Lernenden mit historischen Quellen auseinander (historische Methodenkompetenz).

Lehr-Lernmethode und Sozialform: Anhand der Mindmap strukturieren die Schüler:innen die Texte. Anhand von Schlagwörtern, Zusammenhängen und Verläufen machen sie die Texte für sich persönlich übersichtlich. Das Mindmapping eignet sich besonders für schwierige Texte, um diese auf das Wesentliche zu reduzieren und verständlicher zu machen. Da die Lernenden bereits mit dieser Lernmethode vertraut sind, bedarf es keiner weiteren Erklärung hinsichtlich des Vorgehens. Die Schüler:innen sollen die Mindmap in der Erarbeitungsphase heranziehen. Da es sich um eine individuelle Reduktion des Inhalts der Texte handelt, deren Umfang sich bei jeder:m Lernenden unterscheidet, findet diese Aktivität in Einzelarbeit statt.

11.1.3. Erarbeitung und Sicherung: Arrangement für die Lösungsevaluation, um gefundenen Begründungen in Verbindung mit der Problemstellung und dem eigenen Vorwissen zu bringen, Sicherung und Transfer

Thematischer Schwerpunkt: In dieser Phase soll eine Überprüfung der These hinsichtlich der Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit stattfinden. In einem Interviewausschnitt beschreibt die überlebende Kärntner Slowenin Marija Tolmajer ihre Erlebnisse während der Aussiedlungsaktionen und Inhaftierung im Lager Frauenaarach. Die Konzepte „Rassenlehre“ und „Führerprinzip“ lassen sich in diesem Ausschnitt auffinden und interpretieren.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Das in der Konfrontationsphase angeeignete Wissen sowie das Vorwissen der Lernenden kommt hier zur Anwendung. Die Lernenden bearbeiten anhand eines kompetenzorientierten Arbeitsauftrages (KA2) die Thesenüberprüfung, die eingangs aufgestellt wurde. Dazu erhalten sie einen Interviewauszug einer Kärntner Slowenin, in welchen die nationalsozialistischen Grundsätze herauszuarbeiten sind (QT2). Die Lehrperson bespricht den Arbeitsauftrag zudem mündlich mit den Schüler:innen, um aufkommende Verständnisfragen zu klären. Der Arbeitsauftrag gliedert sich in folgende Aufgabenbereiche: „Gib die Kernaussagen von Marija Tolmajer im Kontext der

Aussiedlungspolitik der Nationalsozialisten gegenüber der slowenischen Minderheit wieder. Ordne dann den zwei ideologischen Säulen >Führerprinzip< und >Rassenlehre< Textstellen aus dem Interviewauszug zu. Rekonstruiere anschließend anhand der Zuordnung eine mögliche Begründung für die Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit in Kärnten“.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Ein Arbeitsauftrag, der sich Operatoren bedient, ist per se kompetenzorientiert. Die Lernenden gehen dabei schrittweise vor, indem sie sich einen Überblick über den Inhalt verschaffen und diesen gezielt wiedergeben können (Reproduktion), anschließend ihr Wissen ordnen (Transfer) und zuletzt anhand der Zuordnung eine begründete Entscheidung treffen können (Reflexion und Problemlösung). Die Begriffskompetenz, Teilkompetenz der Sachkompetenz, der Lernenden erweitert sich, indem sie die zunächst kontextualisierten Begriffe aufeinander beziehen und anhand der Quellsprache analysieren. Mit der Erschließung vergangener Phänomene über Primärquellen sowie ihrer Interpretation rekonstruieren die Schüler:innen ein Narrativ der Vergangenheit. Bei der Überprüfung mittels der Analyse des Materials können die zugrundeliegenden Intentionen und Motive sichtbar gemacht werden. Das De- und Rekonstruieren sind Operatoren der historischen Methodenkompetenz.²²⁵ Als Resultat des Arbeitsauftrages soll es den Lernenden möglich sein, zu einem begründeten Urteil in Bezug auf die These der Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit vor den Hintergrund der nationalsozialistischen Ideologie zu gelangen.

Lehr-/Lernmethoden und Sozialform: Die Think-Pair-Share Methode erfordert eine klare Aufgabenstellung und nachvollziehbare Arbeitsschritte. Zur Bearbeitung eines oder mehrere Texte kann sie für arbeitsgleiche Aufgaben angewendet werden. In drei Arbeitsschritten wechseln individuelle und kooperative Lernphasen. Auf die individuelle Bearbeitung der Arbeitsaufträge (Think) folgt ein Austausch in Zweier-Teams über die Ergebnisse (Pair). Diese sollen gegenseitig ergänzt werden. In der letzten Phase findet der Austausch der jeweiligen Ergebnisse im Plenum statt (Share).²²⁶ Die Share-Phase ist zugleich die Sicherungsphase der Unterrichtseinheit. Durch die Reflexions- und Transferleistung der letzten Aufgabenstellung innerhalb des Plenums kommt es zu einer reflektierten Beantwortung der Problemstellung.

11.2. Einheit 2 und 3: Analyse mit Kategorien

Das Unterrichtsziel der Doppeleinheit lässt sich folgendermaßen formulieren: *„Die Lernenden erkennen und verstehen unterschiedliche Perspektiven und Handlungsspielräume hinsichtlich historischer Gegebenheiten. Die Schüler:innen können Handlungen und Motive*

²²⁵ Vgl. FUER, Historisches Denken, 23f.

²²⁶ Think-Pair-Share Methode (Bundeszentrale für politische Bildung 2013). Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155251/think-pair-share/> (13.07.2023).

unterschiedlicher Parteien nachvollziehen und bewerten. Sie erwerben Wissen um das Spezifikum des Kärntner Widerstandes und seiner Besonderheit im historischen und gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Kontext Österreichs.“

Durch den Kompetenzerwerb der vorherigen Einheit können die Schüler:innen die Beweggründe nationalsozialistischer Täter kontextabhängig nachvollziehen und die Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit damit in Verbindung bringen.

In dieser Einheit sind insbesondere die Basiskonzepte *Handlungsspielräume*, *Perspektive* und *Auswahl* im Fokus. Da die Rekonstruktion von Vergangenheit nicht umfassend für die Lernenden aufbereitet werden kann, muss von der Lehrperson eine Auswahl über einen bestimmten Ausschnitt getroffen werden.²²⁷ Die Tathergänge am Peršmanhof stellen eine räumliche und zeitliche Auswahl im Themenfeld der Widerstandshandlungen dar.

Die Lernenden bilden sich in den Einheiten ein begründbares und belegbares Sachurteil über drei unterschiedliche Perspektiven der Geschehnisse.

11.2.1. Einstieg: Problemkonfrontation um Vorwissen zu aktivieren

Thematischer Schwerpunkt: Da es sich um eine Doppeleinheit handelt, wird für den Einstieg etwas mehr Zeit aufgebracht. Anhand eines Ausschnitts der Graphic Novel „Peršmanhof. 25. April 1945“ von Evelyn Steinthaler und Verena Loisel werden die Lernenden mit drei unterschiedlichen Personengruppen im Zusammenhang mit den Ereignissen am Peršmanhof konfrontiert: Den Unterstützer:innen des Widerstandes (Kärntner Slowen:innen), den Partisan:innen und dem SS- und Polizeiregiment. Darüber hinaus verortet der Begleittext in der Graphic Novel das Bildmaterial im historischen Kontext. Ausschnitt Eins zeigt die Situation am Hof vor dem Überfall. Das Zusammenleben der Partisan:innen und slowenischen Familie scheint idyllisch und friedlich zu sein. In Ausschnitt Zwei erkennt man den sich anbahnenden Konflikt durch das Ankommen des SS- und Polizeiregiments am Hof. Der dritte Ausschnitt beschreibt die Folgen des Eintreffens der SS- und Polizeieinheit: Die Familie flieht in den Keller, die Partisanen flüchten und das Regiment eilt ihnen in den Wald hinterher.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lehrperson hat in der Pause bereits das eigenständige Zusammenfinden in Dreiergruppen angekündigt. Dahingehend kann nach einem kurzen Überblick über die Gruppenzusammensetzung mit dem Bearbeiten des Materials begonnen werden. Außerdem wurde eine Erklärung zum Begriff „*Partisan*“ von der Lehrperson auf das Whiteboard projiziert (BT2). Jedes Gruppenmitglied erhält eine andere Sequenz (BQ2), die sich hinsichtlich der teilhabenden Personengruppen während der

²²⁷ Vgl. Hellmuth und Kühberger, Kommentar Lehrplan, 12.

Ereignisse unterscheiden. Nach eigenständiger Betrachtung und Interpretation des Materials werden die Ergebnisse zusammengeführt und gemeinsam eine „Geschichte“ darüber konstruiert sowie einen möglichen Fortgang der Ereignisse. Die Lernenden beantworten mündlich die vorgefertigten Fragen zu den Bildausschnitten (KA3). Diese lauten wie folgt: „Beschreibe die einzelnen Personengruppen, die auf den Panels zu erkennen sind und begründe, woran du ihre Zuordnung zu den jeweiligen Gruppen erkennst (aus Bild und Text). Fasse zusammen, was die Darstellung über den historischen Sachverhalt aussagt. Bringe dein Vorwissen aus der letzten Einheit mit ein. Entwirf zuletzt eine mögliche Fortsetzung der Geschehnisse“.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Schülerinnen dekonstruieren anhand der kompetenzorientierten Aufgabenstellung die bildlich dargestellte historische Narration. Die Interpretation der Perspektive erfolgt an dieser Stelle nicht über die Urheberinnen der Darstellung, sondern bleibt in einem inhaltlichen Rahmen (Historische Methodenkompetenz).

Lehr-Lernmethode/ Sozialform: Aufgrund der Weiterarbeit in Kleingruppen und den Mehrwert des Austauschs in Hinblick auf ein noch unbekanntes Thema findet die Phase in Gruppenarbeit statt. Die Methode ergibt sich aus dem Anspruch des Einstiegs, Vorwissen zu aktivieren und die Neugierde der Lernenden zu wecken. Das Bildmaterial als stummer Impuls in Kombination mit den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen leitet inhaltlich und didaktisch im Sinne der Multiperspektivität in die Konfrontations- und Erarbeitungsphase über.

11.2.2. Konfrontation: Einbezug der Lernenden in die Lösungssuche, um Begründungen zur Beantwortung der Problemstellung zu finden und zu verstehen

Thematischer Schwerpunkt: Die Lernenden setzen sich mit den Tathergängen am Peršmanhof aus fachwissenschaftlicher Sicht auseinander. Die Website [erinnern.at](https://www.erinnern.at)²²⁸ und die offizielle Homepage des Peršmanhof-Museums²²⁹ geben einen komprimierten und in der Fachwissenschaft anerkannten Überblick über die Ereignisse. Inhaltlich befassen sich die Kurzberichte mit einem multiperspektiven und kontroversen Zugang. Insbesondere der Text des Netzwerks [erinnern.at](https://www.erinnern.at) umreißt den vergangenen und gegenwärtigen Diskurs zur Thematik.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Das Arbeitswissen erwerben die Schüler:innen in den Kleingruppen mittels Internetrecherche. Die dafür vorgesehenen Smartphones der Lernenden werden für die Recherche herangezogen. Den Schüler:innen erschließen sich mit der

²²⁸ Gedenkstätte Museum Peršmanhof Kärnten (OEAD). Online abrufbar unter: https://www.erinnern.at/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/katalog/museum_persmanhof > (29.09.2023).

²²⁹ Geschichte des Ortes (Verein Peršman). Online abrufbar unter: <https://www.persman.at/de/der-persmanhof-2/geschichte/> > (29.09.2023).

Bearbeitung offene Fragen zu den Ausschnitten der Graphic Novel. Sie erhalten die Aufgabe, auffindbare Informationen zu den unterschiedlichen Perspektiven aus der Einstiegsphase zu notieren: „Recherchiere mit deinem Smartphone auf den beiden Homepages nach ergänzenden Informationen zu den Ausschnitten der Graphic Novel. Beantworte dazu Fragen nach den Tathergängen am Bergbauernhof, den beteiligten Konfliktparteien und die Wahrnehmung der Geschehnisse in der kärntner Bevölkerung. Notiere deine Ergebnisse“. Die Lehrperson fordert die Schüler:innen zum kritischen Hinterfragen der Informationen auf, indem sie nach den Urhebern der Homepages und nicht angesprochenen Sichtweisen fragt.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Lernenden analysieren und hinterfragen die Darstellungen über die Tathergänge und untersuchen dabei ihre mögliche Einseitigkeit (historische Methodenkompetenz). Zugleich schulen sie ihre historische Orientierungskompetenz, indem sie über die Intention hinter den Orientierungsangeboten der Informationen der Websites und ihre Bedeutung für die gegenwärtige Diskussion reflektieren.

Lehr-Lernmethoden und Sozialform: Die Internetrecherche gilt als eine Basismethode der Informationsbeschaffung.²³⁰ In diesem Fall wird sie durch die Vorgabe von expliziten Homepages und Leitfragen eingeschränkt. Die kooperative Lernform der Gruppenarbeit fördert die Argumentationsfähigkeit der Lernenden.

11.2.3. Erarbeitung: Arrangement für die Lösungsevaluation, um gefundenen Begründungen in Verbindung mit der Problemstellung und dem eigenen Vorwissen zu bringen

Thematischer Schwerpunkt: Die Erarbeitungsphase der Doppeleinheit ist Kernaufgabe der Unterrichtsreihe. Hierbei geht es um eine auf historischen Quellen basierte Perspektivenübernahme anhand der beteiligten Parteien am Peršmanhof. Aus Sicht der SS- und Polizeieinheit, der überlebenden Kinder und Beteiligten bzw. Unterstützer:innen des Partisanenverbandes werden die Ereignisse rekonstruiert und fachwissenschaftliche Darstellungen dekonstruiert, mit dem Ziel, offene Fragen aufzuzeigen und das Zustandekommen der historischen Narration zu reflektieren. Die Lernenden erfahren, dass für historische Gegebenheiten und ihre Bedeutung in der Gegenwart unterschiedliche Sichtweisen sowie Urteile existieren und diese ihre Berechtigung haben. Die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und Pluralität werden so erlebbar gemacht.²³¹ Im Mittelpunkt der

²³⁰ Internetrecherche Methode (Bundeszentrale für politische Bildung 2013). Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155244/internetrecherche/> (17.07.2023).

²³¹ Birgit Wenzel, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders (Wochenschau Verlag 2014), 122.

Bearbeitung steht die Frage nach den Beweggründen und Motiven für die Verhaltensweisen vor, während und nach dem Tathergang aus Sicht der jeweiligen Perspektive.

Tätigkeiten der Schüler:innen/ Lehrperson: Jeweils eine Perspektive wird auf die unterschiedlichen Gruppen verteilt. Die Perspektive der Partisan:innen wird nur zweimal und nicht wie die anderen, dreimal, vergeben. Aufgrund der Komplexität des Quellenmaterials und historischen Zusammenhänge wird hier nicht einzeln, sondern in der Gruppe an einer Perspektive gearbeitet. Dafür erhalten die Gruppen Quellentexte zu den Perspektiven inklusive der Urteilsfrage, die es für ihren Blickpunkt zu beantworten gilt (QT3). Die Urteilsfrage lautet: „Erkläre anhand deines Vorwissens, der Basistexte und der Quellentexte Beweggründe, Motive der Verhaltensweisen vor, während und nach dem Tathergang aus Sicht der jeweiligen Perspektive. Beurteile dahingehend das Zustandekommen der Aussagen und ihren Wahrheitsgehalt“. Ein Erwartungshorizont der Antwortmöglichkeiten ist dem Material im Anhang beigelegt. Die Gruppenmitglieder lesen die Basis- und Quellentexte und fertigen Notizen zur Urteilsfrage an, welche in ihrem Ordner abgelegt werden. Im Anschluss werden die Gruppensprecher:innen von der Lehrkraft aufgefordert, zur Urteilsfrage Stellung zu beziehen. Da die Perspektiven mehrmals vorkommen, werden die Aussagen ergänzt. Die Lehrperson sammelt währenddessen in einem sichtbaren Word-Dokument die Aussagen der Gruppen. Dieses Dokument wird nach Abschluss der Unterrichtseinheit an die Lernenden verschickt.

Aspekte der Kompetenzkonkretisierung: Auf der Ebene der politischen Urteilskompetenz fördert die Auseinandersetzung die Fähigkeit, selbstständig und begründet Sach- und Werturteile zu treffen. Sie erwerben die Fertigkeit, Standpunkte unterschiedlicher Betroffener wahrzunehmen und nachzuvollziehen. Zudem lassen sich mittels der Perspektivenübernahme Entscheidungen Einzelner und ihrer zugrundeliegenden Wert- und Grundhaltungen zuordnen und die Konsequenzen der moralisch motivierten Entscheidungen abschätzen.²³² Erneut werden historische Quellen und ihre Perspektiven analysiert und interpretiert (Historische Methodenkompetenz) und das Wissen um die bereits erarbeiteten Konzepte wie „Minderheit“, „Opfer“, „Täter“, „Führerprinzip“ und „Partisanenkampf“ neu verorten und für den Kontext brauchbar gemacht (Historische Sachkompetenz).

Lehr- und Lernmethode/ Sozialform: Die Methode „Ich sehe so, wie du nicht siehst“, entnommen aus Birgit Wenzels „Kreative und innovative Methoden für den Geschichteunterricht“, ermöglicht es, die didaktischen Prinzipien der Multiperspektivität und

²³² Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 132f.

Pluralität für die Lernenden erlebbar zu machen.²³³ Sie eignet sich insbesondere für historische Konflikte, für welche unterschiedliche Perspektiven nachweisbar sind und für solche, die in weiterer Folge unterschiedliche Meinungen in der Gesellschaft provoziert haben.²³⁴ Aufgrund des Umfangs und der Komplexität der Lernaufgabe verbleiben die Schüler:innen in der Gruppenarbeit.

11.2.4. Sicherung und Transfer

Thematischer Schwerpunkt: In der Sicherungs- und Transferphase werden die Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum diskutiert und anschließend schriftlich zusammengefasst. Abschließend wird versucht, basierend auf den Quellentexten und den gefällten Urteilen der Gruppen, eine Bewertung der fachwissenschaftlichen Auslegung vorzunehmen. Zudem wird die Tatsache, dass das Verfahren nie abgeschlossen und niemand juristisch belangt wurde, hervorgehoben.

Tätigkeiten der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Schüler:innen vergleichen die Kernthesen der unterschiedlichen Perspektiven mit der fachwissenschaftlichen Auslegung der Homepage erinnern.at. im Plenum unter Anleitung der Lehrperson. Sie erkennen den Hintergrund für noch offenstehende Fragestellungen und die noch immer vorherrschende Kontroverse hinsichtlich der Thematik. Die Lehrkraft weist abschließend noch einmal darauf hin, dass es nie zu einem Abschluss des Verfahrens und einer Verurteilung etwaiger Täter kam.

Aspekte der Kompetenzkonkretisierung: Die Schüler:innen lernen die historischen und belegbaren Hintergründe hinter Orientierungsangeboten für die Gegenwart, wie dem Peršman-Museum, zu analysieren (Historische Orientierungskompetenz). Sie erwerben zudem die Fähigkeit, Fragen an vergangene und gegenwärtige Kontroversen zu stellen und noch offene Fragen in Darstellungen über die Vergangenheit zu formulieren (Historische Fragekompetenz).

Lehr-/Lernmethode und Sozialform: Die Sicherungsphase ist eine Fortsetzung und der Abschluss der Methode „*Ich sehe so, wie du nicht siehst*“. Die Ergebnisse werden im Plenum diskutiert und stichwortartig schriftlich zusammengefasst, damit ein Überblick der unterschiedlichen Positionen vermerkt bleibt.

11.3. Einheit 4: Kontroverse Verfahren: Vernetzung mit der Gegenwart

Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität wird in dieser Einheit durch den Fokus auf den Gegenwartsbezug des Konflikts ergänzt. Daraus ergibt sich folgendes Unterrichtsziel: „*Die Lernenden können anhand ihres Vorwissens über die Ereignisse am Peršmanhof gegenwärtige*

²³³ Vgl. Wenzel, Kreative und innovative Methoden, 122.

²³⁴ Vgl. ebda., 125.

Perspektiven nachvollziehen und bewerten. Sie verstehen die Prozesse, hinsichtlich welcher der Peršmanhof in der Gesellschaft Kärntens zu einem umstrittenen Gedenkort wurde.“

11.3.1. Einstieg: Problemkonfrontation um Vorwissen zu aktivieren

Thematischer Schwerpunkt: Das Partisan:innendenkmal, welches vor dem Museum am Peršmanhof steht, ist sinnbildlich für die anhaltende Debatte um die Tatvorgänge am Hof. Bereits im Jahr 1947 wurde es zur Erinnerung an die Befreiungskämpfe der Partisan:innen und ihrer Unterstützer:innen in der Bezirkshauptstadt Völkermarkt aufgestellt. 1953 kam es zu einer Sprengung des Denkmals durch Nationalisten. Seither steht es am Vorplatz des Peršmanhofs. Ausgehend von dem Denkmal ergibt sich eine Debatte in der Bevölkerung um die Rechtfertigung, den Peršmanhof als Erinnerungsort des Widerstandes wahrzunehmen.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lehrkraft zeigt den Lernenden ein Bild des Denkmals (BQ3). Diese sollen zunächst mündlich erklären, was darauf zu sehen ist und Vorschläge formulieren, um welche Art von Denkmal es sich dabei handeln kann. Nach kurzem Zusammentragen der Ideen wird die Diskussion von der Lehrperson beendet und aufgelöst. Dabei geht die Klasse gemeinsam den Begleittext zum Denkmal durch. Abschließend stellt die Lehrperson die Frage nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Denkmälern und Erinnerungsorten wie dem Peršmanhof.

Aspekte der Kompetenzkonkretisierung: Diese Phase eignet sich für den Ausbau historischer Orientierungskompetenz. Die Lernenden werden mit einem Denkmal als Orientierungsangebot konfrontiert und reflektieren dahingehend dessen Bedeutung für die Gegenwart.

Lehr-/ Lernmethode und Sozialform: Das Bild des Denkmals als Stummer Impuls weckt das Vorwissen der Lernenden und regt zum Weiterdenken an. Mit den gezielten Fragestellungen der Lehrperson wird die Klasse im Plenum an die Konfrontationsphase herangeführt.

11.3.2. Konfrontation: Einbezug der Lernenden in die Lösungssuche, um Begründungen zur Beantwortung der Problemstellung zu finden und zu verstehen

Thematischer Schwerpunkt: Das Unterrichtsmaterial umreißt zwei kontroverse Standpunkte zu den Tathergängen am Peršmanhof aus der Gegenwart. Zum einen äußert sich Ingomar Pust, Deutschnationaler, Autor und Journalist, aus seiner Sicht zu den Vorgängen. Er stellt die Kernthese auf, die Partisanen selbst hätten die Familie erschossen. Zudem fixiert er sich auf das Argument, nicht die Waffen SS, wie an der Museumstafel beschrieben, sondern das SS- und Polizeiregiment wären für die Partisanenbekämpfung eingesetzt worden und unterstellt den Rekonstruktionen über die Kämpfe am Hof Falschaussagen. Den fachwissenschaftlichen Standpunkt nehmen die Historikerinnen Lisa Retzl und Claudia Kuretsidis-Haider ein. Sie

erklärten in einem Interview mit dem Kurier die Ergebnisse der bisherigen Forschung. Dabei liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf der Offenlegung noch ungeklärter Fragen sowie der Analyse von Motiven des Handelns der nationalsozialistischen Täter. Die Frage für die anschließende Pro-und Contra-Debatte (siehe nächste Phase) leitet die Lernenden durch das Material.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lernenden erarbeiten in Gruppen das Material, welches ihnen zugeteilt wurde (BT3 und BT4) und beantworten folgende Fragen dazu schriftlich, um Argumente für die Debatte parat zu haben: „Welche Argumente lassen sich aus dem Text hinsichtlich der Schuldfrage am Peršmanhof ermitteln? Ergänze die vorliegenden Argumente mit deinem Wissen bzw. dem Material aus den vorhergehenden Einheiten. Würdest du dich aus der dir zugeteilten Perspektive für oder gegen den Peršmanhof als Gedächtnisort für den Kärntner Widerstand aussprechen? Begründe deine Entscheidung im Kontext der nach wie vor umstrittenen Wahrnehmung des Peršmanhof als Erinnerungsort“. Die Lehrperson unterstützt den Lernprozess, indem sie unbekannte Begriffe erläutert oder kontextualisiert sowie mit erweiterten Ausführungen und kritischen Fragestellungen den Wissenserwerb unterstützt. Die Lehrperson klärt zudem die Lernenden über den politischen Hintergrund zu den Personen Ingomar Pust, Lisa Retzl und Claudia Kuretsidis-Haider auf.

Aspekte der Kompetenzorientierung: In dieser Phase ist die perspektivistische Ausrichtung der historischen Darstellungen der Historikerinnen deutlich. Auch wenn die fachwissenschaftliche Auslegung diverse Perspektiven zusammenfasst, lässt sie keinen Raum für Zweifel am Tathergang offen. Hingegen ist die Argumentation Ingomar Pusts noch enger geschnürt. Er bekennt sich deutlich zu dem Standpunkt, die Partisanen hätten Schuld am Tod der Familie. Die Darstellungen werden von den Lernenden analysiert und hinterfragt (Historische Methodenkompetenz). Zudem reflektieren sie die Intention hinter den Texten (Historische Orientierungskompetenz).

Lehr-/Lernmethode und Sozialform: Die Schüler:innen erarbeiten sich anhand der fragengeleiteten Textanalyse in Kleingruppen das Arbeitswissen.

11.3.3. Erarbeitung: Arrangement für die Lösungsevaluation, um gefundenen Begründungen in Verbindung mit der Problemstellung und dem eigenen Vorwissen zu bringen

Thematischer Schwerpunkt: Auf die Textanalyse und das Sammeln von Argumenten folgt die praktische Phase. Inhaltlich geht es um die Frage nach einem begründeten Urteil hinsichtlich der Definition des Peršmanhofs als Erinnerungsort des Widerstandes. Wichtig ist darauf

hinzuweisen, dass es sich explizit um die Frage nach einem Gedenkort der Partisan:innen und nicht der Familie als Opfer der Kampfhandlungen handelt.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die von den Pro- und Contra-Gruppen gefundenen Argumente werden in Form einer Debatte vorgelegt und diskutiert. Hierzu haben sich Gruppen gebildet, die ihre Argumente für den Peršmanhof als Gedenkort aussprechen und Gruppen, die aus Ingomar Pusts Text Standpunkte gegen diese Definition mündlich präsentieren. Es geht also erneut um folgende Frage und ihre Diskussion in der Gruppe: „Nenne Argumente aus der dir zugewiesenen Perspektive, die für oder gegen den Peršmanhof als Erinnerungsort sprechen“. Die Lehrperson fungiert als Moderator:in der Debatte, weist auf Gesprächsregeln und ihre Einhaltung hin.

Aspekte der Kompetenzkonkretisierung: Die Methode fördert insbesondere die politische Urteilskompetenz. In diesem Fall stehen fertig vorliegende Urteile im Mittelpunkt. In ihrer Bearbeitung werden sie auf ihren historischen Entstehungskontext und ihre Begründung hin überprüft. Da die Lernenden bereits mit dem historischen Kontext der Ereignisse vertraut sind, können sie auf dieses Wissen zurückgreifen. Sie lernen die unterschiedlichen Positionen in Abhängigkeit von sozialem, kulturellem und politischem Interesse zu verorten.²³⁵ Zudem werden die Lernenden befähigt, Diskussionen auf Basis historischer Erkenntnisse bzw. Annahmen zu führen, die für die Gegenwart und Zukunft von politischer Relevanz sind (historische Orientierungskompetenz).²³⁶ Demnach geht es hier weniger um die eigene Urteilsbildung als um eine Zusammenführung historischer als auch gegenwärtiger Diskursstränge und deren Kontextualisierung.

Lehr-Lernmethode und Sozialform: Die Methode ist eine abgeänderte Form der klassischen Pro- und Contra Debatte. Es geht um das Herausarbeiten von Positionen und das Äußern von Meinungen sowie ihrer Begründung. Die resultierende Entscheidung ist dabei nicht das zentrale Element, sondern eben die Begründung und Analyse der Argumente. Die Methode eignet sich für die thematisierte Konfliktanalyse im letzten Stadium „*Kontroverse Verfahren*“, weil sie die Lernenden erfahren lässt, wie sich in historischen Prozessen unterschiedliche Perspektiven ergeben und diese je nach Blickpunkt und Zugehörigkeit zu politischen „Lager“ unterschiedlich tradieren. In der Debatte versetzen sich die Lernenden in die jeweiligen Positionen und erörtern auf Basis historischer Fakten oder Annahmen und eigenen Überlegungen ein Werturteil gegenüber dem Sachverhalt. Dabei geht es weniger um die eigene Meinung der Lernenden,

²³⁵ Vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen 132,133

²³⁶ Vgl. Hellmuth und Kühberger, Kommentar Lehrplan, 9.

sondern darum, Begründungen für den jeweiligen Standpunkt vorzutragen, in welchen man sich hineinversetzt.²³⁷ Nach dem ca. einmütigen Eingangsvortrag der Gruppensprecher:innen folgt der Austausch der Argumente und Gegenargumente, die von einzelnen Lernenden präsentiert und diskutiert werden. Diese Phase nimmt ca. 20 Minuten in Anspruch.²³⁸

11.3.4. Sicherung und Transfer

Thematischer Schwerpunkt: Im letzten Teil folgt die Abstimmung in Bezug auf die Ausgangsfrage. Aufgrund der vorgelegten Argumente wird ein Urteil gefällt, ob der Peršmanhof als Gedenkort bezeichnet soll. Die in der Debatte formulierten Argumente dienen als Grundlage des Urteils.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Schüler:innen, die nicht an der Debatte teilgenommen haben, stimmen per Handzeichen über die Frage ab. Die Lehrperson hält das Ergebnis am Whiteboard fest.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Lernenden fällen aufgrund der vorgebrachten Argumente und ihres eigenen Wissens ein Werturteil über die Sachlage (Politische Urteilskompetenz).

Lehr-/Lernmethode und Sozialform: Die Sicherungs- und Transferphase ist eine Fortsetzung bzw. der Abschluss der Pro- und Contra Debatte. Die Abstimmung wird im Plenum ausgetragen.

11.4. Einheit 5: Generalisierung: Vernetzung mit der Gegenwart II

In der letzten Einheit der Unterrichtsreihe liegt der Fokus erneut auf dem didaktischen Prinzip des Gegenwartbezugs. Die Schüler:innen wenden ihr historisches Wissen über die Konfliktgeschichte zwischen den Bevölkerungsgruppen in Kärnten an, wobei die Tathergänge am Peršmanhof exemplarisch für einen Ort der gewalttätigen Auseinandersetzung und tief verwurzelten Nationalitätenkonflikt stehen. Das Unterrichtsziel der Einheit ist folgendes: „*Die Schüler:innen können anhand ihres Wissens über die historischen Verläufe und Fallbeispiele den Minderheitenkonflikt in Kärnten aus Sicht beider „Lager“ nachvollziehen und Intentionen der gegenwärtigen politischen Auseinandersetzungen dahingehend kontextualisieren. Sie setzen sich mit Lösungsvorschlägen für eine konsensorientierte Zukunft auseinander.*“

Die Lernenden setzen sich mit den fachdidaktischen Konzepten *Vielfalt* und *Normen* auseinander. Die Schüler:innen verstehen, dass das Zusammenleben in einer vielfältigen

²³⁷ Vgl. Lothar Scholz, Methoden-Kiste „Pro- und Contra-Debatte (Bundeszentrale für politische Bildung 2020). Online abrufbar unter: <<https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste/>> (19. Juli 2023).

²³⁸ Vgl. ebda.

Gesellschaft, insbesondere im Grenzland Kärnten, von unterschiedlichen Erfahrungen, sozialen und ethnischen Zugehörigkeiten sowie ideologischen und religiösen Anschauungen geprägt wird und erhebliche Auswirkungen auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Konfliktszenarien mit sich bringt. Sie erkennen die Entwicklungsvoraussetzungen und Wirkmächtigkeit festgelegten gesellschaftlichen, politischen und sprachlichen Normen und ihren Einfluss auf rechtsstaatliche Gesetze.²³⁹

Da es sich bei dieser Einheit um den Abschluss der Reihe handelt, wird auf die Einstiegsphase zu Gunsten der Transferphase verzichtet.

11.4.1. Konfrontation: Einbezug der Lernenden in die Lösungssuche, um Begründungen zur Beantwortung der Problemstellung zu finden und zu verstehen

Thematischer Schwerpunkt: Die Regelung der „Kärntner Ortstafelfrage“ wurde im Jahr 2011 endgültig implementiert. Seit diesem Jahr stehen in Unterkärnten insgesamt 164 zweisprachige Ortstafeln in 24 Gemeinden. Doch der Weg dorthin war beschwerlich und von zahlreichen politischen wie gesellschaftlichen Konflikten geprägt.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lernenden erhalten den Auftrag, ihr Vorwissen über den Bildimpuls einer zweisprachigen Ortstafel (BQ4) spontan zu äußern. Sie sollen beschreiben, was zu sehen ist und im Plenum erklären, was sie über die historischen, sprachlichen und politischen Hintergründe dieser topografischen Aufschriften bereits wissen.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Lernenden vertiefen ihre bereits erworbene historische Orientierungskompetenz, indem sie die historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu den deutsch- und slowenischsprachigen Ortstafeln äußern. Da drei der Lernenden aus einer Ortschaft stammen, die mit zweisprachigen topografischen Aufschriften gekennzeichnet ist, ist davon auszugehen, dass Wissen darüber bereits vorhanden ist.

Lehr- und Lernmethode/ Sozialform: Der stumme Bildimpuls ohne Kommentare der Lehrkraft lässt die Interpretationsmöglichkeiten der Lernenden zu. Sie können ihre Ideen und Vorstellungen teilen. Erst nach der Ideensammlung wird die Frage nach der Bedeutung und den historischen Hintergründen von der Lehrperson und einzelnen Schüler:innen aufgelöst.

11.4.2. Erarbeitung: Arrangement für die Lösungsevaluation, um gefundenen Begründungen in Verbindung mit der Problemstellung und dem eigenen Vorwissen zu bringen

Thematischer Schwerpunkt: Die Schüler:innen haben bereits Wissen hinsichtlich der slowenischen Minderheit und ihrer historischen Entwicklung in Kärnten erworben (Vorwissen zum „Kärntener Abwehrkampf“, Opfer des NS-Regimes, Unterstützer:innen des

²³⁹ Vgl. Hellmuth und Kühberger, Kommentar Lehrplan, 12.

Partisan:innenkampfes gegen den NS-Terror). Nun geht es um die Frage des Umgangs mit der slowenischen Minderheit in Kärnten nach dem Zweiten Weltkrieg, den Formulierungen und Umsetzungen der Minderheitenrechte und deren Konfliktpotenzial in der Gesellschaft. Der Artikel 7 im Staatsvertrag von 1955, der die Minderheitenrechte beinhaltet, jedoch bis nie vollständig umgesetzt wurde, und der so genannte „Ortstafelsturm“ 1972 sind zwei Höhepunkte dieser Entwicklung. Der Faktor „*Sprache*“ wird hier politisch instrumentalisiert. An ihr wird und wurde Identitätsbildung festgemacht. Sie dient als Legitimation für verbale und physische Übergriffe.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lernenden setzen sich mit einem Text auseinander (BT5), der die wichtigsten politischen Schritte und dadurch ausgelösten Konflikte in Bezug auf die Minderheitenfrage in Kärnten thematisiert. Dabei werden Argumente beider „Lager“ gesammelt und gegenübergestellt. Der Text wird anhand zweier übergeordneter Fragen bearbeitet: „Nenne Motive, weshalb die Kärntner:innen jahrzehntelang über zweisprachige Ortstafeln in Kärnten so emotional diskutiert haben. Versuche die Argumente und Beweggründe der jeweiligen Konfliktparteien einander gegenüberzustellen. Beurteile, welche Rolle das Konzept „*Sprache*“ in den Auseinandersetzungen spielt und gespielt hat“. Die Lehrperson hält die wichtigsten Punkte der Share-Phase am Whiteboard für die anschließende Erarbeitungsphase fest.

Aspekte der Kompetenzorientierung: Die Schüler:innen verstehen, welche Tragweite der Konzepte „*Sprache*“ und „*Nationalität*“ in den vergangenen und gegenwärtigen Auseinandersetzungen hinsichtlich des Minderheitenkonflikts hat und diese reflektieren (historische und politische Sachkompetenz).

Lehr- und Lernmethode/ Sozialform: Die Think-Pair-Share Methode eignet sich erneut für die Erarbeitung des Textinhaltes. Durch die kooperative Lernform erweitern die Lernenden ihren Horizont und lernen, ihre Ergebnisse komprimiert und verständlich zu erklären.

11.4.3. Sicherung und Transfer

Thematischer Schwerpunkt: Wie sich das gesellschaftliche und politische Zusammenleben der Volksgruppen in Kärnten gestalten soll, ist die abschließende Frage der Unterrichtsreihe. Die Zukunftsvision beinhaltet dabei Trennendes und Vereinendes, das über den Unterrichtsverlauf vermittelt wurde und appelliert an das Demokratiebewusstsein der Lernenden.

Tätigkeit der Schüler:innen/ Lehrperson: Die Lehrperson projiziert die Frage an das Whiteboard und die Lernenden äußern sich zu der ihnen gestellten Frage: „Entwirf politische und gesellschaftliche Mittel und Wege für ein konsensorientiertes Zusammenleben der deutsch-

und slowenischsprachigen Bevölkerungsgruppen in Kärnten. Was muss Politik und Gesellschaft dazu beitragen?“

Aspekte der Kompetenzorientierung: Diese Äußerungen zu zukünftigen Herausforderungen fördert die Orientierungskompetenz der Lernenden. Zudem konstruierten sie Schüler:innen ihre Ideen auf Basis von selbst getroffenen Urteilen (Politische Urteilskompetenz) zur der Thematik.

Lehr-/Lernmethode und Sozialform: Der Meinungsaustausch wird mittels der Methode „Blitzlicht“ durchgeführt. Dabei erhält jede:r Schüler:in die Möglichkeit, in knapper Form und unkommentiert von seinen Mitschüler:innen und der Lehrperson eine Antwort zu formulieren. Für die abschließende Phase sind 15 Minuten eingeplant. Die Lernenden haben Zeit, sich persönlich Gedanken zu machen, bevor es zu einem Austausch im Plenum kommt.

12. Fazit - Kompetenzzuwachs

Der kompetenzorientierte Geschichts- und Politikunterricht geht vom Arbeiten mit historischem Quellenmaterial aus. Die geplante Unterrichtseinheit beinhaltet sowohl schriftliche als auch bildliche Quellen, anhand dieser sich die Lernenden zahlreiche Kompetenzen erwerben und vertiefen. Jeder Einheit geht dabei ein Anliegen voraus, welches das zu erreichende Unterrichtsziel zusammenfasst. Dafür wurden anschließend passende Methoden gefunden, die den historischen Lernprozess anleiten. Dabei ist der Lernprozess stets handlungsorientiert und forschend-entdeckend gestaltet. Die Lehrperson hat eine unterstützende Rolle inne, der Unterricht ist schüler:innenzentriert. Da es sich um insgesamt fünf Einheiten handelt, kann der Kompetenzzuwachs nicht ausschließlich auf eine historische oder politische Teilkompetenz reduziert werden. Hauptsächlich zielen die Lernaufgaben auf das Ausbilden von historischer und politischer Methoden- und Sachkompetenz, historischer Orientierungskompetenz sowie politischer Urteilskompetenz.

In den Phasen der Konfrontation erschließen sich die Lernenden anhand der Sachkompetenz bekannte und neue Begriffe, die sich in den unterschiedlichsten Kontexten deuten müssen. Mit den kontextabhängigen Deutungen der Begriffe „Minderheit“, „Aussiedlung“, „Nation“ oder „Sprache“ erkennen die Schüler:innen ihre unterschiedlichen Konnotationen und Möglichkeiten zur Instrumentalisierung. Die Anwendung von Lesestrategien trägt zur intensiven Auseinandersetzung mit Textinhalten bei. Indem die Schüler:innen die Inhalte von Basis- oder Quellentexten zusammenfassen, reduzieren oder fragengeleitet bearbeiten erschließen sich ihnen die Kernaussagen dieser. Bei der Planung wurde auf die Variation von Sozialformen und Arbeitstechniken geachtet. So leistet die fragengeleitete Internetrecherche einen Beitrag zur digitalen Bildung im Sinne eines kritischen Umgangs mit Internetquellen.

Die Erarbeitungsphasen sind darauf ausgelegt, Primärquellen zu analysieren und zu bewerten. Mittels Methodenkompetenz erschließen sich die Lernenden die Inhalte der Quellen, stellen noch offene Fragen oder interpretieren Aussagen je nach gewähltem Blickpunkt. In dieser Hauptphase jeder Unterrichtseinheit beziehen die Lernenden ihr erarbeitetes Wissen in die Analyse und Bewertung der Quellen mit ein. Der Lernprozess findet in jeder Erarbeitungsphase im Austausch mit der Gruppe oder im Plenum statt, um eine Wissens- und Kompetenzerweiterung zu initiieren und die Kommunikations- und Argumentationsfähigkeit der Lernenden zu stärken. Außerdem erfordert der multiperspektive Zugang sowie die Methode der Konfliktanalyse eine stete Diskussion zwischen verschiedenen Standpunkten bzw. Schüler:innen oder Gruppen und kann nicht alleine in Einzelarbeit ausgehandelt werden. Daher wurden für die Erarbeitungsphasen die Methoden „Ich sehe was, das du nicht siehst“, Pro-

Contra Debatte und das kooperative Verfahren der Think-Pair-Share Methode gewählt. Urteile zu fällen und Urteile zu bewerten steigert die persönliche Reflexionskompetenz, erweist sich jedoch ertragreicher, wenn die Möglichkeit zur Diskussion über diese geboten wird. Daher wurde beim Ausbau historischer Urteilskompetenz auf den Einsatz von Gruppen- oder Plenumsarbeitsformen geachtet.

Ähnliches gilt für die Transfer- und Sicherungsphasen. Deren Ziel ist das Zusammentragen von Informationen und ihren Zusammenhang in gegenwärtigen politischen Diskussionen. Durch den Austausch unterschiedlicher Meinungen, Deutungen und Visionen zu den Themen „Opferkonstruktion“, „Handlungsabsichten“, „kulturelles Gedächtnis“ oder „Minderheitenpolitik“ erkennen die Schüler:innen die vielfältigen Lösungswege für historische und gegenwärtige Konflikte.

Im Sinne der Demokratiepädagogik werden die Schüler:innen darauf sensibilisiert, Handlungsspielräume kontextabhängig zu unterscheiden und wahrzunehmen. Sie erfahren die Tragkraft zivilgesellschaftlichen Handelns und was es heißt, proaktiv für seine Werte Stellung zu beziehen. Die Lernenden werden dazu angehalten, Zukunftsszenarien zu entwerfen, welche ein gemeinschaftliches Miteinander trotz unterschiedlicher „Geschichten“, Vergangenheiten, Traditionen und Werte fördern.

13. Abstract

Das didaktische Prinzip der Multiperspektivität hat zum Ziel, Geschichts- und Politikunterricht aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu vermitteln und Inhalte dahingehend zu diskutieren. Erst langsam nähert sich die Geschichtsdidaktik auch dem Themenkomplex „Holocaust/Shoah“ und „Nationalsozialismus“ multiperspektivisch an. In der vorliegenden Masterarbeit wird eine Unterrichtsreihe vorgestellt, welche multiperspektivisch ausgerichtet ist und die Lebenswelt der Lernenden tangiert. Am Beispiel der Tathergänge am Peršmanhof, einem Bergbauernhof in Bad Eisenkappel/ Kärnten, werden Handlungen und Motivationen sowohl von Widerstandskämpfer:innen und ihren Unterstützer:innen als auch der SS und Ordnungspolizei analysiert und bewertet. Anhand von vielfältigen Quellenmaterial, das neben Gerichtsakten auch aktuelle Medien beinhaltet, werden die Lernenden durch kompetenzorientierte Fragestellungen befähigt, verschiedene Blickpunkte handelnder Akteur:innen zu verstehen und kontextgebunden zu bewerten. Zudem erkennen die Lernenden Zusammenhänge vergangener und gegenwärtiger Diskussionen im Kontext der Minderheitenfrage und -politik im zweisprachigen Teil Kärntens. Neben dem Erwerb historischer und politischer Kompetenzen leistet die Unterrichtsreihe ihren Beitrag zu Demokratieerziehung, da die Schüler:innen mit Inhalten konfrontiert werden, deren Bearbeitung kontextabhängige Handlungsspielräume erkennen lässt und im Sinne der Holocausterziehung ein Andenken an Individuen und Opfergruppen lebendig hält.

14. Literaturverzeichnis

Printquellen

Birgit *Wenzel*, Kreative und innovative Methoden. Geschichtsunterricht einmal anders (Wochenschau Verlag 2014).

Brigitte *Entner*, Verortung des slowenischen Widerstandes in Kärnten. In: Brigitte *Entner*, Avguštin *Malle*, Valentin *Sima* (Hg.), Widerstand gegen Faschismus und Nationalsozialismus im Alpen-Adria-Raum / Odpor proti fašizmu in nacizmu v alpsko-jadranskem prostoru (Drava, Klagenfurt/Celovec 2011).

Christian *Dorner-Hörig*, Habitus und Politik in Kärnten. Soziogenetische und psychogenetischen Grundlagen des Systems Jörg Haider. In: Annette *Treibel* (Hg.), Figurationen. Schriften zur Zivilisations- und Prozesstheorie, Bd. 9 (Springer, Berlin 2012).

Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfungsreform, In: *Verein für Geschichte und Sozialkunde* (Hrsg.), Historische Sozialkunde. Geschichte-Fachdidaktik-Politische Bildung (Wien 2011).

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, In: Christoph *Kühberger* und Reinhard *Krammer* (Hrsg.), Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Band 2 (Studien Verlag, Innsbruck/ Wien/ Bozen 2015).

Claudia *Kuretsidis-Haider*, “Strafsachen wegen Verbrechen an der Familie Sadovnik.“ Das Verfahren des Volksgerichts Klagenfurt und der Umgang der österreichischen Justiz mit den Ereignissen am Peršmanhof. In: Lisa *Rettl* und Gudrun *Blohberger*, Peršman (Wallstein Verlag, Göttingen 2014).

Claudia *Wespi* und Corinne Senn *Keller*, Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption (Haushalt in Bildung und Forschung 2014).

Cornelia *Kogoj*, Kein Slowenisch im Landesmuseum Kärnten. Dialog und Kultur – eine kritische Analyse. In: Peter *Karpf*, Thomas *Kassl*, Werner *Platzer* und Udo *Puschnig* (Hg.), Dialog und Kultur. Europäische Volksgruppenkongresse 2011 und 2012, Kärnten Dokumentation Band 28/29 (Land Kärnten, Klagenfurt 2013).

Dirk *Lange*, Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen, In: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Reihe Politik und Bildung Band 64 (Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2011).

Erwin *Ringel*, Die Kärntner Seele (Mohorjeva Hermagoras 2000).

Gerhard *Schneider*, Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden (Wochenschau Verlag 2012).

Gudrun *Hentges*, „Brücken für unser Land in einem neuen Europa“? Minderheiten- und Volksgruppenpolitik in Österreich. In: Christoph *Butterwegge* und Gudrun *Hentges* (Hg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009).

Helgard *Kramer*, Tätertypologien. In: Helgard *Kramer* und Konrad *Beischl* (Hg.), *NS Täter aus interdisziplinärer Perspektive* (Meidenbauer, München 2006).

Ingo *Julcher*, Wissenschaftsorientierung, In: Wolfgang *Sander* (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (Wochenschau Verlag, Schwalbach/ TS 2014).

Ingomar *Pust*, *Titostern über Kärnten 1942 - 1945. Totgeschwiegene Tragödien* (Kärntner Abwehrkämpferbund Klagenfurt 1984).

Janine *Wulz* und Jonas *Kolb*, Der Gedenkort Peršmanhof. In: *Arbeitskreis gegen den kärntner Konsens* (Hg.), *Friede, Freude, Deutscher Eintopf. Rechte Mythen, NS-Verharmlosung und antifaschistischer Protest* (Mandelbaum, Wien 2011).

Judith *Goetz*, „Bücher gegen das Vergessen“. Kärntnerslowenische Literatur über Widerstand und Verfolgung im Kontext der Holocaustbiografie (Diplomarbeit Universität Wien 2010).

Karl-Ernst *Jeismann*, „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, In: Hans *Süssmuth* (Hg.), *Geschichtsdidaktische Positionen* (Paderborn u.a. 1980).

Karl-Ernst *Jeismann*, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, In: Erich *Kosthorst* (Hg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik-Forschung-Theorie* (Göttingen 1977).

Karl-Ernst *Jeismann*, Geschichtsbewußtsein – Theorie. In: Klaus *Bergmann* u.a. (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarbeitete Auflage* (Seelze-Velber 1997).

Klaus *Bergmann*, *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*, 3. Auflage (Wochenschau Verlag 2016).

Lisa *Rettl*, „Jetzt, da ich weiß, dass wir Slowenen unsere richtige Führung haben, wird mich der Hitler nicht mehr sehen.“ Desertion im Rahmen des Partisanenkampfes. In: Thomas *Geldmacher*, Magnus *Koch*, Hannes *Metzler*, Peter *Pirker* und Lisa *Rettl* (Hg.), „Da machen wir nicht mehr mit ...“. Österreichische Soldaten und Zivilisten vor Gerichten der Wehrmacht (Mandelbaum, Wien 2010).

Lisa *Rettl*, Die Ermordung der Familie Sadovnik am 25. April 1945. Ein Humanitätsverbrechen im zeitgeschichtlichen Kontext. Einleitende Vorbemerkungen. In: Lisa *Rettl* und Gudrun *Blohberger*, *Peršman* (Wallstein Verlag, Göttingen 2014).

Lisa *Rettl*, Die Ordnungspolizei und ihre „besonderen Aufgaben im Operationsgebiet“. Das SS- und Polizeiregiment 13 und dessen Einsatz am Peršmanhof. In: Lisa *Rettl* und Gudrun *Blohberger*, *Peršman* (Wallstein Verlag, Göttingen 2014).

Marjan *Linasi*, Die Kärntner Partisanen. Der antifaschistische Widerstand im zweisprachigen Kärnten unter Berücksichtigung des slowenischen und jugoslawischen Widerstandes (Mohorjeva Hermagoras, Klagenfurt/ Laibach/ Wien 2013).

Michael *Sörös*, Vorbemerkungen der Schulaufsicht, In: *BMBF* (Hrsg.), Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (Wien 2011).

Michaela *Lapp*, Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht, In: Bettina *Lösch* und Andreas *Thimmel*, Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (Bundeszentrale für politische Bildung 2011).

Peter *Steinbach*, Gedenken um zu widerstehen? – Demokratiedidaktische Überlegungen zur Thematisierung des Widerstands in der historisch politischen Bildung, In: Dirk *Lange* und Gerhard *Himmelmänn* (Hrsg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, 4. Bd. (VS Verlag, Wiesbaden 2010).

Reinhard *Krammer* und Christoph *Kühberger*, Bilder m Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive, In: Heinrich *Ammerer* und Elfriede *Windischbauer*, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politische Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern (Zentrum polis, Wien 2011).

Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, In: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung 29. Bd. (Innsbruck/ Bozen/ Wien 2008).

Rolf *Pohl*, Normal oder pathologisch. In: Rolf *Pohl* und Joachim *Perels* (Hg.), Normalität der NS Täter? Eine kritische Auseinandersetzung (Offizin, Hannover 2011).

Stefan *Benz*, Multiperspektivität. Vom Prinzip des Geschichtsunterrichts zum Schlüsselkonzept der interkulturellen Kompetenz, In: Thomas *Sandkühler* (Hrsg.), Konferenz für Geschichtsdidaktik. Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert (V&R unipress, Göttingen 2018).

Thomas *Hellmuth* und Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS- Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung (BMBWF 2016).

Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, 2. Auflage, (Ferdinand Schöningh, Niederlande/ USA/ Deutschland 2019).

Ursula *Solf*, Wenn das Recht im Auge des Betrachters liegt: NS Täter aus juristischer Perspektive. In: Helgard *Kramer* und Konrad *Beischl* (Hg.), NS Täter aus interdisziplinärer Perspektive (Meidenbauer, München 2006).

Valentin *Hauser*, Vergessene Wahrheiten. Die NS- und Kriegszeit in Kärnten. Die Vertreibung der Kärntner Slowenen. Die Saualm Partisanen. Historische Augenblicke; Zeitzeugen und deren Nachkommen berichten (Mohorjeva Hermagoras, Griffen 2022).

Valentin *Hellwig*, Eine konfliktreiche Beziehungsgeschichte. Die Volksgruppenfrage und die Beziehung zwischen Kärnten und Slowenien. In: Jürgen *Priker* (Hg.), Kärnten und Slowenien: Getrennte Wege – Gemeinsame Zukunft. Jugend zwischen Heimat, Nation und Europa, Schriftreihe der Europäischen Akademie Bozen (Facultas Nomos, 2015).

Valentin *Sima*, Das Peršman-Massaker in der Erinnerungskultur und seine justizielle Untersuchung. In: Brigitte *Entner*, Avguštin *Malle*, Valentin *Sima* (Hg.), Widerstand gegen Faschismus und Nationalsozialismus im Alpen-Adria-Raum / Odpor proti fašizmu in nacizmu v alpsko-jadranskem prostoru (Drava, Klagenfurt/Celovec 2011).

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries* u.a. (Gruppe FUER Geschichtsbewusstsein), Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Kompetenzen: Grundlagen-Entwicklung-Förderung 1. Bd. (ars una Verlagsgesellschaft mbH, Neuried 2006).

Wolfgang *Beutel*, Demokratiepädagogik und Verantwortungslernen, In: Dirk *Lange* und Gerhard *Himmelmann* (Hg.), Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung, Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Band 4 (VS Verlag Wiesbaden 2010).

Wolfgang *Neugebauer*, Österreich: Gegen den Nationalsozialismus 1938-1945. In: Gerd *Ueberschär* (Hg.), Handbuch zum Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1933/39 bis 1945 (de Gruyter, Berlin/New York 2011).

Wolfgang *Sander*, Sibylle *Reinhardt*, Andreas *Petrik* u.a., Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Wochenschau Verlag, Schwalbach/ Ts 2016).

Onlinequellen

„Slowenisierung“-Posting nur „gegen SPÖ“ (09.02.2023). Online abrufbar unter:
<<https://kaernten.orf.at/stories/3194032/>> (25.04.2023).

APA, derStandard, Mehr Finanz- und Medienbildung: Neue Lehrpläne ab Schuljahr 2023/24 (APA, 2.1.2023). Online abrufbar unter:
<<https://www.derstandard.at/story/2000142234321/mehr-finanz-und-medienbildung-neue-lehrplaene-ab-schuljahr-202324>> (6.07.2023).

Brigitte *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen – unbekannte/ ungeliebte Minderheit im Süden Österreichs. In *Psychologie und Gesellschaftskritik* 39 (2015), 7 – 31. Online unter:
<<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/56579>> (2.05.2023).

Carl Gustaf *Ströhm* und Andreas *Mölzer*, „In der glühenden Lava des Hasses“. Nachkriegsverbrechen der Tito-Partisanen 1945), 2002. Online abrufbar unter:
<<https://www.youtube.com/watch?v=lv7sFGvayEM>> (23.09.2023).

Dominik *Ivancic* und Stefan *Benedik*, Hintergrund: Nationalismus und Vielsprachigkeit in der Habsburgermonarchie, Digitales Museum Haus der Geschichte Österreichs, online unter
<https://hdgoe.at/Nationalismus_und_Vielsprachigkeit> (2.05.2023).

Glossar Studienprogrammleitung Geschichte „Lernziel“. Online abrufbar unter:
<<https://gonline.univie.ac.at/infos/glossar/begriffe-k-n/l/lehr-lernziele/>> (3.07.2023).

Hanna *Huhtasaari*, Zur Zukunft des historischen Lernens, Aus Politik und Zeitgeschichte (Bundeszentrale für politische Bildung 2012). Online abrufbar unter:
<<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/141898/zur-zukunft-des-historischen-lernens/>> (3.07.2023).

Herlinde *Pauer-Studer* und Julian *Fink* (Hg.), Rechtfertigungen des Unrechts. Das Rechtsdenken im Nationalsozialismus in Originaltexten (Shurkamp Berlin 2014). Online abrufbar unter: <<https://core.ac.uk/download/pdf/32411893.pdf>> (26.04.2023).

International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), Empfehlungen für das Lehren und Lernen über den Holocaust (2019), 7. Online abrufbar unter:
<<https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Empfehlungen%20zum%20Lehren%20und%20Lernen%20über%20den%20Holocaust.pdf>> (20.07.2023).

Internetrecherche Methode (Bundeszentrale für politische Bildung 2013). Online abrufbar unter: <<https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155244/internetrecherche/>> (17.07.2023).

Jürgen *Pirker*, Fünf Jahre „Ortstafelregelung“, 40 Jahre Volksgruppengesetz: Bilanz und Perspektiven für das Volksgruppenrecht. Online abrufbar unter:
<<https://www.derstandard.at/story/1363708733390/fpk-obmann-christian-ragger-im-derstandardat-interview>> (6.05.2023).

Lothar Scholz, Methoden-Kiste „Pro- und Contra-Debatte (Bundeszentrale für politische Bildung 2020). Online abrufbar unter: <<https://www.bpb.de/shop/materialien/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste/>> (19.07.2023).

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (2.01.2023). Online abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1BF_ECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.html> (23.09.2023).

OMG Studie, Situation, Sprachgebrauch und Perspektive für die slowenische Volksgruppe in Kärnten/ Koroška (Wien 2022). Online abrufbar unter: <<https://www.ogm.at/2022/09/21/ogm-studie-zur-slowenischen-volksgruppe-in-kaernten/>> (25.04.2023).

OMG-Studie zur slowenischen Volksgruppe in Kärnten (Wien 2022). Online abrufbar unter: <<https://www.ogm.at/2022/09/21/ogm-studie-zur-slowenischen-volksgruppe-in-kaernten/>> (25.04.2023).

Politische Bildung, Überfachliche Kompetenzen (BMBWF). Online abrufbar unter: <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html>> (19.07.2023).

Runder Tisch des Kärntner Heimatdienstes zu „Slowenisierung stoppen“ (Wien 2023). Online abrufbar unter: <https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20230215_OTS0028/runder-tisch-des-kaerntner-heimatdienstes-zu-slowenisierung-stoppen> (25.04.2023).

Think-Pair-Share Methode (Bundeszentrale für politische Bildung 2013). Online abrufbar unter: <<https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155251/think-pair-share/>> (13.07.2023).

Westermann Verlag, zitiert nach: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, Nachrichten für Politische Bildung (Juni 2023). Online abrufbar unter: <<https://www.westermann.at/landing/neuer-lehrplan-2023/vs>> (7.07.2023).

15. Tabellarische Feinplanung

Einheit 1

„Schüler:innen verstehen und bewerten die ideologischen Beweggründe und Motive nationalsozialistischer Täter und erkennen den Zusammenhang mit der Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit in Kärnten“; Basiskonzepte: Handlungsspielräume, Macht, Perspektive							
Zeit	Phase	Aspekte der Kompetenzorientierung	Thematischer Schwerpunkt	Lehr-/ Lernmethode, Sozialform	Tätigkeit Schüler:innen	Tätigkeit Lehrperson	Material/Medien
10'	Einstieg/ Problemaufriss	historische Methodenkompetenz historische Sachkompetenz politikbezogene Methodenkompetenz politische Urteilskompetenz	Problemaufriss anhand einer Analyse eines provokanten Wahlplakats zum Thema Minderheitenrechte, Minderheiten und Sprachenvielfalt in Kärnten; Im Zuge der Landtagswahlen in Kärnten publizierte die FPÖ Jugend ein Wahlplakat mit der Aufschrift „Slowenisierung Kärntens stoppen“; der Gegenwartsbezug und die Provokation sollen zum Wecken von Interesse und Aufmerksamkeit der Lernenden führen;	Bildanalyse Plenum	S:S bearbeiten mündlich das Wahlplakat anhand der vorgegebenen Schritte der Bildanalyse (Beschreibung-Analyse-Deutung) und verbalisieren ihre Ergebnisse im Plenum	LP leitet das Gespräch und erklärt Unterrichtsvorhaben	Wahlplakat BQ1 kompetenzorientierter Arbeitsauftrag KA1 Whiteboard/ Beamer

5*	-	-	Erklärung des Themas und des Ziels des Unterrichtsprojektes	-	-	LP erklärt den S:S anhand einer Powerpoint Präsentation den Ablauf und das grobe Lernziel der folgenden Unterrichtssequenz	
10*	Konfrontationsphase	historische Sachkompetenz historische Methodenkompetenz	Begriffe „Rassenlehre“, „Führerprinzip“, Germanisierungspolitik der Nationalsozialisten gegenüber der slowenischen Minderheit	Mindmap; Definition formulieren; EA, PA, Plenum	S:S wiederholen und vertiefen Wissen zu Begriffen, entwerfen eine eigene Definition auf Basis des Vorwissens und der Quellen; entwerfen eine Mindmap zum Basistext über die Germanisierungspolitik	Mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages, Hilfestellung bei Unklarheiten	Quellentexte Begriffe QT1 Basistext Germanisierungspolitik BT1 Ordner
20	Erarbeitungsphase	historische Sachkompetenz historische Methodenkompetenz politische Sachkompetenz	Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit anhand der NS-Ideologie überprüfen	kompetenzorientierter Arbeitsauftrag, Think-Pair-Share Methode	S:S bearbeiten Arbeitsauftrag, dann folgt Austausch mit Sitznachbar:in über die erarbeiteten Inhalte	LP gibt mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages, Hilfestellung bei Unklarheiten	kompetenzorientierter Arbeitsauftrag KA2 Quellenmaterial Marija Tolmajer QT2 Ordner
5*	Sicherungsphase	politische Urteilskompetenz	Abschluss der Erarbeitung, indem die Textstellen mit Verweis auf die Säulen der NS-Ideologie im Plenum besprochen werden	Share-Phase Plenum	S:S tragen ihre Ergebnisse vor, begründen ihre Entscheidung	LP leitet die Plenumsdiskussion, fasst Ergebnisse am Ende zusammen	erarbeitete Notizen

Einheit 2 und 3

„Die Lernenden erkennen und verstehen unterschiedliche Perspektiven und Handlungsspielräume hinsichtlich historischer Gegebenheiten. Sie erwerben Wissen um das Spezifikum des Kärntner Widerstandes und seiner Besonderheit im historischen und gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Kontext Österreichs.“ Basiskonzepte: Handlungsspielräume, Perspektive, Auswahl

Zeit	Phase	Aspekte der Kompetenz-konkretisierung	Thematischer Schwerpunkt	Lehr-/ Lern-methode, Sozialform	Tätigkeit Schüler:innen	Tätigkeit Lehrperson	Material/ Medien
15'	Einstieg	historische Methodenkompetenz	Problemaufriss anhand der drei involvierten Parteien bei den Tathergängen am Peršmanhof	stummer Impuls GA	Zusammenfinden in 3er Gruppen; S:S beschreiben die Bilder, formulieren eine „Geschichte“ und die Rolle der ihnen zugeteilten Beteiligten darin und entwerfen einen Fortgang	Einstellung der Begriffserklärung „Partisan“ am Whiteboard, leiten der Diskussion um die Ergebnisse	ausgewählte Seiten der Graphic Novel BQ2 und kompetenzorientierter Arbeitsauftrag KA3 Zitat Begriff Partisan BT2 Whiteboard/ Beamer
20'	Konfrontations-phase	historische Methodenkompetenz historische Orientierungs-kompetenz	Die Websites erinnern.at und persman.at thematisieren aus fachwissenschaftlicher Perspektive die Situation der Tathergänge am Peršmanhof; die Interpretation aus der Einstiegsphase wird hier mit fachwissenschaftlichen Informationen ergänzt	Internet-recherche GA	S:S recherchieren mit ihren Smartphones Informationen zu den Tathergängen am Peršmanhof anhand vorgegebener Websites, erweitern ihr Wissen und stellen die Darstellung der Graphic Novel den Informationen auf den Websites gegenüber	mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages, Hilfestellung bei Unklarheiten, präsentieren der Homepages	Homepage: https://www.persman.at/de/der-persmanhof-2/geschichte/ https://www.erinnern.at/gedaechnisorte-gedenkstaetten/katalog/museum_persmanhof Ordner Smartphones Whiteboard/ Beamer
45'	Erarbeitungs-phase	historische Methodenkompetenz	Perspektivenübernahme der beteiligten Parteien bei den Tathergängen	„Ich sehe so, wie du	S:S bearbeiten schriftlich in einer Gruppe jeweils eine	Mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages,	Quellenmaterial zu den Perspektiven QT3 Ordner

		historische Sachkompetenz politische Urteilskompetenz	am Peršmanhof (überlebende Kinder, Mitglied des 3. Verbandes der Partisaneneinheit, Mitglied des SS- und Polizeiregiment 13) anhand historischer Quellen für das Herausarbeiten von Zielen und Motiven der Verhaltens- und Handlungsweisen	nicht siehst“ GA	ihnen zugeteilte Perspektive; in der Gruppe beantworten sie mit Hilfe des Quellenmaterials und dessen Kontext die Urteilsfrage dazu	Hilfestellung bei Unklarheiten	
20*	Sicherung	historische Orientierungs-kompetenz historische Fragekompetenz	Diskussion der Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum; Bewertung der fachwissenschaftlichen Darstellung hinsichtlich offener Fragen und Lücken; Hervorheben der Tatsache, dass es nie zu einem Endgültigen Urteil im Verfahren und zu einer Verurteilung der Täter kam	Fortsetzung und Abschluss „Ich sehe so, wie du nicht siehst“ Plenum	S:S erklären und bewerten aus ihrer zugeteilten Sicht Motive und Ziele sowie Wahrheitsgehalt der Quellentexte; sie vergleichen ihre Ergebnisse mit der fachwissenschaftlichen Auslegung	mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages, Hilfestellung bei Unklarheiten, leiten der abschließenden Diskussion; Ergänzen von Informationen zum Gerichtsverfahren und zur gegenwärtigen Kontroverse über die Tatergänge je nach sozialgesellschaftlichem Blickpunkt	erarbeitete Notizen

Einheit 4

„Die Lernenden können anhand ihres Vorwissens über die Ereignisse am Peršmanhof gegenwärtige Perspektiven nachvollziehen und bewerten. Sie verstehen die Prozesse, hinsichtlich welcher der Peršmanhof in der Gesellschaft Kärntens zu einem umstrittenen Gedenkort wurde.“

Zeit	Phase	Aspekte der Kompetenz-orientierung	Thematischer Schwerpunkt	Lehr-/ Lernmethode, Sozialform	Tätigkeit Schüler:innen	Tätigkeit Lehrperson	Material/ Medien
5‘	Einstieg	historische Orientierungskompetenz	Partisan:innendenkmal 1947 in der Bezirkshauptstadt Völkermarkt aufgestellt, jedoch 1953 gesprengt; Aktion demonstriert ambivalenten Umgang der Bevölkerung mit Partisan:innenkampf; Denkmal steht jetzt am Vorplatz des Peršmanhof -Museums, welcher als umstrittener Gedenkort angesehen wird	Bildimpuls Lehrer:innenvortrag Plenum	S:S verknüpfen ihr Vorwissen mit dem neuen Inhalt;; stellen bei Bedarf Verständnisfragen	LP präsentiert das Partisan:innendenkmal und erklärt die Umstrittenheit dahinter	Partisan:innen-denkmal BQ3 https://www.memorialmuseums.org/de/nkmaeler/view/713/Gedenkstätte-Peršmanhof
15‘	Konfrontationsphase	politische Urteilskompetenz historische Orientierungskompetenz	Interviewauszug von Zeithistorikerinnen Lisa Retzl und Claudia Kusetidis-Haider zu den Tathergängen aus fachwissenschaftlicher Sicht; insbesondere Aspekte der Täterschaft in diesem Kontext; Einschätzung Ingomar Pusts resultiert aus Sicht des deutschnationalen Lagers und hebt noch offene Fragen sowie die angeblich	Fragengeleitete Textanalyse GA	S:S beantworten anhand des Textmaterials den kompetenz-orientierten Arbeitsauftrag	LP ergänzt Informationen zu den Personen Pust, Retzl und Kurtesidis-Haider Mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages; Hilfestellung bei Unklarheiten	Text von Ingomar Pust BT3 Interviewauszug Kurier BT4

			ungeklärte Schulfrage hervor				
25'	Erarbeitungsphase	historische Orientierungskompetenz politische Urteilskompetenz	Herausarbeiten von Argumenten zu der Frage: „Stimmst du der Definition des Peršmanhof als Erinnerungsort für die Widerstandskämpfer:innen gegen den Nationalsozialismus zu? Begründe dein Urteil!“ Argumentation basiert auf den bearbeiteten Texten sowie dem Hintergrundwissen aus den vorhergehenden Einheiten und weniger auf der persönlichen Einschätzung der Lernenden; politische Instrumentalisierung von Geschichte	Pro-Contra Debatte GA Plenum	Gruppensprecher:in formuliert einen Eingangsvortrag, anschließend folgt der Austausch der Argumente einzelner S:S im Kontext der zugeteilten Positionen	LP leitet die Debatte; stellt ergänzende Fragen	erarbeitetes Material, verschriftlichte Argumente Ordner Beamer für Projizieren der Frage
5'	Sicherung	politische Urteilskompetenz	Abstimmung zur Diskussionsfrage	Abschluss der Debatte	Abstimmung per Handzeichen	LP leitet die Abstimmung	-

Einheit 5

„Die Schüler:innen können anhand ihres Wissens über die historischen Verläufe und Fallbeispiele den Minderheitenkonflikt in Kärnten aus Sicht beider „Lager“ nachvollziehen und Intentionen der gegenwärtigen politischen Auseinandersetzungen dahingehend kontextualisieren. Sie setzen sich mit Lösungsvorschlägen für eine konsensorientierte Zukunft auseinander.“
Basiskonzepte Vielfalt, Normen

Zeit	Phase	Aspekte der Kompetenzorientierung	Thematischer Schwerpunkt	Lehr-/Lernmethode, Sozialform	Tätigkeit Schüler:innen	Tätigkeit Lehrperson	Material/ Medien
10‘	Konfrontationsphase	historische Orientierungskompetenz	Bildimpuls zeigt eine aktuelle zweisprachige Ortstafel in Bleiburg/Pliberk; Aufstellung war ein jahrelanger Prozess im Kontext politischer Auseinandersetzungen.	Bildimpuls Plenum	spontanes Äußern zum Bildimpuls bzw. zur Leitfrage	Leitfrage „Warum sind hier zweisprachige Ortstafeln aufgestellt worden“ wird an die Tafel geschrieben	Ortstafel BQ4 Beamer Tafel
20‘	Erarbeitungsphase	historische Orientierungskompetenz historische Sachkompetenz politische Sachkompetenz	Bis 2011 wurden die 1955 formulierten Minderheitenrechte der slowenischen Minderheit in Kärnten nicht vollständig umgesetzt; Höhepunkt der verbalen und physischen Auseinandersetzungen der deutsch- und slowenischsprachigen Volksgruppen in Kärnten der „Ortstafelsturm“ 1972; identitätsstiftende Merkmal „Sprache“ wurde dahingehend instrumentalisiert; beide „Lager“ argumentieren aus den jeweiligen	fragengeleitete Textanalyse Think-Pair-Share Methode EA, GA, Plenum	S:S erarbeiten den Textinhalt zunächst alleine und teilen ihre Ergebnisse anschließend mit ihrem oder ihrer Sitznachbar:in	mündliche Erklärung des Arbeitsauftrages; Hilfestellung bei Unklarheiten	Arbeitsmaterial Minderheitenrechte und Ortstafelsturm BT5 Ordner

			gesellschaftlichen und historischen Perspektiven hinsichtlich des Umfangs und Rechtmäßigkeit der Minderheitenrechte				
20‘	Sicherung	historische Orientierungskompetenz politische Urteilskompetenz	Verbale und physische Auseinandersetzungen zwischen den Bevölkerungsgruppen in Kärnten werden zusehends weniger; jedoch bleiben die Fronten verhärtet und eine gewinnbringende Zusammenarbeit basierend auf konsensorientierter Kommunikation konnte noch nicht ausreichend realisiert werden; stellt sich die Frage nach Möglichkeiten einer respektvollen und produktiven Zusammenarbeit in Zukunft; Zukunftsvision	Blitzlicht Plenum	S:S formulieren zunächst schriftlich und mündlich Antworten auf die Frage „Entwurf politische und gesellschaftliche Mittel und Wege für ein konsensorientiertes Zusammenleben der deutsch- und slowenischsprachigen Bevölkerungsgruppen in Kärnten. Was muss Politik und Gesellschaft dazu beitragen?“	LP leitet die Fragerunde	Ordner Beamer für Leitfrage

16. Unterrichtsmaterialien

Einheit 1

Bildquelle 1 (BQ1)



Abbildung 1: Posting Freiheitliche Jugend Kärnten. Online abrufbar unter: https://www.kleinezeitung.at/kaernten/6253526/Slowenisierung-stoppen_Sloweniens-Aussenministerin-lobt-Kaerntens (20.7.2023).

Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag 1 (KA1)

1. **Beschreibung** (*visuelles Erfassen und Sammeln von Reaktionen über historischen bzw. aktuellen Zusammenhang*): Welche politisch relevanten Elemente kannst du auf dem Wahlplakat erkennen? Welche Fragen kommen dir beim Betrachten des Plakats in den Sinn?
2. **Analyse** (*Wie wird der Sachverhalt dargestellt und Frage nach Auftraggeber und Adressat:innen*): Welche Meinung oder Information wird veröffentlicht? Was wird positiv dargestellt? Was negativ?
3. **Deutung und Bewertung** (*Bewertung der Aussage im Kontext, Feststellung der Absicht und Abschätzen der Wirkung*): In welchem politischen bzw. sozialen Umfeld entstand das Plakat? Was soll mit dem Plakat beim Betrachter erreicht werden? Wie beurteilst du diese Art der Wahlwerbung im Kontext der Minderheitenfrage in Kärnten?

Quellentext 1 (QT1)

„Rassenlehre“

„Die völkische Weltanschauung (...) glaubt somit keineswegs an eine Gleichheit der Rassen, sondern erkennt mit ihrer Verschiedenheit auch ihren höheren oder minderen Wert und fühlt sich (...) verpflichtet (...) den Sieg des Besseren, Stärkeren zu fördern, die Unterordnung des Schlechteren und auch den verschiedenen Wert der Einzelmenschen. (...) Was nicht gute Rasse ist auf dieser Welt ist Spreu. (...) Menschliche Kultur und Zivilisation sind auf diesem Erdteil unzertrennlich gebunden an das Vorhandensein des Ariers.“

Adolf Hitler, Mein Kampf, 1925/1927, (München 1933), 420ff.

„Führerprinzip“

„Von Finnland bis zum Schwarzen Meer,
Vorwärts, vorwärts!
Vorwärts nach Osten, du stürmend Heer!
Freiheit das Ziel, Sieg das Panier!
Führer, befehl! Wir folgen dir!“
Propagandalied

Basistext 1 (BT1)

Die Deportation der Kärntner SlowenInnen

Am 14. April 1942 begann die Deportation slowenischer Familien durch (...) Abteilungen des Reservebataillons 171 und SS- Einheiten. „Umsiedlung von Slowenen aus Kärnten“ hieß, den wahren Tatbestand verheimlichend, ihr Einsatzbefehl. Mit dem Begriff „Aussiedlung“ wird noch heute, selbst von einem Teil der Betroffenen, ein Akt der Gewalt umschrieben, der den Nationalsozialisten die Möglichkeit bot, zwei Probleme mit einem Schlag zu lösen: (...) und die „Bereinigung“ der leidigen Slowenenfrage. In einer Anordnung vom 25. August 1941 verfügte Heinrich Himmler, das „doppelsprachige Gebiet des Reichsgaues Kärnten“ für die Ansiedlung der Kanaltaler besonders heranzuziehen.

Die Slowenen wurden von der Aktion buchstäblich im Schlaf überrascht: Während SS und Polizei zur Eile antrieben, mussten sie binnen kürzester Zeit das Wichtigste packen, oft noch kleine Kinder reisefertig machen und ihr Heim verlassen, ohne die leiseste Ahnung, wohin man sie bringen würde. Ihr erstes Durchgangslager war Ebenthal/Zrelec, wo ihr Vermögen von der Deutschen Ansiedlungsgesellschaft (DAG) übernommen wurde. Ursprünglich waren 1220 Personen für die „Aussiedlung“ vorgesehen gewesen, doch 123 waren noch vor Beginn der Aktion im Einvernehmen mit der Gestapo zurückgestellt worden, 22 waren geflüchtet oder nicht angetroffen worden und 158 wurden aus dem Durchgangslager wieder nach Hause geschickt. Letztendlich wurden 917 SlowenInnen aus Kärnten in die Lager der Volksdeutschen Mittelstelle nach Hesselberg, Hagenbüchach, Markt-Bibach, Frauenaaurach und Glasow nach Deutschland verschickt. Auszug aus: Helena Verdel, Die Kärntner SlowenInnen, DÖW Mitteilungen (Juli 2006).

Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag 2 (KA2)

1. **Gib** die Kernaussagen von Marija Tolmajer im Kontext der Aussiedlungspolitik der Nationalsozialisten gegenüber der slowenischen Minderheit **wieder**.
2. **Ordne** den Ideen der zwei ideologischen Säulen „Führerprinzip“ und „Rassenlehre“ Textstellen aus dem Interviewauszug **zu**.
3. **Rekonstruiere** anhand der Zuordnung eine mögliche Begründung für die Opferkonstruktion der slowenischen Minderheit in Kärnten.

Quellentext 2 (QT2)

Marija Tolmajer: Daheim sterben

Geboren 1911 in Radsberg/Radiše, Bäuerin. 15. April 1942 „Aussiedlung“ mit Tochter und der Familie ihres Mannes in Lager der Volksdeutschen Mittelstelle: Ebenthal/Zrelec — Hagenbüchach — Frauenaaurach (ab Mai 1942). Juli 1942 Geburt eines Sohnes. Nach Entlassung aus Frauenaaurach nach Oberkärnten. Verstorben.

Dann war es soweit, wir gingen bei der Tür hinaus, und in dem Moment wurde mir bewusst: fort, irgendwohin. Ich habe um das Mädchen gebeten, sie sollten sie mir in den Arm legen dort an der Schwelle, da war eine Schwelle aus Beton, ich kniete mich nieder, hielt das Mädchen, faltete die Hände und bat, mich zu erschießen. Mir wäre alles recht gewesen, ich wäre gerne daheim gestorben. Daheim, daheim. Nein, diese Pflicht hatten sie nicht. Ein Wiener sagte nur, dass sie das nicht machen dürfen, dass sie mich nicht einfach so erschießen dürften. Ich habe gefragt, warum nicht. „Das geht nicht.“ So viel Deutsch habe ich verstanden. Der Höhere schrie mit mir wie mit einem Arrestanten, obwohl ich noch nie gesehen habe, wie es dort zugeht, aber genau- so stelle ich mir das vor, garstig [...] Der Lagerführer [in Frauenaaurach] war ein furchtbarer Mann, niemand durfte ihm widersprechen, und einmal schrie er nur mehr: „Auschwitz“, und wir wären nur mehr fürs Schlachten gut wie die Schweine. Das war wegen der Sprache, auch die alten Leute sollten Deutsch reden. Mein Mann war gerade auf Urlaub, und er durfte dabei sein. Er hat eine Zeit zugehört und dann ist er aufgestanden und hat dem Lagerführer gesagt, wie er sich das vorstellt. 60, 70, 80 Jahre alten Menschen heute zu sagen, ab morgen darfst du nur mehr Deutsch reden.

Interviewauszug aus der DÖW-Publikation Spurensuche. Erzählte Geschichte der Kärntner Slowenen (Wien 1990).

Einheit 2 und 3

Basistext 2 (BT2)

Begriffsbestimmung „Partisan“ (hier: Partisanen aus Jugoslawien)

Das Wort kommt vom italienischen Wort „partigiano“. Es bezeichnet einen bewaffneten Kämpfer, der aber kein Soldat einer Armee ist. Wenn ein Staat einen anderen Staat überfallen und besetzt hat, dann kämpfen in dem besetzten Land oftmals Partisanen gegen die fremde Armee. Das sind freiwillige Widerstandskämpfer, die ihr Land befreien wollen. Sie betreiben Spionage und Sabotage und kämpfen im Untergrund. Ihre Ortskenntnisse kommen ihnen dabei zugute. Ihre Landsleute unterstützen sie oft bei ihren Angriffen gegen die feindliche Armee und bieten ihnen Hilfe, Unterschlupf und Nahrung.

Gerd *Schneider*, Christiane *Toyka-Seid*, Partisan (Bundeszentrale für politische Bildung).
Online abrufbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320915/partisan/> (25.09.2023).

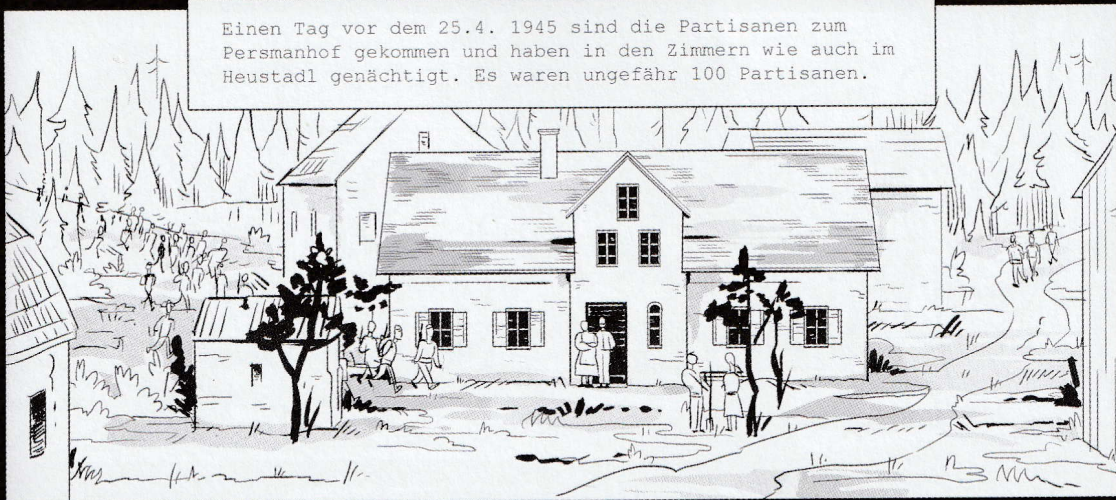
Kompetenzorientierter Arbeitsauftrag 3 (KA3)

1. **Beschreibe** die einzelnen Personengruppen, die auf den Panels zu erkennen sind. Begründe auch, woran du ihre Zuordnung zu bestimmten Personengruppen erkennst (aus Bild und Text)
2. **Fasse zusammen**, was die Darstellung über den historischen Sachverhalt aussagt. Bringe dein Vorwissen aus der letzten Einheit mit ein.
3. **Entwirf** eine mögliche Fortsetzung der Geschehnisse!

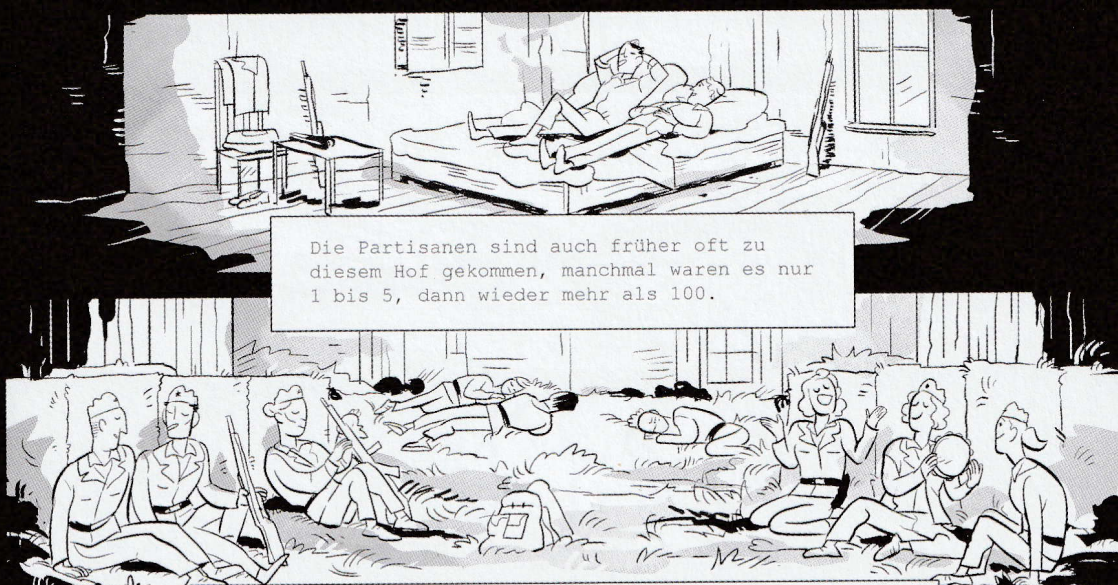
Bildquelle 2 (BQ2)

Panels aus Graphic Novel: Evelyn *Steinthal*, Peršmanhof. 25. April 1945 (bahoe books 2019).

Einen Tag vor dem 25.4. 1945 sind die Partisanen zum Persmanhof gekommen und haben in den Zimmern wie auch im Heustadl genächtigt. Es waren ungefähr 100 Partisanen.



Die Partisanen sind auch früher oft zu diesem Hof gekommen, manchmal waren es nur 1 bis 5, dann wieder mehr als 100.



Die Partisanen verhielten sich an diesem Tag wie üblich, nämlich ordentlich, und haben viel gesungen. Ančis Eltern haben gearbeitet. An diesem Tag, es war der Markustag, wurde Mist geführt.



Immer wieder kommt SS-Polizei zu den abgelegensten Bauern, um nach Partisanen zu suchen und den Widerstand niederzuschlagen. Bei dieser Gelegenheit beschlagnahmen die Nazis oft die Lebensmittel der Bauern. Jetzt macht sich das SS-Polizeiregiment 13 nach einer Anzeige eines Viehdiebstahls auf dem Weg zum Peršmanhof.





Quellentext 3 (QT3)

Urteilsfrage: *Erkläre anhand deines Vorwissens, der Basistexte und der Quellentexte Beweggründe, Motive der Verhaltensweisen vor, während und nach dem Tathergang aus Sicht der jeweiligen Perspektive. Beurteile dahingehend das Zustandekommen der Aussagen und ihren Wahrheitsgehalt.*

Folgende Zitate sind auszugsweise entnommen aus: Lisa Retzl und Gudrun Blohberger, Peršman (Wallstein Verlag, Göttingen 2014).

1 Opfer/ überlebende Kinder Ana und Cyril Sadovnik

Die am Peršmanhof wohnhafte slowenischsprachige Familie Sadvonik, vulgo Peršman, stand den Partisanen freundlich gegenüber. Der 3. Verband der Kärntner Partisanen mit einer Anzahl von ca. 200 Mitgliedern kehrte dort ein, konnte sich verpflegen und übernachten. Umso wichtiger wurde für sie ein Ort des Rückzuges und der Nahrungssicherheit, als auch auf den umliegenden Bergbauernhöfen die Lebensmittel rarer wurden. Diese Versorgungsengpässe ließ die Partisanengruppe überhaupt erst in das Karawankengebiet und an den Peršmanhof ziehen. Mit der Aussiedelung und Vertreibung der slowenischsprachigen Familien in Unterkärnten im Jahr 1942, dem Höhepunkt der nationalsozialistischen Repressionspolitik, wuchs das Bewusstsein der Kärntner Slowenen für die selektierende Vorgehensweise der Nationalsozialisten. Dies animierte zahlreiche Kärntner Slowenen zum Anschluss an den Widerstand (Zsf. aus: Marjan Linasi, Die Kärntner Partisanen, 2013).

Zitat Ana 1946 (Zeugeneinvernahme mit Ana Sadovnik am Landesgericht Klagenfurt, 30.05.1946)
„In der Küche erschienen nun 2 Polizisten, von denen der eine auf mich und den kleinen Gottfried (...) schoss. Ein Polizist erklärte, er wolle nicht auf Kinder schießen und hat deshalb auch nicht geschossen. (...) Die Polizisten haben die Küche mit dem Bemerken verlassen, dass hier schon alle tot seien. Der Polizist, der geschossen hat, war ein grosser (sic) Mann mit schmalem Gesicht. Der andere Polizist war etwas kleiner. (...) Der Polizist, der die vorerwählte Bemerkung machte, als der andere Polizist auf uns geschossen hatte, hat deutsch gesprochen.“

Zitat Cyril 1947 (Zeugenvernehmung mit Ciril Sadovnik am Landesgericht Klagenfurt 18.07.1947)
„Es ist (...) schon so lange Zeit her, dass ich heute die zwei Polizisten nicht mehr mit Sicherheit erkennen würde, zumal ich damals aufgeregt war und aus Angst nicht immer auf die Polizisten geschaut habe.“

Zitat Cyril 1948 (Zeugenvernehmung mit Ciril Sadovnik am Landesgericht Klagenfurt 18.07.1947 und 1948)
„Als die Polizisten in der Küche auf uns schossen, war es in der Küche (...) durch den Brand sehr hell, im Gesicht konnte ich die beiden Polizisten allerdings nur undeutlich sehen. (...) Ich weiß genau, dass die Polizisten auf meine Anverwandten geschossen haben, weil ich unmittelbar bzw. in nächster Nähe war, und mich daher nicht irren konnte (...). Die Partisanen hatten alle möglichen Uniformen (...) an. Sie trugen auch deutsche Uniformen.“

„Ich hatte nicht den Eindruck, dass es Angehörige der Partisanen waren, die unsere Familie erschossen hatten. Ich bin überzeugt, dass es sich um deutsche Polizisten handelte, die meine Verwandten ermordet haben.“

2 Verbündete und Mitglieder des 3. Verbandes der Kärntner Partisanen

Nach dem Überfall von Deutschland auf Jugoslawien 1941 gründete sich in Laibach/Ljubljana die Osvobodilna Fronta (OF), eine politische und militärische Widerstandsbewegung unter der Führung der Kommunistischen Partei Sloweniens (KPS). Die OF verfolgte das Ziel, militärisch gegen die faschistische Okkupation vorzugehen und die Vereinigung aller Slowen:innen in einem Staat voranzutreiben. Diese Art des formierten Widerstands ist in das kollektive Gedächtnis als der so genannte „Partisanenkampf“ eingegangen. Die Einheiten waren sowohl politisch als auch militärisch motiviert. Die am Peršmanhof wohnhafte slowenischsprachige Familie Sadvonik, vulgo Peršman, stand den Partisanen freundlich gegenüber. Der 3. Verband der Kärntner Partisanen mit einer Anzahl von ca. 200 Mitgliedern kehrte dort ein, konnte sich verpflegen und übernachten. Umso wichtiger wurde für sie ein Ort des Rückzuges und der Nahrungssicherheit, als auch auf den umliegenden Bergbauernhöfen die Lebensmittel rarer wurden. Diese Versorgungsengpässe ließ die Partisanengruppe überhaupt erst in das Karawankengebiet und an den Peršmanhof ziehen (Zsf. aus: Marjan Linasi, Die Kärntner Partisanen, 2013).

Ana Sporn, Mitglied des 3. Verbandes der Kärntner Partisanen (Zeugenvernehmung mit Ana Sporn, 07.02.1948)

„Die Partisanen hatten bei der Eröffnung des Feuers durch die Polizisten das Haus verlassen, weil sie den Kampf nicht im Hause selbst hätten führen können, zumal die Zivilpersonen dadurch gefährdet worden wären. Aus diesem Grund verließen sie den Hof.“

Paula Aschmann (Zeugenvernehmung mit Paula Aschmann 1948):

„Die Angehörigen des Polizeiregiments 13, welche am Einsatz beteiligt waren, hatten tatsächlich erst versucht, die Ermordung der Familie Sadounig den Partisanen zuzuschreiben. (Zwei Angehörige der Kompanie) (...) haben jedoch aus der Schule geschwätzt, dass die (...) Familie Sadounig von Leutnant Reischl, einem Ungar und zwei (...) Polizisten erschossen worden sei“

3 SS- und Polizeiregiment 13

Der Einsatz sei ein militärisches Manöver gegen die „Tito-Truppen“ auf dem Peršmanhof gewesen, bei dem nicht das Polizeiregiment die Partisanen angegriffen, sondern umgekehrt die Partisanen das Polizeiregiment unter Dauerbeschuss genommen hätten. Dabei – diese Behauptung legte er (Josef Reischl) am 4. Februar 1948 erstmals auf den Tisch – könne nicht ausgeschlossen werden, dass die Zivilist:innen durch feindlichen Beschuss, also seitens der Partisanen, umgekommen seien. Das Verfahren wurde 1968 ohne Ergebnis aufgrund der mangelnden Beweislage geschlossen (Zsf aus: Lisa Rettl und Gudrun Blohberger, Persman, 2014).

Die Richtlinien des Chefs der Ordnungspolizei unterstreichen die vermeintliche Rechtfertigung der Tat (Richtlinien des Chefs der Ordnungspolizei zur Partisanenbekämpfung, 17.11.1941.)

„Partisanenkampf ist ein Kampf für den Bolschewismus, es ist keine Volksbewegung. (...) Der Feind muss vollständig vernichtet werden. Die ununterbrochene Entscheidung über Leben und Tod, verursacht von Partisanen und Verdächtigen, ist auch für die härtesten Soldaten schwer. Es muss gehandelt werden. Richtig handelt, wer unter vollkommener Hinaussetzung etwaiger persönlicher Gefühlsanwandlungen rücksichtslos und unbarmherzig zupackt.“

Vorschrift für die Führung und Verwendung der Polizeitruppe

„Besondere Unruhegebiete, vor allem, wenn Kampfhandlungen stattgefunden haben, sind einer gründlichen Befriedung zu unterziehen. Aufgabe der Befriedung ist die Unschädlichmachung aller noch vorhandenen, den bisherigen Kampfhandlungen entgangenen Gegner, die Sicherstellung gegnerischer Waffen und Kampfmittel, die Erfassung der gegnerischen Führungsunterlagen, des Propaganda- und Beweismaterials sowie die Zerstörung der gegnerischen Versorgungsbasis.“

Aussage Josef Reischl:

„Mir ist unerklärlich, wie (Erhard) Penz in seiner Verantwortung behaupten kann, ich hätte ihn aufgefordert oder ich hätte im allgemeinen aufgefordert, Zivilisten umzulegen, zumal ich überhaupt keine Zivilisten am Hofe gesehen habe. (...) Wenn tatsächlich Zivilisten von uns erschossen worden wären und ich den Befehl hierzu erteilt hätte, wären genug Zeugen hierfür in der Kompanie gewesen, die sich bestimmt wegen meines unmenschlichen Befehls bzw. Verhaltens an den Kompaniechef gewendet hätten. Aber das ist von keiner Seite geschehen.“

„Mir ist ein Fall bekannt, dass Partisanen bei einem ähnlichen Einsatz eines anderen Batl., bei welchem sie auf einem Hof von deutschen Polizisten überrascht wurden, nach Abzug der deutschen Polizisten die Bewohner des Hofes (...) ermordet haben. Dies geschah sicherlich aus Rache, weil sich die Partisanen durch die Zivilpersonen verraten hielten. Ich will daher nicht ausschließen, dass die Partisanen nach unserem Abzug auf diesem Hof wieder erschienen und dort irgendwelche Rachemaßnahmen durchführten. (...) Ich habe nicht eine einzige

Wahrnehmung über eine Erschießung einer Zivilperson auf dem Peršmanhof gemacht. Ich halte daher diese Anschuldigung als Geburt eines Gerüchtes, das die Partisanen zu ihrer Entlastung in die Welt streuten.“

Es ist dies ein Vorwurf, der in dieser Schwere und politischer Sprengkraft nur von Josef Reischl erhoben wurde. Keiner der ehemals Mitbeschuldigten hatte jemals eine ähnliche Argumentation vorgebracht.

Erwartungshorizont

1 Opfer/ überlebende Kinder Ana und Cyril Sadovnik

Die Sadovnik Familie war den Partisan:innen freundlich gegenüber eingestellt. Diese Stimmung mussten auch die Kinder mitbekommen haben. Sie waren am Hof willkommen um dort zu schlafen, zu essen, sich zu organisieren. Es ist möglich, dass sie sich von ihnen beschützt fühlten. Gleichzeitig musste aber auch die Angst vorgeherrscht haben, die Aufmerksamkeit der Polizeitruppen auf sich zu ziehen. In den Aussagen der Kinder sind deutlich Unsicherheiten zu hören. Die Überlebenden konnten bis zur Schließung des Gerichtsverfahrens die Täter nicht erkennen. Die Verunsicherung kann auch daran liegen, dass die Kinder von den Ereignissen schwer traumatisiert sind. Sie verloren ihre ganze Familie. Auch der zeitliche Faktor spielt eine Rolle bei der Unsicherheit ihrer Aussagen, da die Kinder erst ein Jahr nach den Tathergängen vernommen wurden. Auf der anderen Seite wissen die Kinder mit Sicherheit, dass die Menschen, die ihre Familie erschossen haben, deutsch sprachen. Auffällig ist auch die plötzliche Sicherheit in Cyrils Aussage, er wisse, dass es die Partisanen nicht sein konnten. Es ist möglich, dass er Druck von außen erhalten hat, um seine Argumente nochmals mit Überzeugung vorzulegen. Die Brandursache bleibt auch nach ihren Aussagen unklar.

2 Verbündete und Mitglieder des 3. Verbandes der Kärntner Partisanen

Die Partisanen waren am Hof zeitweise wohnhaft, da die Familie Sadovnik ihnen Obdach und Versorgung anbot. Aus der Aussage von Ana Sporn geht hervor, dass sie die Familie nicht in Gefahr bringen wollten und deshalb vom Hof im Zuge der Schießerei flohen. Jedoch muss dem Verband der Partisanen bewusst gewesen sein, dass sie die Familie grundsätzlich mit ihrer Anwesenheit in Gefahr brachten. Aufgrund eines Viehdiebstahls wurde die Polizei auf die Partisanentruppe am Peršmanhof aufmerksam. Es ist also nicht davon auszugehen, dass die Partisanen glaubten, sie wären von der Familie verraten worden. Nach dem Krieg, als sich die rechtlichen Parameter wieder verschoben, war es nachvollziehbar, dass die Polizeieinheit

versuchte, die Partisanen für die Tat zu beschuldigen. Es geht aber aus der Literatur und den Quellen keine Schuldfrage ihrerseits hervor.

3 SS- und Polizeiregiment 13

Das Polizeiregiment hatte laut den Verordnungen klare Anweisungen über das Töten der Partisanen und den Verdächtigen, zu welchen auch die Sadovnik Familie zählen würde. Sie sollen rücksichtslos zupacken. Die Hemmschwelle für das Töten war nach den zahlreichen Kriegsjahren gesunken. Außerdem war die slowenischsprachige Minderheit in Kärnten eine Zielgruppe der Nationalsozialisten, die es zu vertreiben und bei sich ergebender Möglichkeit zu töten galt. Reischl bezeichnet das Erschießen als unmenschlichen Befehl, doch die Verordnungen gaben dieses Verhalten vor. Nach Kriegsende ist es nachvollziehbar, dass die SS- und Polizeitruppen die Schuld von sich weisen wollten. Da sie bereits von einem Fall wussten, wo Partisanen Verbündete ermordet hatten, verwendeten sie das als Argumentationsgrundlage. Zudem waren die Aussagen der Kinder so wenig aussagekräftig, dass die Täter es mit aller Macht versuchten, keine Grundlage für eine Anklage zu schaffen.

Einheit 4

Arbeitsauftrag für die Debatte: *Welche Argumente lassen sich aus dem Text hinsichtlich der Schuldfrage am Peršmanhof ermitteln? Ergänze die vorliegenden Argumente mit deinem Wissen bzw. Material aus den vorhergehenden Einheiten. Würdest du dich dahingehend für oder gegen den Peršmanhof als Gedächtnisort für den Kärntner Widerstand aussprechen? Begründe deine Entscheidung im Kontext der nach wie vor umstrittenen Wahrnehmung des Peršmanhofs als Erinnerungsort.*

Basistext 3 (BT3)

Polizei bekämpfte Partisanen

Das Massaker wurde der 4. Kompanie des Polizeiregiments 13 angelastet. Der Journalist Ingomar Pust schreibt in der Dokumentation „Titostern über Kärnten“: „Das tragische Geschehnis wurde zum historischen Beweis für die Unmenschlichkeit der Deutschen im Partisanenkrieg. Der Perschmann-Hof wurde zu einer Art Klagemauer aufgebaut. Neben dem Eingang des prächtig wiederaufgebauten Anwesens kündigt eine schwarze Marmortafel, daß Waffen-SS hier elf Menschen ermordet hat“. Doch es war keine SS, es war Polizei, die in diesem Raum tatsächlich zur Partisanenbekämpfung eingesetzt war.

Die Angehörigen der Polizeitruppe, die am 25.4.1945 in der Nähe des Perschmann-Hofes gegen die Partisanen im Einsatz waren, wurden von den Briten verhaftet. Sowohl die britischen Besatzer als auch die österreichischen Behörden untersuchten die Ereignisse eingehend, drei Jahre lang. Damals war man mit tatsächlichen oder vermeintlichen deutschen Tätern nicht zimperlich. Zumindest der Kommandant der deutschen Polizeieinheit, ein Leutnant, hatte im Hinblick auf die Schwere des ihm zur Last gelegten Verbrechens mit dem Schlimmsten zu rechnen, wenn sich ein Verdacht ergeben hätte. Es ergab sich keiner.

Partisanen als Täter

Alle Erkenntnisse weisen auf Partisanen als Täter hin. Als Mitsieger des Krieges durften sie aber nicht verfolgt werden. Die Überlebenden des Massakers hatten 1947 bei ihren Vernehmungen in Klagenfurt in keinem der Polizisten, die ihnen vorgeführt wurden, den Täter erkannt, der auf sie geschossen hat. Einer soll Lederbekleidung getragen haben. Lederbekleidung gab es bei der Polizei damals sicher nicht. Wohl aber hatten Briten solche den Partisanen aus Flugzeugen abgeworfen. Dem Vernehmen nach soll das DÖW 1965, also 20 Jahre nach den schrecklichen Ereignissen, vom Innenministerium eine Sachverhaltsdarstellung erwirkt haben, wonach Angehörige der Polizeitruppe die Morde verübten. (...) Seit damals sind die Gerichtsakten angeblich verschwunden. Augenzeuge des Verbrechens war der Nachbar, der die verletzten Überlebenden am nächsten Morgen auf einem Leiterwagen nach Eisenkappel brachte. Er wurde von seiner Frau, der ein Verhältnis zu den Partisanen nachgesagt wurde, nach Jugoslawien gelockt und kehrte von dort nie mehr zurück. Die Frau wurde wegen Verdachts auf Beihilfe zur Menschenentführung verhaftet und saß einige Monate im Bezirksgericht Völkermarkt ein. Über Weisung aus Wien, vermutlich nach Druck aus Belgrad, mußte sie wieder enthaftet werden.

Mitschuld außer Zweifel

Ingomar Pust kommt zu dem Ergebnis, daß eine Mitschuld der Partisanen außer Zweifel steht. „Sie hatten die gleichgesinnte Familie in ihre Gemeinschaft einbezogen. Sie blieben oft viele Tage auf diesem Hof, sie machten ihn zu einem Stützpunkt, was allen Regeln der Konspiration widersprach. Sie fühlten sich dort sicher, aber sie selbst konnten jederzeit das Weite suchen. Die Perschmannleute konnten das nicht. Sie gehörten zum Hof und der Hof zu ihnen. Die enge Gemeinschaft mit den Partisanen mußte für die Familie nach den Gesetzen des Partisanenkrieges verhängnisvoll enden.“

Über seine Recherchen berichtete Pust auch in eindringlichen Zeitungskomentaren. Unter dem Titel „Spuk um Museum“ schreibt er: „Am Perschmann-Hof ist ein slowenisches Museum, in dem ist fast jedes Wort falsch. Es wird behauptet, die Waffen-SS hätte Menschen erschossen. In Kärnten stand gar keine Waffen-SS. Es war nur ein Polizeiregiment 13 da, und das hatte mit dem Perschmann-Hof nichts zu tun. Die Partisanen haben die Bewohner erschossen. Das sagte nach gründlicher Unteruchung der Kommandant der Briten dem Partisanen-Capo Karl Prusnik direkt ins Gesicht. Die Tito-Partisanen waren offenbar schon entschlossen, für das Massaker das Polizeiregiment 13 verantwortlich zu machen. Das geschah mit einem riesigen Propagandaaufwand. Die Partisanen sind an Aufklärung nicht interessiert.“ („Kronen-Zeitung“ vom 16. 11. 1995)

Basistext 4 (BT4)

Auszuge aus: Jürgen Klatzer, Franz Gruber und Carina Tichy: Peršmanhof: NS-Täter mordeten nach dem Lehrbuch (Kurier 2025). Vollständiger Artikel online abrufbar unter: <https://kurier.at/chronik/oesterreich/70-jahre-massaker-am-permanhof-ns-taeter-mordeten-nach-lehrbuch/126.556.479> (20.7.2023).

Peršmanhof: NS-Täter mordeten nach Lehrbuch

Vor 70 Jahren verübten Mitglieder des SS- und Polizeiregiments 13 eines der letzten Kriegsverbrechen an der Kärntner Zivilbevölkerung. Insgesamt wurden elf Zivilisten ermordet, darunter sieben Kinder. Von 1946 bis Mitte der 1960er Jahre wurde gegen insgesamt 49 Personen wegen dem Massaker am Peršmanhof ermittelt. Im KURIER-Gespräch erklären die Zeithistorikerinnen Lisa Rettl und Claudia Kuretsidis-Haider, warum es nie zu einer Anklage kam und die Täter lehrbuchartig vorgingen.

Der Peršmanhof, ein Bergbauernhof in Koprein-Petzen bei Eisenkappel, liegt im dünnbesiedelten Südkärntner-Raum an der Nordseite der Karawanken auf über 1000 Meter Höhe. Trotz der Abgeschiedenheit ist der Hof ein zentraler Stützpunkt für die Partisanen im Widerstandskampf gegen die NS-Diktatur. Ana Sadovnik, die Bäuerin am Hof, und ihre Familie zählen zu den verlässlichsten Unterstützern der Partisanen.

Frau Rettl, Sie haben sich intensiv mit den Tätern und der Rolle des SS- und Polizeiregiments 13 während der NS-Zeit auseinandergesetzt. Lisa Rettl: Ja, mit den neuen Aktenfunden war dies erstmals möglich. Um es gleich vorweg zu nehmen: Es deutet nichts darauf hin, dass es sich bei den Tätern um die hochideologisierte mörderische Spezialeinheit gehandelt hat, von der Heinrich Himmler immer träumte. Die Männer waren im Zivilberuf teilweise Polizisten und sogar selbst Familienväter. Einige waren zwar deutlich nationalsozialistisch eingestellt, andere wiederum nicht. Anhand der Biografie kann man durchaus sagen, dass die Peršman-Täter aus der gesellschaftlichen Mitte gekommen sind.

Wie konnte es zum Massaker überhaupt kommen? Rettl: Was wir anhand des Aktenmaterials sehr deutlich sehen, die Täter am Peršmanhof haben keineswegs im Bluttausch gehandelt, wie dies lange Zeit kolportiert wurde. Die Vorstellung von NS-Tätern als perversen oder sadistischen Monstern war vor allem eine Verdrängungsstrategie der österreichischen Nachkriegsgesellschaft. Indem man die Mörder in das Reich des Abnormen verbannt hatte, war es auch leichter, die jeweils eigene Schuld und persönliche Verstrickung beim Morden wegzuschieben. Es ist aber wichtig zu erkennen, dass der Holocaust wie auch alle anderen Genozide nicht von perversen Bestien oder Sadisten begangen worden sind, sondern von ganz normalen Menschen.

Gilt das auch für die Mitglieder des SS- und Polizeiregiments 13? Rettl: Ja, für sie war der Einsatz am Peršmanhof keineswegs etwas Außergewöhnliches. Solche Einsätze hat die Einheit zuvor bereits unzählige Male durchgeführt, in der Sowjetunion ebenso wie am Balkan. Die Kernaufgabe dieser Polizeiregimenter war die sogenannte Bandenbekämpfung, also der Kampf gegen Partisanen. Zu den speziellen Aufgaben zählte dabei auch die Unschädlichmachung aller Verdächtigen, also die Verfolgung und Liquidation von Zivilisten. Es ging ja darum, dem antifaschistischen Widerstand die Basis zu nehmen. Von daher kann man sagen, dass die Polizisten beim Einsatz am Peršmanhof beinahe lehrbuchartig vorgingen.

Im SS- und Polizeiregiment 13 gab es aber auch Mitglieder, die mit der NS-Ideologie gar nicht konform gingen. Rettl: Ja. Das zeigt aber, wie schmal der Grat ist, auf dem eine Gesellschaft zu jeder Zeit wandelt. Wenn zum Beispiel die Auslöschung einer missliebigen Personengruppe für eine sinnvolle Sache gehalten wird, dann lässt sich das Morden für die Beteiligten als eine moralisch akzeptable Tat interpretieren. So war das auch im Nationalsozialismus der Fall. Dadurch konnten die Täter ihre Handlungen später auch positiv in ihr Selbst integrieren.

Eine Wendung in der Causa. Früher stand das Rachemotiv im Vordergrund, oder? Rettl: Hier muss man verschiedene Dinge auseinanderhalten. Ein Rachemotiv wurde eigentlich nur den Partisanen unterstellt, und zwar seitens der politischen Rechten, die den antifaschistischen Widerstand stets als Heimatverrat interpretiert hat. Seit Kriegsende gab es das Gerücht, dass die Partisanen selbst die Familie ermordet hätten. Der Journalist Ingomar Pust hat dann dieses Diskursfragment mit verschiedenen Gerüchten angereichert und das wurde, auch von den politischen Eliten in Kärnten, als eine Art historische Wahrheit gehandelt, die landauf landab in die Welt posaunt wurde. Das war immer schon absoluter Unsinn. Hat aber im Zuge des Minderheitenkonflikts in Kärnten für die politischen Rechten sehr funktioniert. Denn der Peršmanhof ist eine der zentralsten Gedenkstätten für die Kärntner Slowenen und steht symbolisch für das große Verbrechen, das an der Minderheit begangen wurde.

Mit den neuen Aktenfunden haben sie den Gerüchten rund um Peršman ein Ende bereitet. Aber ist die Causa auch abgeschlossen?

Rettl: Auch wenn der Fall strafrechtlich nicht mehr aufzurollen sein wird, die gesellschaftspolitischen Ebene darf nicht unterschätzt werden. Das Massaker am Peršmanhof hat bis heute offene Wunden hinterlassen und die Gerüchte haben nicht dazu beigetragen, dass die historischen Wunden heilen konnten. Ich denke, dass nun ein reflexiverer Umgang möglich sein wird.

Bildquelle 3 (BQ3)



Abbildung 2: Partisanendenkmal. Online abrufbar unter:
<https://www.memorialmuseums.org/denkmaeler/view/713/Gedenkstätte-Peršmanhof>
(23.09.2023).

Einheit 5

Bildquelle 4 (BQ4)



Abbildung 3: Zweisprachige Bleiburger Ortstafel. Online abrufbar unter:
<https://www.diepresse.com/581999/zweisprachige-bleiburger-ortstafel-mit-farbe-beschmiert>
(23.09.2023).

Basistext 5 (BT5)

Auszug aus: Zweisprachige/ dvojezično – Jetzt erst recht!? Zur Zweisprachigkeit Kärntens (Haus der Geschichte Österreich 2019). Gesamtes Materialpaket (hier in angepasster Form) online abrufbar unter: https://hdgoe.at/items/uploads/module_pdf/hdgoe_UM_Zur-Zweisprachigkeit-Kaerntens.pdf (26.09.2023).

Arbeitsauftrag: *Nenne Motive, weshalb die Kärntner:innen jahrzehntelang über zweisprachige Ortstafeln in Kärnten so emotional diskutiert haben. Versuche die Argumente und Beweggründe der jeweiligen Konfliktparteien einander gegenüberzustellen. Beurteile, welche Rolle das Konzept „Sprache“ in den Auseinandersetzungen spielt und gespielt hat.*

Mit der Unterzeichnung des österreichischen Staatsvertrags im Jahr 1955 wurde das unabhängige und demokratische Österreich wiederhergestellt. Im Artikel 7 des Staatsvertrags wurden die Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheit in Österreich festgehalten. Das grundsätzliche Recht auf Bildung, Amtssprache und Ortsbezeichnungen in diesen beiden Minderheitensprachen sollte somit garantiert sein. Im Laufe der weiteren Jahrzehnte wurden auch TschechInnen, SlowakInnen, UngarInnen sowie Roma/Romnija und Sinti/Sintizze in Österreich als „autochthone Minderheiten“ bzw. „Volksgruppen“ anerkannt. Diese Minderheiten erhalten durch das Volksgruppengesetz und weitere gesetzliche Bestimmungen besonderen Schutz und Förderung (...).

Das „BG/BRG für Slowenen“, umgangssprachlich auch das „slowenische Gymnasium“, wurde 1956 in Klagenfurt/Celovec gegründet. Erst durch diese Schule, in der alle Fächer (außer die Sprachfächer) auf Slowenisch unterrichtet werden, konnte die Mehrheit der Slowenisch sprechenden KärntnerInnen ihre Sprache auf Maturaniveau erlernen. Zuvor war das nur manchen Privilegierten möglich. Sie gingen entweder nach Jugoslawien oder nahmen eine der wenigen kirchlichen Ausbildungsmöglichkeiten in Anspruch.

Wenige Jahre später verließen die ersten MaturantInnen das slowenische Gymnasium. Es waren oft junge, selbstbewusste Menschen mit einer erstarkten Volksgruppenidentität: Sie sahen sich als Kärntner SlowenInnen, als Angehörige einer anerkannten Minderheit in Österreich. Und als solche wollten sie für ihre Gruppe – die Gruppe der Kärntner SlowenInnen in Österreich und Kärnten/Koroška – auch mehr Sichtbarkeit. Sie wollten das Slowenische in ihrer Heimat nicht mehr nur im privaten Bereich als „Haus- und Hofsprache“ verstanden wissen, sondern als gleichberechtigte Sprache neben dem Deutschen, der Sprache der Mehrheit. Ihre Forderungen nach mehr Rechten für die Minderheit begründeten sie auch mit dem Leid, das den Kärntner SlowenInnen zur Zeit des Nationalsozialismus angetan worden war. Die Ansprüche und Forderungen dieser Gruppe junger, ausgebildeter, selbstbewusster Menschen führten schließlich, neben weiteren bedeutenden Faktoren, wohl mit dazu, dass im Herbst 1972 schließlich eine Serie zweisprachiger Ortstafeln aufgestellt wurde. Der Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrags sieht vor, dass in zweisprachigen Gebieten in Kärnten/Koroška grundsätzlich auch solche aufgestellt werden sollten.

Jedoch weckte das Aufstellen der zweisprachigen Ortstafeln einen alten, verdeckten Konflikt: Viele KärntnerInnen wünschten sich zur damaligen Zeit keinesfalls eine sichtbare Zweisprachigkeit. Im Oktober 1972 ereignete sich schließlich der sogenannte Kärntner Ortstafelsturm: In der Nacht vom 9. auf den 10. Oktober wurden alle zweisprachigen Ortstafeln von aufgebrachten deutschnational gesinnten KärntnerInnen gewaltsam und teils unter Beobachtung der Polizei demontiert. Einige Kärntner SlowenInnen fürchteten aufgrund dieses Angriffs und der Aufmärsche gewaltbereiter Deutschnationaler eine Wiederkehr früherer Zeiten (des Nationalsozialismus, seit dessen Herrschaft damals nur 30 Jahre vergangen waren). Einige Deutsch-KärntnerInnen hingegen sahen in zweisprachigen Ortstafeln und in den aktiven Kärntner SlowenInnen, die für sichtbare Zweisprachigkeit eintraten, alte jugoslawische Gebietsansprüche wieder aufkommen.

Der Streit um zweisprachige Ortstafeln in Kärnten/ Koroška fand erst im Jahr 2011 ein politisches Ende: In 164 Südkärntner Ortschaften wurden zweisprachige Ortstafeln aufgestellt. Es ist nicht bekannt, dass eine dieser Ortstafeln erneut abgerissen worden ist. Zweisprachige Ortstafeln bedeuten für viele Kärntner SlowenInnen, dass ihre Muttersprache gleichberechtigt anerkannt ist, dass der slowenische Anteil ihrer Biografie in ihrer Heimat anerkannt wird, dass das Slowenische seinen Platz in Kärnten hat. Für viele ehemalige Opfer des Nationalsozialismus und ihre Nachkommen ist dies emotional außerordentlich wichtig, da es für sie eine späte Wiedergutmachung bedeutet.