

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Auseinandersetzung mit der Suche nach kultureller Identität
von Minderheiten am Beispiel von Kärntner Slowen:innen im
Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II
Ein Beitrag zur Entwicklung eines reflektieren
Geschichtsbewusstseins

verfasst von | submitted by

Mona Christina Klug BA BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 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

Abstract

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Minderheiten im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II bietet zahlreiche Möglichkeiten, identitätsbildende Diskurse anzuregen, die zur Selbstverortung von Schüler:innen in einer pluralistischen Gesellschaft und zur Entwicklung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins beitragen können. Das gewählte Fallbeispiel der Kärntner Slowen:innen eignet sich dafür besonders gut, da Fragen der Zugehörigkeit auf ein konkretes historisches, aber auch gegenwärtig relevantes Beispiel gestützt werden können. Nach der Beschreibung der historischen Hintergründe, die sich vor allem mit der Zeit ab der Gründung der Ersten Republik beschäftigt, werden didaktische Grundlagen in Bezug auf Identitätsbildung und Geschichtsbewusstsein beschrieben. Anschließend erfolgt eine Schulbuchanalyse von fünf Lehrwerken der 7. Klasse AHS, die zeigt, dass das didaktische Potential dieser Thematik bisher kaum ausgeschöpft wird. Den letzten Teil bildet ein alternativer Schulbuchtext, der die Möglichkeiten, die dieses Thema eröffnet, deutlich macht.

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	1
2.	HISTORISCHE HINTERGRÜNDE	5
2.1	ZUSAMMENHANG ZWISCHEN SPRACHE UND NATIONALITÄT	5
2.2	KÄRNTNER SLOWEN:INNEN IN DER ERSTEN REPUBLIK	11
2.3	VERFOLGUNG, VERSCHLEPPUNG UND WIDERSTAND	13
2.3.1	<i>Die Zeit der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur.....</i>	<i>13</i>
2.3.2	<i>Nationalsozialistische Repression</i>	<i>15</i>
2.3.3	<i>Die Bedeutung der Partisanenbewegung.....</i>	<i>16</i>
2.4	KÄRNTNER SLOWEN:INNEN IN DER ZWEITEN REPUBLIK	18
2.4.1	<i>Die politische Situation nach dem Ende des Krieges</i>	<i>18</i>
2.4.2	<i>Strittige Grenzfragen und Minderheitenpolitik.....</i>	<i>20</i>
2.4.3	<i>Fortführung der Konflikte.....</i>	<i>22</i>
2.4.4	<i>Entspannungspolitik und Zugeständnisse</i>	<i>24</i>
3.	FACHDIDAKTISCHE GRUNDLAGEN	27
3.1	DAS KONZEPT <i>IDENTITÄT</i> IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	27
3.1.1	<i>Dimensionen von Identität</i>	<i>28</i>
3.1.2	<i>Identität als Aushandlungsprozess.....</i>	<i>30</i>
3.2	GESCHICHTSBEWUSSTSEIN UND GESCHICHTSKULTUR	32
3.2.1	<i>Geschichtsbewusstsein.....</i>	<i>33</i>
3.2.2	<i>Geschichtskultur</i>	<i>37</i>
3.3	GESCHICHTSBEWUSSTSEIN UND IDENTITÄTSBILDUNG IM KONTEXT DES ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLANS DER SEKUNDARSTUFE II.....	41
3.3.1	<i>Kompetenzmodelle</i>	<i>42</i>
3.3.2	<i>Mögliche thematische Anknüpfungspunkte.....</i>	<i>44</i>
4.	SCHULBUCHANALYSE.....	48
4.1	LEHRWERKE	48
4.2	ANALYSEKRITERIEN	49
4.3	FORMALE ANALYSE	52
4.3.1	<i>Generelle Angaben.....</i>	<i>52</i>
4.3.2	<i>Aufbau, Struktur und Gliederung.....</i>	<i>53</i>
4.4	INHALTLICHE ANALYSE	56
4.4.1	<i>Häufigkeit der Inhalte</i>	<i>57</i>
4.4.2	<i>Kategorie 1: Hintergründe</i>	<i>57</i>
4.4.3	<i>Kategorie 2: Differenzierte Darstellungen.....</i>	<i>60</i>
4.4.4	<i>Kategorie 3: Gegenwartsbezug und Übertragung auf eigene Lebenswelt</i>	<i>64</i>
4.4.5	<i>Kategorie 4: Beitrag zur Identitätsbildung.....</i>	<i>66</i>
4.5	SCHLUSSFOLGERUNG.....	68
5.	UNTERRICHTSBEISPIEL	71
5.1	VERORTUNG IM LEHRPLAN	71
5.2	DIDAKTISCHE UMSETZUNG	73
6.	FAZIT.....	79
7.	LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS.....	81
7.1	PRIMÄRLITERATUR	81
7.2	SEKUNDÄRLITERATUR.....	81
7.3	LEHRWERKE	84
7.4	ABBILDUNGEN.....	84
ANHANG.....		85

1. Einleitung

In einer multikulturellen Gesellschaft, wie wir sie im heutigen Österreich vorfinden, stellt die Frage nach kultureller Zugehörigkeit ein zentrales Thema dar, das in verschiedenen Kontexten öffentlich diskutiert wird. Vor allem für junge Menschen, die sich noch im Prozess der Identitätsbildung befinden, spielen Fragen der Zugehörigkeit und Positionierung in der Gesellschaft eine besondere Rolle. Damit stellen diese auch für die Schule einen wichtigen Anknüpfungspunkt dar. Innerhalb der Geschichtsdidaktik ist Identität als zentrales Konzept zu betrachten, auch wenn es in der Wissenschaft unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, wie jenes zu definieren und in weiterer Folge zu berücksichtigen ist. Grundsätzlich ist festzustellen, dass Identität als Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft zu betrachten und durch ihre Konstruiertheit als statisches Konzept zu verstehen ist, in dem sowohl personale als auch gruppenbezogene Aspekte in unterschiedlichen Ausprägungen eine Rolle spielen.¹ Pandel bezeichnet das Identitätsbewusstsein beispielsweise als strukturierende Dimension des Geschichtsbewusstseins, in der Abgrenzungen zu anderen Gruppen besonders relevant sind, da diese zur Orientierung in Vergangenheit und Gegenwart dienen.² Folgende Forschungsfrage bildet den Rahmen dieser Arbeit:

Wie kann das Fach Geschichte und politische Bildung in der Sekundarstufe II dazu beitragen, dass Schüler:innen ihre eigene kulturelle Identität reflektieren und am Beispiel von Minderheiten, insbesondere Kärntner Slowen:innen, ein vertieftes Geschichtsbewusstsein entwickeln?

Auch wenn die fachdidaktische Literatur zahlreiche theoretische Betrachtungen des Konzepts der Identität liefert, wird dabei oft nicht ausreichend berücksichtigt, wie dieses konkret im Unterricht angewendet werden kann. Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, wie die Auseinandersetzung mit historischen Beispielen von ethnischen und religiösen Minderheiten dazu beitragen kann, dass Schüler:innen im Bereich der Sekundarstufe II ein reflektiertes Verständnis ihrer eigenen kulturellen Identität entwickeln. Zentraler Anknüpfungspunkt ist dabei das Beispiel der Kärntner Slowen:innen, das den Lernenden ermöglichen soll, Fragen nach diesen Zugehörigkeiten auf ein konkretes historisches, aber auch gegenwärtig relevantes Beispiel zu stützen. Die Auseinandersetzung mit Minderheiten soll dabei nicht nur ein besseres Verständnis historischer Prozesse ermöglichen, sondern gleichzeitig auch die Bildung einer

¹ Vgl. Katja Gorbahn, Soziale Identität als geschichtsdidaktisches Konzept - 11 Thesen zum Verständnis gruppenbezogener Identifikationen., Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11, Nr. 1 (2012) 148-150.

² Hans-Jürgen Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen (1987), <<https://www.sowi-online.de/book/export/html/774>> (10.02.2025).

eigenen Identität in Verbindung mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein unterstützen. Dies soll nach einem historischen Abriss und der Definition zentraler Begrifflichkeiten zum einen durch eine praxisnahe Analyse von Schulbüchern und zum anderen durch die Entwicklung eines didaktischen Konzepts für den Unterricht geschehen.

In Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrages, der im Zuge der Pariser Friedenskonferenz gemeinsam mit den Siegermächten des Zweiten Weltkrieges ausverhandelt wurde, ist verankert, dass den slowenischen Minderheiten in Kärnten und den kroatischen Minderheiten in der Steiermark und im Burgenland alle Rechte garantiert werden müssen, die auch deutschsprachigen Österreicher:innen zustehen. Dies betrifft eine Vielzahl von Bereichen, unter anderem das Recht auf zweisprachiges Schulwesen in Volks- und Mittelschulen sowie eigene Organisationen und Presse.³ Die Volksgruppe der Kärntner Slowen:innen, die in Südkärnten ansässig ist, wurde bereits nach dem Ersten Weltkrieg zum Zankapfel zwischen dem SHS-Staat und dem neugegründeten Österreich, der in weiterer Folge zum sogenannten „Abwehrkampf“ und einer durch die Alliierten veranlassten Volksabstimmung führte, die schließlich den Verbleib des gemischtsprachigen Gebiets bei Österreich besiegelte.⁴ Trotz der getroffenen Maßnahmen zum Schutz der Minderheiten gibt es bis heute Konflikte, in denen diese festgeschriebenen Rechte von verschiedenen politischen Akteur:innen missachtet werden. Ein besonders prominentes Beispiel bildet dabei der sogenannte „Ortstafelsturm“ im Jahr 1972, bei dem es sich um eine Serie gewalttätiger Proteste, mit dem Ziel, die Aufstellung von mehrsprachigen Ortstafeln zu verhindern, handelte.⁵ Die damit einhergehende Debatte wurde vor allem von Rechtspopulist:innen instrumentalisiert, um damit Unbehagen bei der deutschsprachigen Bevölkerung zu fördern. Dies spielt zum Teil bis heute eine Rolle, denn auch in jüngerer Vergangenheit wurde von rechten Politiker:innen immer wieder vor einer „Slowenisierung“ Kärntens gewarnt.⁶

Im Lehrplan der Sekundarstufe II ist im Kompetenzmodul 6 für die 7. Klasse vorgesehen, „soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche, geschlechterbezogene und kulturelle

³ RIS, Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheiten, BGBl. Nr. 152/1955, Artikel 7 (1955), <<https://www.ktn.gv.at/DE/repos/files/ktn.gv.at/Abteilungen/Volksgruppenb%C3%BCro/Dateien/PDF/Gesetze/Artikel%207%20StV%20von%20Wien.pdf?exp=483513&fps=9d80a587837a4974e8d1c0f589d45242f6d7cb>> (05.01.2026).

⁴ Valentin Inzko, Geschichte der Kärntner Slowenen. Von 1918 bis zur Gegenwart unter Berücksichtigung der gesamtslowenischen Geschichte (Klagenfurt 1988), 67f.

⁵ Stephan Karner, Andreas Moritsch (Hg.), Kärnten und die nationale Frage. Aussiedlung, Verschleppung, nationaler Kampf, Bd.1. In: Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt 2005), 170-186.

⁶ Bspw. in Michael Schmölzer, Kärntens Angst vor „Slowenisierung“ und ihre Folgen. In: Wiener Zeitung (26.09.2024) <<https://www.wienerzeitung.at/a/wie-tickt-kaernten>> (05.01.2026).

Ungleichheiten“⁷ zu behandeln. Um dessen gerecht zu werden, werden nach dem historischen Abriss inhaltlich relevante, fachdidaktische Konzepte erläutert und damit einhergehend zentrale Begrifflichkeiten definiert, allen voran die unterschiedlichen Dimensionen von Identität. Weiters sollen die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft⁸ sichtbar gemacht werden, weshalb in weiterer Folge auch die Begriffe „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“ miteinbezogen werden. Als Grundlage für den folgenden Teil der Arbeit wird auch der Lehrplan für die Sekundarstufe II untersucht, da Identitätsbildung kompetenzorientiert erfolgt und weitere mögliche inhaltliche Anknüpfungspunkte lokalisiert werden, auch wenn bei zweiterem kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt werden kann.

Die Analyse ausgewählter Schulbücher soll Aufschluss darüber geben, wie das Thema kulturelle Identität im Geschichtsunterricht behandelt wird und welche Ansätze bereits vorhanden sind, um Schüler:innen zur Reflexion ihrer eigenen Identität anzuregen. Mittels eines deduktiven Vorgehens soll herausgefunden werden, ob und in welchem Ausmaß kulturelle Identität und der Umgang mit Minderheiten behandelt wird. Es handelt sich dabei um eine qualitative Inhaltsanalyse, denn nach einer formalen Analyse, in der zunächst Aufbau und Struktur der Lehrwerke betrachtet werden, wird eine inhaltliche Analyse vorgenommen. Diese folgt vier gebildeten Kategorien: Die erste handelt von der Darstellung der Minderheiten als aktiv handelnde Akteur:innen, die zweite von Multiperspektivität, die dritte von Gegenwartsbezügen und dem Hinterfragen von geschichtskulturellen Deutungsmustern. Die vierte und letzte Kategorie untersucht das Anstoßen von identitätsbildenden Diskursen. Folgende Schulbücher wurden dafür exemplarisch ausgewählt:

- Denkmal 7/8 (Westermann-Dorner)
- GO! Geschichte 7 (Westermann-Dorner)
- Hotspots 7/8 (Veritas)
- Weltgeschehen 7/8 (Hölder-Pichler-Tempsky)
- Zeitbilder 7 (öbv)

Durch die Beschäftigung mit Minderheiten können Schüler:innen lernen, wie kulturelle Identität durch historische und politische Prozesse geformt wird. Gleichzeitig kann das Fallbeispiel der Kärntner Slowen:innen auch als Brücke dienen, um Schüler:innen im Zuge des Best-Practice-Beispiels in Form eines alternativen Schulbuchtextes und entsprechender

⁷ RIS, Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 (2024), <<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>> (05.01.2026).

⁸ Jörn Rüsen, Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden (Schwalbach 2008), 48.

Aufgabenstellungen dazu anzuleiten, über ihre eigene Identität in einer pluralistischen Gesellschaft, wie wir sie heute in Österreich vorfinden, nachzudenken. Anstatt mehrere Volksgruppen zu thematisieren, wird der Fokus bewusst auf die Kärntner Slowen:innen gelenkt. Diese Konzentration erlaubt es, tiefer auf die historischen Ereignisse und deren Auswirkungen auf das Selbstverständnis und Zugehörigkeitsgefühl dieser Gruppe einzugehen, ohne die Komplexität durch den Vergleich mit anderen Volksgruppen weiter zu erhöhen. Durch diesen klaren Fokus wird es einfacher, Gegenwartsbezüge herzustellen, da das Beispiel der Kärntner Slowen:innen auch aktuelle Fragestellungen zu Minderheitenrechten und Mehrfachzugehörigkeiten in Österreich berührt. Ziel ist es, die Lernenden dazu anzuregen, über ihre eigene Positionierung in der Gesellschaft nachzudenken und bestehende Deutungsmuster zu hinterfragen. In der Conclusio werden als letzte Schritte die Ergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfrage abschließend beantwortet.

2. Historische Hintergründe

2.1 Zusammenhang zwischen Sprache und Nationalität

Im Bereich Südkärnten leben bereits seit der Völkerwanderung, die in diesem Gebiet vom 6. bis zum 8. Jahrhundert andauerte, sowohl germanische als auch slawische Stämme. Bis um das Jahr 1880 war rund ein Drittel der Kärntner Bevölkerung slowenisch-sprachig, wobei das Zusammenleben im Vielvölkerstaat der Habsburgermonarchie zwar sicher nicht immer ganz harmonisch war, insgesamt aber weitgehend ohne Konflikte auskam.⁹ Im Laufe des 19. Jahrhunderts und der zunehmend wachsenden Bedeutung des Nationalbewusstseins wurde der immer lauter werdende Ruf nach nationaler Selbstbestimmung in weiten Teilen der Monarchie von der Politik zum Thema gemacht. Dadurch entstand auch für die Kärntner Slowen:innen ein Konflikt, da das Konzept der nationalen Zugehörigkeit eng mit der Sprache in Verbindung stand. Im Falle der slowenischen Minderheit resultierte daraus der Zwang, sich eindeutig zu einer Nation zu bekennen, trotz der Tatsache, dass das friedliche Zusammenleben mit deutschsprachigen Kärntner:innen in den letzten Jahrhunderten gut funktionierte. Auch Mehrsprachigkeit spielte in diesem Gebiet von jeher eine nicht unerhebliche Rolle, zumal der Handel auch über regionale Grenzen hinweg eine wichtige Einnahmequelle darstellte. Damit rückte die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, die schon lange in einem Gebiet ansässig war und durch Verwandtschaftsverhältnisse bestimmt wurde, wie es auch bei den Kärntner Slowen:innen der Fall war, in den Hintergrund und die Sprache wurde zu einem wesentlichen identitätsstiftenden Element.¹⁰

In Kärnten wurde im 19. Jahrhundert vor allem in den Städten und gewerblich dominierten Gebieten Deutsch gesprochen. In der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts wurde das Beherrschen der deutschen Sprache zu einem wichtigen Faktor für gesellschaftliche Teilhabe und Mitbestimmung. Im Zuge dieser Entwicklung wurden auch deutschnationale Vereine gegründet, im Gegensatz dazu aber kaum slowenische, das führte dazu, dass sich vor allem deutschsprachige Kärntner:innen als Eliten etablierten und diese bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts feststellten, dass die Vormachtstellung der Deutschen in den verschiedensten Lebensbereichen etwas Natürliches sei und in weiterer Folge auch nicht angezweifelt werden müsse.¹¹ Führende slowenische Politiker und einflussreiche Geistliche wie beispielsweise der Reichstagsabgeordnete Franc Grafenauer (1860-1935) wurden im Zuge des Ersten Weltkrieges

⁹ Brigitte *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen – unbekannte / ungeliebte Minderheit im Süden Österreichs, *Psychologie & Gesellschaftskritik* 156, Nr. 4 (2016), 7f.

¹⁰ Ebd., 8.

¹¹ Hanns *Haas*, Karl *Stuhlpfarrer*, Österreich und seine Slowenen (Wien 1977), 44.

immer wieder zur Zielscheibe für politische Verfolgung, die in weiterer Folge zu einer Radikalisierung slowenischer Nationalist:innen führte. Der slowenische Nationalrat für Kärnten verlangte am 17. Oktober 1918 in einem offiziellen Schreiben die Eingliederung der überwiegend slowenischen Gebiete in den SHS-Staat (Staat der Slowenen, Kroaten und Serben), der offiziell erst im Monat darauf gegründet wurde. Diese Forderungen blieben aber zunächst unbeantwortet.¹² Mit dem Ende des Ersten Weltkriegs und dem Zerfall der Habsburgermonarchie geriet die Vorherrschaft der deutschsprachigen Bevölkerung zunehmend ins Wanken, zumal der 14-Punkte-Plan, der vom damals amtierenden amerikanischen Präsidenten Woodrow Wilson (1856-1924) ins Leben gerufen wurde, ein Selbstbestimmungsrecht der Völker vorsah, das dazu beitragen sollte, die Unterdrückung anderer Volksgruppen durch die Deutsch-Österreicher:innen zu verhindern. Dieses Recht auf Selbstbestimmung bevorzugte eindeutig die Siegermächte, da es diesen ermöglichte, eigene Nationalstaaten zu gründen, die jedoch den historischen Grenzen der ehemaligen Habsburgermonarchie folgten und zur Entstehung neuer Vielvölkerstaaten führte. Somit wurden wiederum Sprachgruppen benachteiligt. Die Sprachgrenze war aufgrund der Gemischtsprachigkeit nicht eindeutig zu klären und führte bereits im Vorfeld der Friedensverhandlungen zu Meinungsverschiedenheiten.¹³

An der südlichen Grenze des neugegründeten Deutschösterreich entstand der SHS-Staat (ab 1. Dezember 1918: Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen), der vorsah, alle Slowen:innen in einem Staat zu vereinen und demnach auch Ansprüche auf Gebiete stellte, die Deutschösterreich zugesprochen werden sollten. Im Rahmen der angedachten Grenzen würde ein Drittel der slowenischen Bevölkerung nach wie vor nicht im neugegründeten Staat leben, denn das Küstenland und Teile Krains gingen an Italien, ein kleiner Teil im Raum von Szentgotthard entlang der Raab wurde Ungarn zugesprochen und die Kärntner Slowen:innen verblieben bei Österreich. Demnach war man auch im SHS-Staat mit der geplanten Grenzziehung alles andere als zufrieden und äußerte dies bereits zu Beginn der Friedensverhandlungen mit Nachdruck.¹⁴ Die Überhand bei den zu treffenden Entscheidungen behielten jedoch die Siegermächte, die Entente-Staaten bestehend aus Frankreich, Großbritannien, den USA und der Sowjetunion. Mit der Proklamation der provisorischen Nationalversammlung des deutschösterreichischen Staates am 12. November 1918 wurde die demokratische Republik Deutschösterreich zu einem selbstständigen Staat, der entsprechend

¹² *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 4.

¹³ Selbstbestimmungsrecht der Völker, In: Brockhaus Enzyklopädie Online, <<https://brockhaus-de.uaccess.univie.ac.at/ecs/enzy/article/selbstbestimmungsrecht>> (19.11.2024).

¹⁴ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 47.

deutschnationalen Gedankenguts jedoch nur als Übergangslösung bis zur Schaffung eines gesamtdeutschen Staates dienen sollte. Nach der Unterzeichnung des Friedensvertrags von Saint-Germain-en-Laye am 10. September 1919 wurde der junge Staat entsprechend der Forderungen der Siegermächte in Republik Österreich umbenannt, ein Anschlussverbot stellte eine wichtige Klausel jenes Vertrages dar.¹⁵

Die Forderungen nach einem Anschluss blieben auch der neugeschaffenen, österreichischen Regierung nicht verborgen und stellte diese vor einige Probleme, die zunächst schwierig zu lösen waren. Zum einen wollte man nach den langanhaltenden Wirren des Krieges endlich Frieden und demnach einen erneuten, kriegesischen Konflikt mit den Nachbarvölkern oder einen Bürgerkrieg unter der eigenen, gemischtsprachigen Bevölkerung verhindern, zum anderen war auch eine Aufrechterhaltung der gerade erst wiederaufgenommenen wirtschaftlichen und verkehrstechnischen Verhältnisse ein wichtiges Anliegen zum Jahreswechsel 1918/19. Weiters bemühte sich die österreichische Regierung sehr darum, nach außen hin eine neutrale Haltung einzunehmen und die Entscheidungen über die Grenzziehungen den Verhandlungsergebnissen des Friedenskongresses zu überlassen und im Zweifel eine Volksabstimmung durchzuführen.¹⁶ Auch die Antwort auf die Frage, welche Gebiete überhaupt als vorwiegend slowenisch einzustufen seien, unterschied sich je nach Auffassung, da zeitgenössische Statistiken wie jene von Martin Wutte (1910), Gregor Zerjav (1917) und D. J. Derocco (1919) unterschiedliche Befunde lieferten. Demnach war man sich auch in der Wissenschaft nicht ganz einig, wie dieses Problem nun am besten zu lösen sei.¹⁷

Im November 1918 beschloss der Wehrausschuss der Kärntner Landesversammlung, dass sich die Aufgabe von Militär und Bürgerwehr im Falle einer möglichen Besetzung Südkärntens ausschließlich auf die Verteidigung und die Aufrechterhaltung von Ruhe und Ordnung zu konzentrieren habe. Diese Position änderte sich auch nicht, als Mitte November ein Aufmarsch südslawischer Truppen beobachtet wurde. Obwohl es zu einigen Konflikten hinsichtlich der weiteren Vorgehensweise kam, ordnete der Staatssekretär des Äußeren, Otto Bauer (entspricht Amt des Außenministers, 1918-1919), einen Rückzug österreichischer Truppen hinter die Drau an.¹⁸ Die Nationalregierung in Ljubljana lehnte zunächst jegliche Verhandlungen ab, dies begründete man damit, dass es zu keiner Einigung kommen könne, solange sich österreichische Truppen auf slowenischem Boden befänden, Bauer dementierte jedoch, dass diese Aussage überhaupt der Wahrheit entsprach. Vor allem aber die Tatsache, dass vorwiegend

¹⁵ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 53f.

¹⁶ *Arnold Suppan*, Jugoslawien und Österreich 1918-1938. Bilaterale Außenpolitik im europäischen Umfeld, Bd. 14. Veröffentlichungen des österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts (1996), 469.

¹⁷ *Ebd.*, 473-476.

¹⁸ *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 10f.

deutschsprachige Gebiete, darunter Städte wie Villach, besetzt wurden, führte zu einer deutlichen Spannung, die man zunächst durch Diplomatie zu lösen versuchte.¹⁹ Weiters wurde bei den Entente-Staaten um Unterstützung durch Truppen ersucht, mit der Begründung, dass sowohl südslawische als auch italienische Truppen versuchen könnten, Klagenfurt zu besetzen und man die Zuständigen in Ljubljana deswegen darum bitte, dem wiederholten Ansuchen um Verhandlungen einer Demarkationslinie zuzustimmen und die endgültige Entscheidung wie geplant der Friedenskonferenz zu überlassen.²⁰

Am 9. Dezember 1918 begannen schließlich jene Verhandlungen, die sich schnell ausschließlich um die „Kärntner Frage“ drehten. Mit Genehmigung Belgrads äußerten die Verhandelnden des SHS-Staates gegenüber den deutschösterreichischen Vertretern die Forderung, sprachlich geschlossene slowenische Gebiete auch dann zu übergeben, wenn die Bevölkerung sich aktuell noch zum „Deutschtum bekenne“.²¹ Auch wenn die damit einhergehende angedachte Grenze, die im Raum Klagenfurt bereits den Wörther See als Grenze vorsah, zunächst von den deutschösterreichischen Delegierten der Regierung vorgeschlagen werden sollte, stellten sich die Kärntner Verantwortlichen entschieden dagegen. Dies wurde von slowenischer Seite mit der erneuten Drohung einer Besetzung Villachs und Klagenfurts beantwortet. Man kam schließlich überein, dass eine Einigung so nicht erzielt werden könne. Wenige Tage später erfolgte ein bewaffneter Zwischenfall im Bereich Grafenstein, bei dem nicht klar war, ob die verantwortlichen serbischen Offiziere überhaupt einen offiziellen Auftrag aus Belgrad erhalten hatten oder auf eigene Faust handelten.²² Dieser Zwischenfall bildete die Grundlage für Kampfhandlungen, die bis zu einem Waffenstillstand im Jänner des Folgejahres anhielten. Zur Jahreswende wurden Gebiete Südkärntens einschließlich Völkermarkt von südslawischen Truppen besetzt. Die Truppen konnten jedoch im Mai darauf wieder hinter die Landesgrenzen zurückgedrängt werden. In weiterer Folge kam es immer wieder zu bewaffneten Zusammenstößen mit unterschiedlichem Ausgang, bis die SHS-Truppen im Juli 1919 Südkärnten und den Raum Klagenfurt einnehmen konnten.²³

Für die Lösung der Frage, wie es nun weitergehen sollte, war eine Kommission der Entente-Staaten unter der Leitung von Sherman Miles zuständig, die zu dem Ergebnis kam, dass das Klagenfurter Becken eine unteilbare Einheit sei und somit nicht den vorhergehenden Plänen der Amerikaner entsprechend, entlang der Drau geteilt werden könne. Weiters hatten englische Zuständige durch stichprobenartige Befragungen der Bevölkerung herausgefunden, dass es in

¹⁹ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 55.

²⁰ Chiffre-Telegramm. Bauer an Ges. Bern (28.11.1918). AdR, NPA Südslawien 9/1, Zl. 742/1, Kt. 721.

²¹ *Suppan*, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 500.

²² Ebd. 502-504.

²³ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 64f.

dem Gebiet zahlreiche Slowen:innen gab, die keine Jugoslaw:innen sein wollten, sondern sich pro-österreichisch äußerten. Vertreter Frankreichs und Englands einigten sich mit jenen der USA auf eine Verlegung der Grenze zu den Karawanken unter der Bedingung, dass eine Entscheidung durch eine Volksabstimmung, ein sogenanntes Plebiszit, herbeigeführt werden müsse. Da dem neugegründeten Deutschösterreich bereits gemischtsprachige Gebiete in Böhmen entzogen worden waren, entschied man sich dazu, zumindest in Kärnten die Bevölkerung entscheiden zu lassen und berief sich dabei auf das bereits beschriebene Selbstbestimmungsrecht der Völker.²⁴ Auch wenn die südslawischen Delegierten in Paris die Abstimmung aufgrund der Unvorhersehbarkeit des Ergebnisses zunächst zu verhindern versuchten, einigte man sich darauf, dass die Abstimmung in zwei voneinander getrennten Gebieten, Zone A und Zone B, stattfinden sollte. Zunächst sollte Zone A befragt werden, würde sich diese mehrheitlich für den Verbleib bei Deutschösterreich aussprechen, könne die Abstimmung in Zone B entfallen. Im Falle, dass sich die Bevölkerung für eine Zugehörigkeit beim SHS-Staat entschied, musste auch in Zone B noch abgestimmt werden. Nach dieser Einigung zogen sich die südslawischen Truppen im Juli 1919 in die Zone A zurück. Bis zur geplanten Abstimmung verließen die militärischen Verbände beider Seiten das betreffende Gebiet.²⁵

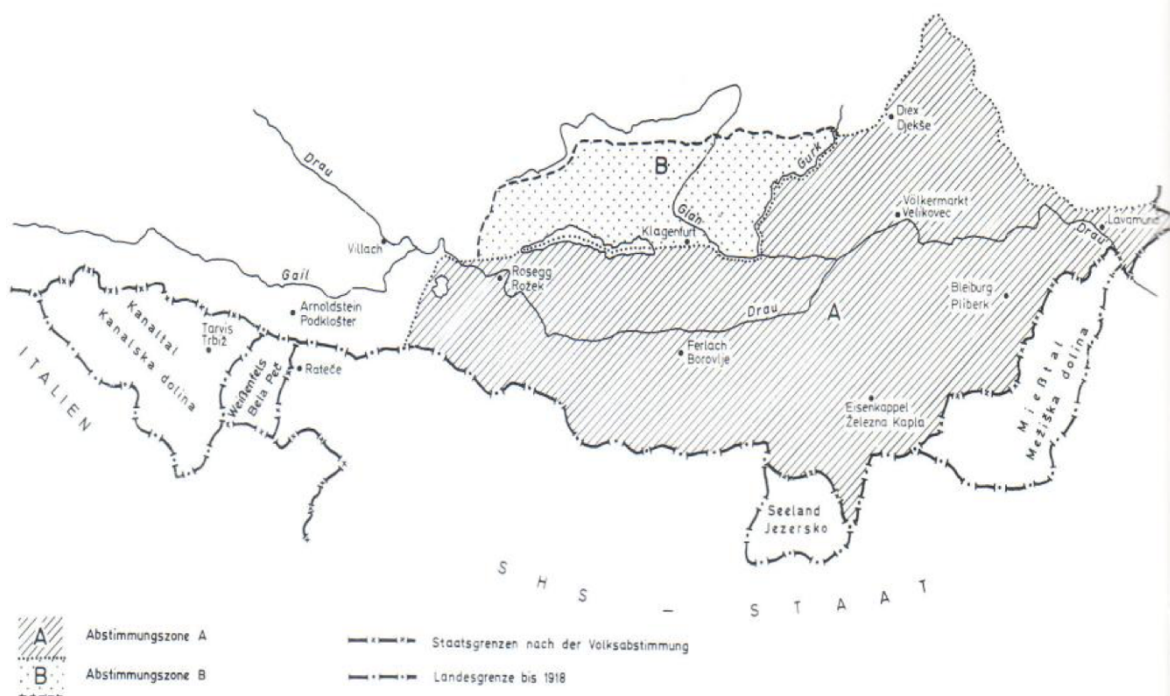


Abb. 1: Inzko, *Geschichte der Kärntner Slowenen*, 64.

²⁴ Janko Pleterški, Versuch einer enzyklopädischen Auslegung des Stichwortes „Kärntner Volksabstimmung am 10. Oktober 1920“, In: Valentin Hellwig, Susanne Haiden, Barbara Maier (Hg.), *Kärntner Volksabstimmung 1920 und die Geschichtsforschung. Leistungen, Defizite, Perspektiven* (Klagenfurt 2002), 236f.

²⁵ Inzko, *Geschichte der Kärntner Slowenen*, 66f.

Im Vorfeld der Abstimmungen erfolgte von beiden Seiten eine regelrechte Propaganda-Schlacht, bei der beide Parteien versuchten, die slowenische Bevölkerung für sich zu gewinnen. Auf südslawischer Seite wurde zwar in Frage gestellt, ob das „Volksbewusstsein“ der Kärntner Slowen:innen stark genug ausgeprägt sei, um die gewünschte Entscheidung herbeizuführen, gleichzeitig versuchte man sie vor dem deutschen Nationalismus, der als große Bedrohung inszeniert wurde, zu warnen. Auf österreichischer Seite betonte man vor allem die Aussicht auf politische Mitbestimmung im Rahmen eines demokratischen Staates, jegliches deutsche nationale Interesse rückte man dabei bewusst in den Hintergrund. Weiters versprach man kurz vor der Abstimmung in einer feierlichen Erklärung des Landtages, dass Kärnten als Teil der Republik Österreich „den slowenischen Landsleuten ihre sprachliche und nationale Eigenart jetzt und alle Zeit wahren will und dass es deren geistigem und wirtschaftlichem Aufblühen dieselbe Fürsorge angedeihen lassen wird, wie den deutschen Bewohnern des Landes“.²⁶

Das Plebiszit fand schließlich am 10. Oktober 1920 unter der Kontrolle einer Kommission bestehend aus österreichischen, südslawischen, englischen, französischen und italienischen Vertretern in den 51 betreffenden Gemeinden statt. Die Amerikaner hatten sich bereits Anfang des Jahres aus den Verhandlungen zurückgezogen. Das Ergebnis der Abstimmung war recht eindeutig, denn 59,04% der Stimmberechtigten entschieden sich für den Verbleib bei Österreich, während 40,96% für den Anschluss an den SHS-Staat stimmten. Die Beteiligung lag bei 95,8%, weniger als 1% der Stimmen wurden als ungültig erklärt. Dieses Ergebnis ist überraschend, da 70% der Bevölkerung in dem Gebiet bei der Volkszählung von 1910 noch Slowenisch als Umgangssprache angaben.²⁷ Die Gründe, die die slowenische Bevölkerung trotzdem zur Abstimmung für einen Verbleib bei Österreich bewogen haben, seien laut wissenschaftlichen Befunden vielfältig. Außerdem ist festzuhalten, dass die Befürchtung des wenig ausgeprägten slowenischen Nationalbewusstseins sich wohl bestätigt habe, gleichzeitig aber auch andere Faktoren wie der Wunsch nach der Aufrechterhaltung der Einheit des Landes und die Verbindungen zum Rest Kärntens in politischer, kultureller und ökonomischer Hinsicht eine Rolle gespielt hätten. Als weiterer Punkt ist die Aussicht auf eine funktionale Demokratie zu nennen, durch die sich politische Gruppierungen, allen voran slowenische Sozialdemokrat:innen, zukünftig bessere Möglichkeiten der Mitbestimmung als im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen versprochen.²⁸

²⁶ *Pleterski*, Versuch einer enzyklopädischen Auslegung des Stichwortes „Kärntner Volksabstimmung am 10. Oktober 1920“, 238-240.

²⁷ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 67f.

²⁸ *Suppan*, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 640.

Das Ergebnis der Abstimmung sorgte vor allem auf südslawischer Seite für großes Aufsehen, wurde öffentlich angezweifelt, daraufhin folgte wieder eine Stationierung von SHS-Soldaten in Zone A. Wenig später wurde Belgrad von den Siegermächten im Rahmen der Friedenskonferenz mit Nachdruck dazu aufgefordert, sich an die Abmachungen zu halten und eine militärische Intervention im Abstimmungsgebiet zu unterlassen, dessen wurde wenig später auch Folge geleistet. Am 27. Oktober 1920 entsandte die Kommission zur ordnungsgemäßen Durchführung der Abstimmung den Bericht, der diese bestätigte, womit am 18. November 1920 das Gebiet in einer feierlichen Schlusssitzung der Plebiszitkommission wieder der Republik Österreich übergeben wurde. Damit wurden wieder österreichische Gesetze und Verwaltungsorgane in Kraft gesetzt und es erfolgte eine offizielle Bestätigung von Seiten der Vertreter des SHS-Staates. Die Folgen waren über Monate anhaltende Diskussionen über die Gründe, die zu diesem, aus südslawischer Sicht, Fiasko geführt hatten. Dabei kam Jovan Jovanović-Pižon (1869-1939), ehemaliges Mitglied der Kommission, in seinem Abschlussbericht zu dem Ergebnis, dass die Eingrenzung der Zonen, an der auch slowenische Experten mitgewirkt haben, an sich verfehlt gewesen war, die Abstimmung an sich aber rechtmäßig abgelaufen sei.²⁹

2.2 Kärntner Slowen:innen in der Ersten Republik

In Folge der Abstimmung wurde vor allem in Teilen des heutigen Sloweniens immer wieder die Forderung geäußert, die „unerlösten Gebiete zu befreien“. Demnach konnte der Frieden auch nach der Anerkennung der Volksabstimmung nicht als gesichert betrachtet werden. Vor allem in Ljubljana kam es immer wieder zu Protesten. Auch in Kärnten fürchtete man die Opposition im Land, weshalb man versuchte, diese auf die Seite der Landesregierung zu ziehen. Das großdeutsche Programm zahlreicher zeitgenössischer politischer Akteure verhinderte eine Zusammenarbeit jedoch, da viele Slowen:innen schon nicht für ein „deutsches Kärnten“ begeistert werden konnten, geschweige denn für eine Vereinigung mit Deutschland.³⁰ Damit wurde es für die Kärntner Landespolitik unter Arthur Lemisch (Landesverweser 1918-1921, Landeshauptmann 1927-1931) und später unter Florian Gröger (Landeshauptmann 1921-1923) zur politischen Gradwanderung, eine Haltung einzunehmen, die die Sicherung des Landesfriedens gewährleistete, andererseits aber vor allem unter Lemisch auch

²⁹ Ebd., 641f.

³⁰ Karel *Smolle*, Die Kärntner Slowenen und die österreichischen politischen Parteien, In: Die Kärntner Slowenen 1900-2000. Bilanz des 20. Jahrhunderts, Andreas *Moritsch* (Hg.), Bd. 7. Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt/Ljubljana/Wien 2000), 213-215.

deutschnationale Interessen förderte. Die zugesicherten Minderheitenrechte stimmten mit dieser Ideologie nicht überein, weshalb sich deren Umsetzung wiederholt verzögerte. In den frühen 1920er-Jahren kam es auch zu Konflikten mit der Regierung in Wien, da diese sehr auf die Einhaltung jener zuvor gemachten Versprechungen bedacht war, während man sich in Kärnten sehr bald dem „deutschen Weg“ zuwandte, wie Rumpler beschreibt.³¹

Trotz der vielen Versprechungen im Vorfeld des Plebiszits, allen voran die zugesicherten Minderheitenrechte, verschlechterte sich die Situation der Kärntner Slowen:innen in den Folgejahren erheblich. Die deutschnationale Politik im Land hatte wenig Interesse daran, die slowenische Sprache und Kultur aufrechtzuerhalten und noch weniger, diese zu fördern.³² Die in der Landespolitik dominierende Einheitsliste, ein bürgerliches Bündnis der Christlichsozialen Partei, der Großdeutschen Volkspartei und des Kärntner Landbundes, die bei der Landtagswahl im Jahr 1923 eine absolute Mehrheit erreicht hatte, vertrat eine nationalistische und antislowenische Haltung, da die slowenische Sprache und Kultur als Gefahr für „das Deutschtum“ in Kärnten betrachtet wurde.³³ Da auch im Vertrag von Saint Germain nicht genau festgelegt worden war, wie die Minderheitenpolitik in Bezug auf das Selbstbestimmungsrecht auszusehen hatte, insbesondere da man einer nationalen Vereinheitlichung nicht im Wege stehen wollte, dauerte es nicht lange, bis Germanisierungsmaßnahmen unternommen wurden.³⁴

Maßgeblich mit der Umsetzung dieser Maßnahmen betraut wurden Vereine wie der 1920 gegründete Kärntner Heimatdienst (KHD) oder der 1924 gegründete Kärntner Heimatbund. Unter anderem wurden von der Bodenvermittlungsstelle des Landes unter Einfluss des Heimatbundes Landwirtschaften von slowenischen Familien, die in finanzielle Probleme geratenen waren, an deutsche Familien übergeben, womit die Alltagssprache in Kärntner Dörfern beeinflusst werden sollte.³⁵ Slowenische Vereine, Schulen und andere kulturelle Institutionen wurden in den 1920er-Jahren von deutschnationalen Kräften als Gefahr inszeniert, die es zu bekämpfen galt. Der KHD förderte im Zuge dessen eine aktive Politik der Assimilation. Die Verwendung der slowenischen Sprache in der Öffentlichkeit wurde zunehmend eingeschränkt oder war immer häufiger mit Diskriminierung verbunden. Auch die Rolle der Schulen ist nicht zu unterschätzen, da Lehrer:innen von deutschnationalen

³¹ Helmut Rumpler, Kärntner Landespatritismus, österreichisches Staatsbewusstsein, In: Kärnten und Wien. Zwischen Staatsidee und Landesbewusstsein, Bd. 4. Kärnten und die nationale Frage (Klagenfurt 2005), 23-26.

³² Smolle, Die Kärntner Slowenen und die österreichischen politischen Parteien, 216f.

³³ Ebd., 218.

³⁴ Martin Fritzl, Der Kärntner Heimatdienst. Ideologie, Ziele und Strategien einer nationalistischen Organisation, Dissertationen und Abhandlungen 22 (Klagenfurt 1990), 17f.

³⁵ Ebd., 18-20.

Schulvereinen unterstützt wurden, um die Kinder entsprechend deren Ideologie zu erziehen und die Germanisierung des Schulwesens zu fördern. Die Zahl der slowenischen Schulen wurde in den 1920er-Jahren drastisch reduziert, indem man sie entweder schloss oder in deutsche Schulen umwandelte. Dies ging so weit, dass Slowenisch als Unterrichtssprache in einigen Gemeinden vollkommen verboten wurde. Auch in den öffentlichen Ämtern wurde die slowenische Sprache zunehmend verdrängt, und die Besetzung entsprechender Positionen war an die Beherrschung der deutschen Sprache gebunden.³⁶

Auf Initiative der Kärntner Sozialdemokratie wurden ab 1925 Verhandlungen über eine sogenannte „Kulturautonomie“ der Kärntner Slowen:innen geführt. Diese sollte, wie der Namen schon vermuten lässt, kulturelle Autonomie durch Selbstverwaltung ermöglichen. Damit sollte den Kärntner Slowen:innen eingeräumt werden, kulturelle Angelegenheiten selbstständig zu regeln.³⁷ Der Entwurf, der dabei verhandelt wurde, fußte auf dem Bekenntnisprinzip und scheiterte schließlich an der Blockade der großdeutsch geprägten Einheitsliste. Trotz dieses Rückschlages bildeten sich in den 1920er-Jahren einige slowenische Organisationen, die häufig im Verborgenen agierten und sich der Bewahrung der slowenischen Sprache und Kultur verschrieben. Eine wichtige Rolle spielte dabei die katholische Kirche, da Pfarrer und andere ortsansässige Kirchenvertreter:innen die slowenische Bevölkerung vielfach unterstützen und ihnen eine Möglichkeit gaben, die eigene Kultur zu pflegen und die Gemeinschaft zu stärken.³⁸

2.3 Verfolgung, Verschleppung und Widerstand

2.3.1 Die Zeit der Dollfuß-Schuschnigg-Diktatur³⁹

Mit dem Bürgerkrieg des Jahres 1934, der Ausschaltung des Parlaments und der Etablierung einer Kanzlerdiktatur unter Engelbert Dollfuß (1892-1934) endete die Erste Republik. Die Lage für die Kärntner Slowen:innen verschlechterte sich, entgegen vorherigen Erwartungen an das neue Regime, die deutschnationale Politik einzudämmen.⁴⁰ Zwar wurden slowenische Funktionäre Teil der Vaterländischen Front (drei slowenische Abgeordnete zogen in den

³⁶ Suppan, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 758f.

³⁷ Fritzl, Der Kärntner Heimatdienst, 19.

³⁸ Suppan, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 765.

³⁹ Anm. Bis heute wird in der Forschung über die Bezeichnung dieses Zeitabschnitts diskutiert und es kursieren unterschiedliche Meinungen. Das Haus der Geschichte Österreich schlägt den hier verwendeten Begriff vor, da dieser betont, dass es sich um eine Diktatur handelte, die ideologisch stark mit den Bundeskanzlern verbunden war. Vgl. Jennifer Carvill-Schellenbacher, Georg Hoffmann, Monika Sommer, Heidemarie Uhl, Die Diktatur der vielen Namen. In: Haus der Geschichte Österreich, https://hdgoe.at/diktatur_der_vielen_namen (26.04.2026).

⁴⁰ Suppan, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 764.

Landtag ein und in den überwiegend slowenisch-sprachigen Gemeinden wurden slowenische Bürgermeister gewählt), jedoch scheiterten weitere Bemühungen seitens der Bundesregierung, vor allem im Bereich des Schulwesens, an der Blockade der nach wie vor stark deutsch-nationalistisch orientierten Landespolitik. Dies habe laut Suppan vor allem mit der bestehenden sozialen Hierarchie zwischen Mehrheitsbevölkerung und Minderheit zu tun, die sich aus „sozialökonomischen Abhängigkeiten und sozial-psychologischen Minderwertigkeitskomplexen“ ergebe. Um eine Änderung der Verhältnisse war demnach nur ein Teil des katholisch-konservativen Lagers bemüht und es fehlte der Rückhalt anderer politischer Parteien, weshalb eine solche schlichtweg nicht umsetzbar war.⁴¹

Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist in der Mitte der 1930er-Jahre bereits der Einfluss der Nationalsozialisten. Mit dem Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland verschlechterte sich die Lage der Kärntner Slowen:innen nochmals deutlich. Die kulturelle Identität der Volksgruppe wurde in dieser Phase systematisch verdrängt, indem die Assimilationspolitik fortgesetzt wurde und keine Maßnahmen zum Schutz der slowenischen Sprache und Kultur unternommen werden konnten. Ziel dieser Vorgehensweise war es, Kärnten als rein deutsches Territorium zu festigen und sich derjenigen, die sich dessen verweigerten, zu entledigen.⁴² Die Grundlage für diese Vorgehensweise bildete eine Volkszählung, die im Jahr 1939 vorgenommen wurde und die Daten darüber liefern sollte, wie viele Slowen:innen in Kärnten lebten. Diese wurden wiederum in zwei Gruppen geteilt: Die sogenannten „Windischen“⁴³, die als anpassungsfähig betrachtet wurden, und die „Nationalslowen:innen“, die ausgesiedelt werden sollten. Dieser Plan wurde von der Landespolitik durchaus befürwortet, hatte man bereits in den vorhergehenden Jahren ein Netz an Organisationen aufgebaut, die ein ähnliches Programm verfolgten, welches nun in die Tat umgesetzt werden konnte.⁴⁴ Der erste Punkt, der verwirklicht werden sollte, war die Vertreibung slowenisch-sprachiger Eliten, die sich den Assimilationsbestrebungen widersetzen. Demnach kam es bereits 1939 zu einigen Entlassungen und Versetzungen, aber auch zu Verhaftungen, die vor allem jene trafen, die sich öffentlich gegen den Anschluss an Nazi-Deutschland positionierten.⁴⁵

⁴¹ Suppan, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 764.

⁴² Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 14.

⁴³ Amn. Diese Bezeichnung entstand in den 1920er-Jahren (slowenisch „Nemčurji“) und meint Slowen:innen, denen nachgesagt wurde, zwar in ethnischer Hinsicht „Slowenisch“ zu sein, jedoch eine „deutschfreundliche“ Gesinnung zu vertreten.

⁴⁴ Haas, Stuhlpfarrer, Österreich und seine Slowenen 74.

⁴⁵ Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 14.

2.3.2 Nationalsozialistische Repression

Die Germanisierungspolitik erstreckte sich in dieser Zeit über verschiedene Bereiche der Bevölkerung, unter anderem gewann die Siedlungspolitik, die vom Kärntner Heimatdienst bereits in den 1920er-Jahren verfolgt wurde, erneut an Bedeutung und erreichte durch ein Abkommen mit Italien im Jahr 1939 eine neue Dimension. Dieses besagte, dass Südtiroler:innen, die sich für die österreichische beziehungsweise deutsche Staatsbürgerschaft entschieden hatten, im Deutschen Reich aufgenommen werden sollten, gleichzeitig bedeutete es aber auch, dass Wohnraum für diese Familien aus dem Kanal- und Grödnertal, die ideologisch und ethnisch den Vorstellungen des Regimes entsprachen, geschaffen werden musste. Als geeignet dafür wurden die gemischtsprachigen Gebiete Südkärntens betrachtet, wodurch die Bedrohungslage für Kärntner Slowen:innen innerhalb weniger Monate enorm anwuchs.⁴⁶ Zusätzlich wurden im Zuge des Anschlusses slowenische Schulen geschlossen, Vereine aufgelöst, die Abhaltung von Veranstaltungen verboten und es war fortan auch nicht mehr erlaubt, Gottesdienste in slowenischer Sprache zu begehen. Bis zum Überfall der deutschen Armee auf Jugoslawien im Jahr 1941 war man auf Seiten des Regimes noch bemüht, nach außen hin eine neutrale Haltung einzunehmen, dies änderte sich mit diesem Ereignis jedoch schlagartig und die aktive Verfolgung von Kärntner Slowen:innen begann.⁴⁷

Zunächst waren das Ziel vor allem Geistliche, die sich den Vorschriften widersetzen und trotzdem in slowenischer Sprache predigten.⁴⁸ Im April 1942 begannen die neuen Machthaber auch damit, Kärntner Slowen:innen wie geplant auszusiedeln und einzelne Familien zu deportieren. Dabei konzentrierte man sich zunächst vor allem auf die sogenannten „staatsgefährlichen Nationalslowenen“, später sollten laut Karner alle Kärntner Slowen:innen verschleppt werden, auch wenn er betont, dass dies nicht eindeutig verifiziert werden könne, da die Quellenlage etwas undurchsichtig sei.⁴⁹ Der Plan wurde zwar nicht in die Tat umgesetzt, jedoch wurden bald darauf knapp 200 Familien, das entspricht insgesamt circa 1000 Personen, verhaftet und in spezielle Lager im heutigen Deutschland gebracht, in denen sie Zwangsarbeit verrichten mussten. Nahezu jede betroffene Familie hatte zumindest ein Mitglied, das zuvor in die Wehrmacht einrücken musste, weshalb die Vorgehensweise auch die zuständigen Kärntner Militärstellen kritisch beurteilten, da eine deutlich sinkende Moral befürchtet wurde. Dies beeinträchtigte den Plan jedoch in keiner Weise: Die betroffenen Familien wurden enteignet

⁴⁶ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 103f.

⁴⁷ *Suppan*, Jugoslawien und Österreich 1918-1938, 1215f.

⁴⁸ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 105.

⁴⁹ *Stephan Karner*, Die Aussiedlung von Kärntner Slowenen, In: *Aussiedlung, Verschleppung, nationaler Kampf*, Bd. 1. Kärnten und die Nationale Frage (Klagenfurt 2005), 21.

und ihre Höfe an deutschsprachige Kanaltaler:innen sowie an andere Akteur:innen, denen gegenüber sich das System wohlgesonnen zeigte, übergeben. Gleichzeitig wurden aus den Reihen der Deportierten wehrfähige Männer ausgesucht, die in die Wehrmacht eingezogen werden konnten.⁵⁰

Diejenigen, die deportiert wurden, waren keineswegs nur slowenische Interessensvertreter:innen oder politische Funktionäre, sondern auch gewöhnliche Familien. Nach welchen Kriterien die Listen für die Deportationen erstellt wurden, lässt sich aus der Quellenlage nicht eindeutig ableiten, festzustellen ist jedoch, dass auch Kreisleiter und Kreisbauernführer an deren Ausarbeitung beteiligt waren. Weiters wurden unterschiedliche Informationen aus verschiedenen Quellen zusammengetragen, dabei ging es vor allem darum, für die umzusiedelnden Kanaltaler:innen genügend „Platz zu schaffen“.⁵¹ Die Familien wurden zunächst in ein Zwischenlager nach Ebenthal gebracht, danach wurden sie auf verschiedene Lager aufgeteilt. Zu Beginn der Aktion waren Besuche möglich, jedoch fiel Angehörigen auf, dass die Inhaftierten schlecht ernährt waren, weshalb in vielen Gemeinden Lebensmittel gesammelt und in die Lager geschickt wurden. Gleichzeitig regte sich vor allem in Unterkärnten Widerstand gegen diese Zustände, wie auch SS-Standartenführer Alois Maier-Kaibitsch (1891-1958), der zuständig für die Organisation und Durchführung der Deportationen war, bemerkte. Aus diesem Grund entschied man sich bald darauf, im August 1942, Besuche und Pakete vollkommen zu verbieten.⁵² Bis 1944 wurden immer wieder vereinzelt Familien deportiert, vor allem auf Druck von Klagenfurter Stellen, die Überläufer zur Partisanenbewegung meldeten. Größere Aktionen wurden nicht mehr durchgeführt, zum einen aufgrund der Tatsache, dass Unruhen in den betroffenen Gebieten befürchtet wurden, zum anderen fehlten schlichtweg die Ressourcen, vor allem, als sich die Lage für das Deutsche Reich kriegstechnisch ab 1943 immer weiter verschlechterte.⁵³

2.3.3 Die Bedeutung der Partisanenbewegung

Die bereits genannte Partisanenbewegung fand ab 1942 immer mehr Anhänger und es kam schon in diesem Jahr zu einigen bewaffneten Auseinandersetzungen mit SS-Männern. Im Laufe der Zeit wurde diese zu einer Bedrohung für den nationalsozialistischen Machtapparat und zur größten organisierten Widerstandsbewegung in Österreich. Die Widerstandsgruppen der

⁵⁰ *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 15.

⁵¹ *Karner*, Die Aussiedlung von Kärntner Slowenen, 26f.

⁵² Ebd. 32f.

⁵³ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 107f.

Osvobodilna fronta (OF, dt. Befreiungsfront) kamen aus Jugoslawien über die Karawanken nach Kärnten und fanden dort regen Anklang, viele Männer und Frauen schlossen sich direkt dem bewaffneten Kampf an. Die verschleppten Familien trugen wesentlich dazu bei, dass die Gruppen immer mehr Zulauf bekamen, auch Soldaten wechselten im Fronturlaub immer wieder die Seite.⁵⁴ Dies blieb auch den Nationalsozialisten nicht verborgen und ab Sommer 1943 wurde eine Urlaubssperre für den Bereich südlich der Drau verhängt. Da auch Kriegsgefangene, die in dem Gebiet festgehalten wurden, von den Partisanen angeworben wurden, mussten jene im Folgejahr ebenfalls aus dem Gebiet abgezogen werden.⁵⁵ Schätzungen zufolge beteiligten sich im Herbst 1942 an der Partisanenbewegung ungefähr 200 Personen und die Zahl stieg bis zum Ende des Krieges auf circa 550 an.⁵⁶

Ziele der Widerstandskämpfer waren vor allem Rüstungsbetriebe, zudem war aufgrund des hohen Anteils an Bewaldung in dem Gebiet seitens der Machthaber ein hoher Personalaufwand notwendig, um gegen die ortskundigen Widerstandskämpfer anzukommen.⁵⁷ Gleichzeitig erfuhren die Partisanen ein hohes Maß an Unterstützung von der Bevölkerung, ohne die der Widerstand vermutlich nicht über eine Zeit von drei Jahren, bis zum Ende des Krieges, aufrechterhalten werden hätte können. Neben der Versorgung mit Lebensmitteln und Medizin, wurde auch die Überbringung von Nachrichten vorrangig von der Zivilbevölkerung übernommen, drohte dies aufzufliegen, flohen Unterstützer:innen und ihre Familien in die umliegenden Waldgebiete, um so der Verfolgung zu entgehen.⁵⁸ Trotzdem kam es immer wieder vor, dass Netzwerke aufgedeckt und die Beteiligten anschließend als Staatsfeinde verurteilt wurden. Im Jahr 1943 wurden beispielsweise 135 Personen, sowohl Männer als auch Frauen, bei der Staatsanwaltschaft angezeigt. Jene, bei denen die Beweislage nicht für eine Verurteilung ausreichte, wurden großteils in Konzentrationslager deportiert, die übrigen wurden zu langen Gefängnisstrafen verurteilt, ein Dutzend zum Tode. Vergeltungsmaßnahmen an den verhafteten Partisanen führten dabei nicht zum gewünschten Ergebnis, die Bevölkerung einzuschüchtern, sondern je weiter der Krieg fortschritt, desto mehr wuchs die Bereitschaft der Unterkärntner Bevölkerung, sich der Widerstandsgruppe anzuschließen.⁵⁹ Ab März 1944 wurde die Partisanenbewegung unter eine einheitliche militärische Führung gestellt und die

⁵⁴ Valentin *Sima*, Gewalt und Widerstand 1941-1945, In: Andreas *Moritsch* (Hg.), Die Kärntner Slowenen 1900-2000. Bilanz des 20. Jahrhunderts, Bd. 7. Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt/Ljubljana/Wien 2000) 273-276.

⁵⁵ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen 110f.

⁵⁶ *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen., 17.

⁵⁷ *Sima*, Gewalt und Widerstand 1941-1945, 275.

⁵⁸ *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 16f.

⁵⁹ *Sima*, Gewalt und Widerstand 1941-1945, 276f.

Einsatzgebiete wurden ausgeweitet. Weiters kam es ab diesem Jahr auch zu Kooperationen mit österreichischen Widerstandsbewegungen, dadurch entstand das erste österreichische Bataillon der Befreiungsfront.⁶⁰ In der Presse wurde wiederholt über die vermeintlichen Schandtaten der Partisanenbewegung berichtet, um so mögliche Solidarisierungen in der Bevölkerung vorzubeugen.⁶¹

Im Mai 1945 wurde die Kärntner Bevölkerung von Gauleiter Friedrich Rainer (1903-1947/50) vor der propagierten Bedrohung anrückender jugoslawischer Truppen gewarnt und zu einem erneuten Abwehrkampf, mit dem Ziel eines „freien und ungeteilten Kärntens“, aufgerufen. Wenig später legte Rainer offiziell sein Amt nieder, um so den Anschein einer geordneten Übergabe an die Alliierten zu wahren. In der Bevölkerung fand dieser Aufruf wenig Anklang und die Besatzungsmächte übernahmen die Amtsgeschäfte ohne größeren Widerstand.⁶² Im Zuge dessen forderten die Anführer der jugoslawischen Truppen eine Eingliederung Kärntens in den Staat Jugoslawien, woraufhin eine Besetzung des Landes geplant wurde. Blockiert wurde dieses Vorhaben vor allem von den Briten unter der Führung von Sir Harold Alexander (1891-1969), der Marschall Josip Broz Tito (1892-1980) in einer offiziellen Aussendung dazu aufforderte, seine Truppen abzuziehen. Dieser Abzug begann wenig später, jedoch zunächst, ohne auf die Gebietsansprüche verzichten zu wollen. Beim Rückzug wurde eine größere Zahl von Zivilpersonen verschleppt, von denen knapp 100 ermordet wurden beziehungsweise verschollen blieben. Mit der Unterzeichnung des sogenannten „Zonenabkommens“ wurde Kärnten nun offiziell den Briten als Besatzungsmacht übergeben, die eine geordnete Übergabe an eine demokratisch gewählte Regierung gewährleisten sollten.⁶³

2.4 Kärntner Slowen:innen in der Zweiten Republik

2.4.1 Die politische Situation nach dem Ende des Krieges

Am 7. Mai 1945 überquerten britische Gruppen von Italien kommend die Grenze nach Kärnten, wenige Stunden später erreichten diese gemeinsam mit Verbänden der jugoslawischen OF Klagenfurt. Knapp eine Woche später, am 12. Mai 1945, nahmen britische Funktionäre bereits ihre Amtsgeschäfte auf und erließen eine Reihe von Vorschriften, die als notwendig erachtet wurden, um sich einen Überblick über die bestehende Situation in Kärnten zu verschaffen. Im

⁶⁰ Inzko, Geschichte der Kärntner Slowenen, 110f.

⁶¹ Vgl. Alpenländische Rundschau, Folge 21 (27. Mai 1944), 4.

⁶² Inzko, Geschichte der Kärntner Slowenen, 112.

⁶³ Amt der Kärntner Landesregierung (Hg.), Nachkriegszeit bis Staatsvertrag (2025), <<https://www.ktn.gv.at/Land/Landesgeschichte/Nachkriegszeit%20bis%20Staatsvertrag>> (02.02.2025).

Land befanden sich laut ersten Schätzungen knapp 400.000 *Displaced Persons*, sowie Zehntausende Angehörige unterschiedlicher militärischer Verbände, die in Sammellagern erfasst wurden und deren Versorgung sichergestellt werden musste. In weiterer Folge begann man mit einer sofortigen Entnazifizierung, bei der ungefähr 30.000 Personen vor Militärgerichte gestellt wurden. Ausgangssperren, Reisebeschränkungen und Zensur in verschiedenen Bereichen wurden verhängt und strikte Anordnungen erlassen, die jeglichen privaten Umgang und persönlichen Kontakt zwischen politischen Akteuren verboten.⁶⁴

Als am 8. Mai 1945 die neue, provisorische Landesregierung Kärntens unter der Leitung des Sozialdemokraten Hans Piesch (1889-1966) zusammentrat, wurde auch über den zukünftigen Umgang mit der slowenischen Minderheit diskutiert. Man kam zum Konsens, verschleppten und ausgesiedelten Slowen:innen ihre Besitztümer wieder zuzuführen und diese auch entsprechend zu entschädigen. Weiters wurde eine Rücksiedlungsausschuss ins Leben gerufen, der für den reibungslosen Ablauf dieses Vorhabens verantwortlich war.⁶⁵ Trotz dieser Bemühungen verliefen die Rückführungen nicht immer reibungslos, denn obwohl sich die provisorische Landesregierung gegenüber der slowenischen Minderheit freundlich gesinnt zeigte, stand die Bevölkerung den Slowen:innen vielfach eher feindselig gegenüber. Die jahrelange antislowenische Propaganda hatte Spuren hinterlassen, die bei wiederholten Protestaktionen sichtbar wurden. Rückkehrende wurden beschimpft und man warf ihnen vor, sich dem harten Kriegsalltag entzogen zu haben. Die Tatsache, dass ein erheblicher Teil dieser in Konzentrationslagern Zwangsarbeit verrichten musste, wurde dabei ausgeklammert.⁶⁶ Dies spiegelt sich auch in der zeitgenössischen Berichterstattung wider, einzig die Zeitung der KPÖ berichtete in den Jahren 1945 und 1946 objektiv über die Rolle der Kärntner Slowen:innen im bewaffneten Widerstand und das Leiden, das vielen durch das NS-Regime zugefügt wurde. Konservative Blätter zeichneten im Gegensatz dazu eher ein „Bild von illoyalen, kriminellen Menschen“. Der Widerstand wurde noch zu Beginn der 1950er-Jahre von der bis heute bestehenden *Kleinen Zeitung* in zwei ganzen Serien unter den Titeln „Die Mörder sind unter uns“ und „Die blutige Grenze“, als Ansammlung von Verbrechen dargestellt und gleichzeitig einzelne Kämpfer sowie Einheiten kriminalisiert. Die Betroffenen reichten daraufhin Klagen ein, da seitens der Zeitung kein Wahrheitsbeweis erbracht werden konnte.⁶⁷

⁶⁴ Susanne Hartl, Stephan Karner, Die Verschleppung von Kärntnern 1945 durch jugoslawische Partisanen, In: Aussiedlung, Verschleppung, nationaler Kampf, Bd. 1. In: Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt 2005), 54-56.

⁶⁵ Valentin Hellwig, Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004/08 (Klagenfurt 2009), 171f.

⁶⁶ Hartl, Karner, Die Verschleppung von Kärntnern 1945 durch jugoslawische Partisanen, 57.

⁶⁷ Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 19.

2.4.2 Strittige Grenzfragen und Minderheitenpolitik

Noch im Jahr 1945 wurde die Befreiungsfront als Folgeorganisation der OF und als politische Vertretung der Kärntner Slowen:innen gegründet, in der zunächst verschiedene ideologische Richtungen vertreten waren. Sie äußerte jedoch geschlossen das Anliegen, dass Südkärnten an Jugoslawien übergeben werden sollte, da die Verfolgung der Interessen der Minderheit in Anbetracht der jüngsten Erfahrungen in der Zeit des NS nur so gewährleistet werden könne.⁶⁸ Trotzdem war man sich auch innerhalb der Befreiungsfront darüber im Klaren, dass diese strittige Frage nur von den Siegermächten beantwortet werden konnte. In Hinblick auf die ersten Nationalratswahlen im November 1945 wurde die Grenzziehungsfrage zum Stolperstein für die OF, da die britischen Besatzungsmächte sich dazu entschieden, die Partei bei der Wahl nicht zuzulassen, da diese sich nicht ohne Vorbehalte zu Österreich bekannt hätte. Damit gab es zunächst keine politische Interessensvertretung der Slowen:innen und auch innerhalb der Bewegung kam es durch das Erstarken des linken Flügels immer wieder zu Spannungen. Die Spaltung zwischen Ost und West verschlechterte die Lage der Minderheit weiter, da diese durch die politische Positionierung der OF in den Konflikt hineingezogen wurde.⁶⁹

Die bereits beschriebenen Differenzen führten zu einigen organisatorischen Neuerungen, unter anderem wurde 1949 der christlich-konservative Rat der Kärntner Slowen:innen unter Joško (Josef) Tischler (1902-1979) gegründet, der sich von der linksorientierten Befreiungsfront abgrenzte. Diese wandelte sich 1955 in den Zentralverband slowenischer Organisationen in Kärnten um. Beide Gruppen hatten verschiedene ideologische Ansichten, festzuhalten ist dabei, dass sich der Rat eher an der ÖVP und der Zentralverband eher an der SPÖ orientierte.⁷⁰ Ein ungelöster Streitpunkt blieb die Grenzfrage, denn auch offizielle Ansuchen seitens der Interessensvertretungen und eindeutige Forderungen Titos wurden von den Briten vehement zurückgewiesen. Die Landesregierung beharrte auf das Ergebnis der Volksabstimmung und die Unteilbarkeit des Landes. Nach langen Verhandlungen entschied der Rat der Außenminister in Paris im Juni 1949, dass Österreichs Grenzen unverändert bleiben, das löste in Österreich Erleichterung und in Jugoslawien Unmut aus. Als Kompensation für Jugoslawiens gescheiterte Forderungen wurde Artikel 7 im Staatsvertrag festgelegt.⁷¹ Am 15. Mai 1955 wurde dieser Vertrag schließlich in Wien unterzeichnet, wodurch Österreich nach NS-Herrschaft und der zehn Jahre lang andauernden Besatzungszeit wieder unabhängig wurde. Jugoslawien unterzeichnete den Vertrag trotz anfänglicher Bedenken hinsichtlich der Grenzfrage.

⁶⁸ *Smolle*, Die Kärntner Slowenen und die österreichischen politischen Parteien, 222f.

⁶⁹ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 162f, 166-168.

⁷⁰ *Valentin*, Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004/08, 174f.

⁷¹ *Smolle*, Die Kärntner Slowenen und die österreichischen politischen Parteien, 224-226.

Der Staatsvertrag sicherte der slowenischen Volksgruppe in Kärnten und der Steiermark, der zu dieser Zeit ungefähr 50.000 Personen angehörten, Schutz und nationale Rechte zu. Diese sicherten das Vereinswesen, eigene Medien und die Förderung der slowenischen Kultur. Bereits vorab wurde eine Einigung bezüglich des Schulsystems getroffen, die ebenfalls in den Staatsvertrag aufgenommen wurde. Dieses Beispiel zeigt, dass eine Zusammenarbeit zwischen Landesregierung und Minderheitenvertretern in den ersten Monaten nach dem Krieg durchaus erfolgreich war. In der Schulsprachenverordnung wurde im Oktober 1945 verankert, dass Kinder in bestimmten Gebieten in beiden Landessprachen unterrichtet werden sollten.⁷² Weiters wurde unter anderem festgelegt, dass zweisprachige Ortstafeln in den gemischtsprachigen Gebieten aufgestellt und beide Sprachen als Amts- und Gerichtssprachen gewährt werden sollten. Dadurch entstand zunächst der Eindruck, dass sich die Lage für die Slowen:innen in Kärnten durch den Staatsvertrag verbessern würde. Fakt ist jedoch, dass die Umsetzung dieser Pläne auf wenig Interesse in der Bundes- und Landesregierung stieß und auch die gesellschaftliche Ausgrenzung der Minderheit fortgeführt wurde.⁷³

Der Zentralverband reichte für die Umsetzung der zugesicherten Rechte zahlreiche Vorschläge bei der Bundesregierung ein, von der auf ein Ministerkomitee verwiesen wurde, das eigens dafür gebildet werden sollte. Trotz der Versprechungen trat das besagte Komitee nie zusammen und auch einer Reihe weiterer Maßnahmen wurde schlichtweg nicht Folge geleistet.⁷⁴ Slowenisch wurde von der Landesregierung als Amtssprache nicht anerkannt und auch wiederholte Aufforderungen der Bundesregierung wurden von der Landesregierung und den zuständigen Ämtern bis in die 1970er-Jahre nicht umgesetzt und vor der Bevölkerung verheimlicht. Der einzige Bereich, in dem die Versprechungen weitgehend eingehalten wurden, war das Schulwesen, das im Minderheiten-Schulgesetz von 1959 nochmals genauer bestimmt wurde. Bereits im selben Jahr wurde als Allgemeinbildende Höhere Schule das *Bundesgymnasium für Slowenen in Klagenfurt/Zvezna* mit der Unterrichtssprache Slowenisch eröffnet, das bis heute das einzige Gymnasium seiner Art ist.⁷⁵ Trotzdem ist anzumerken, dass Eltern ihre Kinder in der Grundschule explizit für den Slowenischunterricht anmelden mussten, wodurch sowohl von sogenannten „Traditionsverbänden“ als auch von vielen Arbeitgebern sozialer Druck auf die Eltern ausgeübt wurde. Entner betont, dass die Anmeldungen in den Folgejahren rasant zurückgegangen seien und erst ab den 1980er-Jahren wieder anstiegen.⁷⁶

⁷² Inzko, Geschichte der Kärntner Slowenen., 164f.

⁷³ Valentin, Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004/08, 188.

⁷⁴ Ebd., 188f.

⁷⁵ Inzko, Geschichte der Kärntner Slowenen, 180-186.

⁷⁶ Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 25.

2.4.3 Fortführung der Konflikte

Bis 1970 spitzten sich die Konflikte im Vorfeld des 50-jährigen Jubiläums der Volksabstimmung weiter zu. Einzelne Gruppen organisierten zu diesem Anlass Veranstaltungen, bei denen je nach Gesinnung unterschiedlicher Aspekte gedacht wurde. Die Interessensvertreter:innen der Kärntner Slowen:innen organisierten beispielsweise eine Volksversammlung, bei der die Interessen der Minderheit diskutiert und Forderungen erarbeitet werden sollten. Als Gegenveranstaltung enthüllten deutschnationale Kräfte feierlich ein Mahnmal für die von Tito-Truppen verschleppten Kärntner:innen und forderten gleichzeitig eine Minderheitenfeststellung. In den folgenden Jahren wurden diese Jubiläumsfeiern zu einem wichtigen Element der Identitätsstiftung für Deutschnationale und dem nach wie vor aktiven Kärntner Heimatdienst (KHD).⁷⁷ Fritzl bezeichnet diese Jubiläen als „Hochamt“ des nationalistischen Gedenkens, da das „zentrale Thema im *Kärntner Glaubensbekenntnis* (...) die *Opfer*, die die *Abwehrkämpfer* für die *Heimat* gebracht hätten“, sind. Weiters betont er die ideologische Bedeutung dieser Feierlichkeiten, im Zuge derer auch die Geschichtsinterpretation des KHD und anderer nationalistischer Gruppen als einzig richtige Auffassung betrachtet wurde. Plausibilität wurde durch die Einladung prominenter Gäste gewährleistet, unter anderem dem Direktor des Kärntner Landesarchives im Jahr 1989, dem vom KHD besonderer Dank dafür ausgesprochen wurde, die „wahre“ Geschichte Kärntens zu erforschen.⁷⁸

Generell ist hier festzuhalten, dass die Konflikte nach 1970 weiter präsent waren und die Forderungen nach Umsetzung der versprochenen Minderheitenrechte zu einer gesellschaftlichen Spaltung führten. Es folgten wiederholte Schmieraktionen auf Ortstafeln, bei denen in gemischtsprachigen Gebieten auch die slowenische Bezeichnung hinzugefügt wurde, sowie ein Sprengstoffattentat auf ein Abwehrkämpferdenkmal in der Gemeinde Ferlach. Gleichzeitig wurden von beiden Seiten immer wieder Veranstaltungen gestört und Protestaktionen geplant, die die Durchsetzung der eigenen Interessen vorantreiben sollten. Landeshauptmann Hans Sima (1918-2006, im Amt 1965-1974) verurteilte beide extremen Positionen und sprach sich öffentlich für zweisprachige Ortstafeln aus, lehnte jedoch eine Minderheitenfeststellung ab, da die Interessensvertreter:innen der Kärntner Slowen:innen einer solchen ebenfalls nicht zustimmten.⁷⁹ Das 1972 in Wien beschlossene Ortstafelgesetz sah zweisprachige Tafeln in 205 Orten und 36 Gemeinden in Südkärnten vor. Berücksichtigt wurden Orte, in denen bei einer Volkszählung im Jahr 1961 mindestens 20% der Bevölkerung

⁷⁷ Valentin, Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004/08, 188.

⁷⁸ Fritzl, Der Kärntner Heimatdienst, 51-53.

⁷⁹ Valentin, Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004/08, 202f.

als Muttersprache Slowenisch angegeben hatten.⁸⁰ Bereits kurz nach dem Aufstellen der Tafeln im Oktober 1972 kam es zum sogenannten „Ortstafelsturm“, der von Untergruppen der Volkspartei geplant wurde und die sozialdemokratische Übermacht unter Sima auf Landes- und Kreisky auf Bundesebene einschränken sollte. Dabei wurden Ortstafeln demontiert oder beschädigt und anschließend vor dem Amt der Kärntner Landesregierung abgelegt.⁸¹

1976 wurde in weiterer Folge das Volksgruppengesetz erlassen, das den Erwartungen der Interessensvertreter:innen der Kärntner Slowen:innen aber keineswegs gerecht werden konnte. Von vielen wurde es als Rückschritt betrachtet, da es weder die Bestimmungen des Staatsvertrages umsetzte, noch Sanktionen bei deren Nichteinhaltung vorsah. Die wesentlichen Punkte dieses Gesetzes waren die Einführung von Volksgruppenbeiräten, die die Bundesregierung beraten sollten, eine Zusicherung von Volksgruppenförderungen, die Aufstellung entsprechender topografischer Beschreibungen und die Etablierung von Slowenisch als Amtssprache.⁸² Weiters wurde festgelegt, dass das Bekenntnis zu einer Volksgruppe freiwillig erfolgen müsse und keine Nachweispflicht bestünde. Gleichzeitig wurde trotz vehementem Widerstand der Minderheitenvertreter:innen eine „Volkszählung besonderer Art“ für November desselben Jahres angesetzt, die als notwendig betrachtet wurde, um das Verhältnis von slowenischer und deutschsprachiger Bevölkerung im Land zu erheben. Dabei wurde kritisiert, dass eine neutrale Atmosphäre bei der Stimmabgabe nicht gewährleistet werden könne, zumal bereits vorab von Deutschnationalen, allen voran dem KHD, Stimmung gegen „das Slowenische“ gemacht wurde. Daraufhin riefen die Minderheitenvertreter:innen zu einem Boykott der Abstimmung auf, weshalb nur 3941 Personen mit slowenischer Muttersprache gezählt wurden. 1977 wurde die Zahl der zweisprachigen Tafeln auf Grundlage dieses Ergebnisses auf 91 reduziert, dies führte zu erheblichen Spannungen mit der jugoslawischen Regierung, da eine fehlende Problemlösebereitschaft angeklagt wurde, aber auch die eigene Bevölkerung war alles andere als zufrieden mit dem Ergebnis.⁸³ Weiters einigten sich SPÖ, ÖVP und FPÖ in einer Dreiparteienvereinbarung auf ein zukünftiges gemeinsames Vorgehen in der Minderheitenfrage, dadurch wurde Verhandlungsposition der Kärntner Slowen:innen erheblich geschwächt. Als weiterer Rückschlag kann ein

⁸⁰ Smolle, Die Kärntner Slowenen und die österreichischen politischen Parteien 232f.

⁸¹ Helmut Konrad (Hg.), 1972: Ortstafelkonflikt. In: Haus der Geschichte Österreichs, Digitales Museum, <<https://hdgoe.at/ortstafelkonflikt>> (04.02.2025).

⁸² Inzko, Geschichte der Kärntner Slowenen, 189f.

⁸³ Reinhard Reimann, Systematische Verhinderung? Die Politik gegenüber der slowenischen Minderheit in den Siebzigerjahren, In: Aussiedlung, Verschleppung, nationaler Kampf, Bd. 1. Unbegrenzte Geschichte - Zgodovina brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt 2005), 150-153.

Bombenanschlag, der dem jugoslawischen Sicherheitsdienst zugeschrieben werden kann, auf das Heimatmuseum in Völkermarkt 1979 betrachtet werden.⁸⁴

2.4.4 Entspannungspolitik und Zugeständnisse

Nach dem Tod Titos im Jahr 1980 verbesserte sich das Verhältnis zwischen Österreich und Slowenien zunächst etwas, wozu Projekte wie die Arbeitsgemeinschaft Alpen-Adria, der Bau des Karawankentunnels und die Gründung der Universität Klagenfurt sicherlich einen Beitrag leisteten. Weiters änderte sich auch die politische Situation in Slowenien maßgeblich, zumal 1989 mit der Ausarbeitung einer eigenen Verfassung begonnen wurde, die das Recht auf Selbstbestimmung besonders hervorhob. In Folge der Zuspitzung der Konfliktsituation in Belgrad und dem daraus hervorgehenden Jugoslawienkrieg musste Österreich zahlreiche Flüchtlinge aufnehmen. Es folgten wiederum innenpolitische Spannungen. Die steigende Migrationsrate in Österreich schürte weiter Misstrauen in der Bevölkerung, auch gegenüber der seit Jahrhunderten ortsansässigen slowenischen Minderheit.⁸⁵ 1989 bewarb sich Österreich als Mitgliedsstaat der Europäischen Union, dadurch sollte der Abbau der Grenzen weiter vorangetrieben werden. Trotzdem ist zu beachten, dass die seit Jahrzehnten in den Köpfen der Menschen bestehenden Stereotypen und Vorurteile auch mit dem Beitritt zur Europäischen Union nicht als aufgehoben betrachtet werden konnten. Im Zuge einer erneuten Diskussion über den Umgang mit der jüngeren Geschichte Kärntens und der praktizierten Erinnerungskultur rund um ein Denkmal zu Ehren der Heimkehrer aus dem Zweiten Weltkrieg am Ulrichsberg, das wiederholt für nationalistische Zwecke und zur Verharmlosung des Nationalsozialismus instrumentalisiert wurde, wurde auf Initiative von Landeshauptmann Christof Zernatto (*1949, im Amt 1991-1999) ein „Runder Tisch“ ins Leben gerufen. Ziel war es, den Dialog zu fördern und bestehende Konflikte aufzuarbeiten, wozu Interessensvertreter:innen unterschiedlicher Gruppen eingeladen wurden. Aus den Gesprächen ging eine von allen beteiligten Organisationen unterzeichnete Prinzipienerklärung hervor, die ein „grundsätzliches Manifest zur Lösung des nationalen Konfliktes in Kärnten“ darstellte.⁸⁶

Im Jahr 2001 wurde ein Abkommen zwischen Ljubljana, Wien und Klagenfurt geschlossen, das die kulturelle und wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen Slowenien und Österreich

⁸⁴ *Valentin*, Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004/08, 118.

⁸⁵ *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen, 222-226.

⁸⁶ *Stephan Karner*, Gemeinsamkeit als Leitlinie: Der „Runde Tisch Kärnten“ 1997/98, In: Aussiedlung, Verschleppung, nationaler Kampf, Bd. 1. In: Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt 2005), 285-291.

stärkte. Dieses Abkommen unterstützte die Deutschsprachigen in Slowenien und sollte die Beziehungen zwischen den beiden Staaten weiter verbessern. Es diente als Grundlage für eine verstärkte Kooperation in den Bereichen Kultur, Bildung, Wissenschaft und Wirtschaft.⁸⁷ Ein besonderer Streitpunkt war die zweisprachige Ortstafelregelung in Kärnten, die jahrzehntelang für Spannungen sorgte. Erst am 6. Juli 2011 wurde ein politischer Kompromiss erreicht, der 164 zweisprachige Ortstafeln in Kärnten vorsah.⁸⁸ Obwohl dieses Problem gelöst wurde, bestehen bis heute noch Unstimmigkeiten zwischen den Ländern und Volksgruppen, wie etwa die Diskussion über die festgelegte Sprache in der Kärntner Landesverfassung zeigt. Entner schreibt dazu, dass bis heute eine sogenannte „Kärntner Urangst“ bestehe, die auf drei historischen Ereignissen basiere: den Gebietsansprüchen des SHS-Staates nach dem Ersten Weltkrieg, dem bewaffneten Widerstand im Zweiten Weltkrieg und die Forderung nach zweisprachigen Ortstafeln. Diese „Urangst“ wurde lange Zeit von Traditionsverbänden wie dem KHD, später spielten auch BZÖ und FPÖ eine zentrale Rolle, geschürt, insbesondere durch die jährlichen Feierlichkeiten am 10. Oktober, deren Abhaltung in Pflichtschulen in der Amtszeit Jörg Haiders (1950-2008, Landeshauptmann 1989-1991, 1999-2008) sogar verpflichtend wurde, die den Kärntner Gründungsmythos mit der „Abwehr einer Bedrohung aus dem Süden“ betonten. Dieser Mythos diene zur Aufrechterhaltung einer *Imagined Community*, die sich durch Abgrenzung von den slowenischen Kärntner:innen definierte, unabhängig davon, ob diese sich für ihre Rechte einsetzten oder sich einfach der Mehrheitsgesellschaft anpassten. Der slowenisch-sprachige Teil der Bevölkerung wurde zum „Anderen“ erklärt.⁸⁹

Insgesamt ist festzuhalten, dass Kärntner Slowen:innen auf eine lange Geschichte des Ausschlusses und der Stigmatisierung zurückblicken und ihnen trotzdem bis heute kaum Wiedergutmachung widerfahren ist. Nach wie vor wird von Rechtspopulisten vor einer „Slowenisierung“ Kärntens gewarnt,⁹⁰ die Tatsache, wie lange slawische Völker bereits im heutigen Landesgebiet leben, wird dabei vollkommen ausgeklammert. Auch wenn das Verhältnis sich mittlerweile deutlich gebessert hat und gegenseitige Akzeptanz sich immer

⁸⁷ RIS, Abkommen zwischen der Regierung der Republik Österreich und der Regierung der Republik Slowenien über die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Kultur, der Bildung und der Wissenschaft, BGBl. III Nr. 1/90 (2002),

<<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011275&FassungVom=2025-01-20&Artikel=10&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=>> (30.11.2025).

⁸⁸ Kärnten bekommt 164 zweisprachige Ortstafeln, Breite Mehrheit im Nationalrat für Ortstafellösung, Parlamentskorrespondenz (06.07.2011), <https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2011/pk0693> (25.10.2025).

⁸⁹ Entner, Kärntner Slowenen und Sloweninnen, 26.

⁹⁰ Posting der Kärntner FPÖ-Jugend ist Fall für die Staatsanwaltschaft. In: Kleine Zeitung (08.02.2023), <https://www.kleinezeitung.at/kaernten/6248768/Volksverhetzung-angezeigt_Posting-der-Kaerntner-FPOeJugend-ist> (30.11.2025).

mehr etabliert, ist die Tatsache nicht zu vernachlässigen, dass auch nach dem Tod Haiders, der die Skepsis gegenüber der slowenischen Minderheit besonders geschickt zu seinem eigenen politischen Vorteil zu instrumentalisieren wusste, der Feiertag des 10. Oktobers zum Unbehagen vieler Kärntner Slowen:innen weiterhin hochstilisiert wird. Die aktuelle Landesregierung (Stand Frühling 2025) zeigt sich bemüht um eine gute Zusammenarbeit, die sich auch im jährlich herausgegebenen „Bericht zur Lage der slowenischen Volksgruppe in Kärnten“, in dem die politischen Maßnahmen offengelegt werden, widerspiegelt.⁹¹

⁹¹ Amt der Kärntner Landesregierung (Hg.), Bericht zur Lage der slowenischen Volksgruppe in Kärnten (06.2025), <https://www.ktn.gv.at/Verwaltung/Amt-der-Kaerntner-Landesregierung/Abteilung-1/Volksgruppen_Menschenrechte/Publikationen/Bericht%20zur%20Lage%20der%20slowenischen%20Volksgruppe%20in%20Kärnten> (25.10.2025).

3. Fachdidaktische Grundlagen

Um einen fachdidaktischen Beitrag für die Auseinandersetzung mit dem Konzept der kulturellen Identität in der Praxis erstellen zu können und diese mit den bereits beschriebenen historischen Begebenheiten in Verbindung zu bringen, erscheint es notwendig, zunächst einige Begriffe genauer zu definieren. In dieser Arbeit spielen vor allem die Konzepte der Identität und des Geschichtsbewusstseins sowie deren Zusammenspiel eine wichtige Rolle. Aufgrund ihrer Vielschichtigkeit benötigen diese eine eindeutige Definition, die im Folgenden vorgenommen wird und sich eher an didaktischen als an philosophischen Anknüpfungspunkten orientiert.

3.1 Das Konzept *Identität* in der Geschichtsdidaktik

Der Begriff Identität spielt in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, vor allem jedoch in den Sozialwissenschaften, eine zentrale Rolle und hat auch im Kontext der geschichtswissenschaftlichen Fachdidaktik eine wichtige Bedeutung. In Bezug auf die historische Bildung wird Identität in der Sekundärliteratur oft im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis sowie der Zugehörigkeit zu kulturellen, sozialen und politischen Gruppen gesehen. Bereits hier wird deutlich, dass es sich dabei um ein äußerst individuelles Konstrukt aus unterschiedlichen Faktoren handelt, die in einem Zusammenspiel stehen. Identität umfasst in weiterer Folge eine Summe von Eigenschaften, Überzeugungen und Werten, gleichzeitig aber auch Erfahrungen, Erinnerungen und soziale Rollen. Identität kann sowohl von einer Einzelperson als auch von einer Gemeinschaft vertreten werden, wenn bestimmte Aspekte zentral für ihr Wesen, ihre Einzigartigkeit und ihre Abgrenzung gegenüber anderen übereinstimmen.⁹² Identität wird also nicht allein durch den Charakter eines Menschen entwickelt, sondern auch die Auseinandersetzung mit der Umwelt spielt dabei eine zentrale Rolle. Infolgedessen ist sie nicht statisch, sondern befindet sich in einem fortlaufenden Prozess des Wandels und der Reflexion.⁹³

⁹² Gorbahn, Soziale Identität als geschichtsdidaktisches Konzept, 148-150.

⁹³ Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2013), 144f.

3.1.1 Dimensionen von Identität

Identität spaltet sich in verschiedene Bereiche auf, in der Sozialwissenschaft und der Psychologie wird häufig zwischen einer persönlichen und einer kollektiven Identität unterschieden. Dabei ist vorweg zunächst der Psychoanalytiker Erik H. Erikson zu nennen, der sich in seiner Entwicklungstheorie als einer der ersten mit diesem Konzept befasst hat. Er legte den Grundstein für eine breitere Auseinandersetzung, die auch von der Fachdidaktik immer wieder aufgegriffen wurde. Die persönliche Identität bezieht sich demnach auf das Selbstverständnis und das Bewusstsein der Einzigartigkeit einer Person. Sie beinhaltet bisher gemachte Erfahrungen, Überzeugungen, Werte, Ziele und Selbstkonzepte.⁹⁴ Erweitert wird diese durch die kollektive Identität, auch soziale Identität genannt, die die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen beschreibt. Dabei geht es jedoch nicht nur um die eigene Familie, sondern auch Konzepte wie Nationalität, Ethnizität oder Religion sind dabei relevant. Zudem bestimmen die eigenen Überzeugungen die Zugehörigkeit zu Gruppen, womit bereits der enge Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen der menschlichen Identität verdeutlicht wird.⁹⁵ Zahlreiche weitere Wissenschaftler:innen unterschiedlichster Forschungsbereiche beschäftigten sich in weiterer Folge mit dem Konzept, unter anderem ist Michel Foucault zu nennen, der davon ausgeht, dass Identität durch gesellschaftliche Machtverhältnisse erzeugt wird, er spricht in diesem Kontext von Subjekten. Weiters beschreibt er, dass der Mensch nicht individuell agiert, sondern als Teil eines sozialen Systems, das ihn beeinflusst, zu sehen ist.⁹⁶ Im Folgenden wird eine Auswahl von Konzepten vorgestellt, die vor allem im Kontext der Geschichtsdidaktik eine Rolle spielen und bei der Forcierung von Identitätsbildung im Unterricht dienlich sein könnten. Die historische Identität konzentriert sich auf die persönliche Lebensgeschichte und die Erfahrungen, die Individuen im Laufe ihres Lebens machen und deren zeitlicher Einordnung. Rüsen schreibt dazu, es gehe um die „innere Konsistenz menschlicher Subjektivität in den zeitlichen Veränderungen, die sich dauernd im Lebensprozess vollziehen.“ Das eigene Erleben ist immer mit dem historischen Kontext verbunden, weshalb es als zentral erscheint, dies auch zu reflektieren und ein Bewusstsein dafür zu schaffen.⁹⁷ Die nationale Identität beinhaltet als zweite Kategorie das Selbstverständnis einer Person in Hinblick auf die nationale Zugehörigkeit. Diese Dimension ist vor allem in einer heterogenen Gesellschaft ein wichtiges Identifikationsmerkmal, das auf den zweiten Blick

⁹⁴ Erik H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis* (London / New York 1968), 159.

⁹⁵ Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2013), 143f.

⁹⁶ Michel Foucault, *Archäologie des Wissens* (Frankfurt a. M. 2022).

⁹⁷ Jörn Rüsen, *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (Schwalbach 2008), 21f.

jedoch nicht immer eindeutig geklärt werden kann. Für den Unterricht bedeutet das, dass nationale Mythen, Traditionen und Narrative aufgegriffen werden müssen, um den Grundstein dafür zu legen, dass die Schüler:innen eine gemeinsame kollektive Identität ausbilden. Trotzdem sollte dem Konzept Nation keinesfalls als absolut betrachtet und die Konstruiertheit dessen ebenfalls betont werden. Nationale Erzählungen dienen als Ordnungsmuster zur In- und Exklusion und fördern den Prozess der Homogenisierung, zu Lasten kultureller Pluralität.⁹⁸

Ein kultursensibler Ansatz im Geschichtsunterricht könnte diese Spannungsfelder thematisieren, damit in enger Verbindung steht auch das Konzept der kulturellen Identität, die im Gegensatz zum vorherigen stärker die Vielschichtigkeit von Zugehörigkeit betont. Im Geschichtsunterricht soll Raum geschaffen werden, um unterschiedliche Traditionen und Werte zu beleuchten, wobei es nicht nur darum geht, die eigene kulturelle Identität zu stärken, sondern auch interkulturellen Dialog zu fördern. Wichtig ist in diesem Bereich die Betonung der Dynamik der Prozesse, die sich durch Austausch und anschließende Reflexion ständig verändern. Identität kann nicht als losgelöst von Kultur betrachtet werden, da diese laut Pandel als kulturelles Gebilde zu verstehen sei. Die Vergegenständlichung von Kultur sei demnach Ausdruck und Mittel der Identität und könne nicht ohne sie gedacht werden. Kultur kann laut dieser Definition nicht als abstraktes Konzept verstanden werden, sondern muss immer in Verbindung mit etwas „Greifbarem“ stehen. Pandel zeigt dies anhand des Beispiels der Religion, indem er verdeutlicht, dass die Identifikation als Angehörige:r des Christentums nicht ohne die Bibel und kirchliche Rituale erfolgen könne.⁹⁹ Als vierten und letzten Punkt erscheint noch die moralische Identität erwähnenswert, die das Selbstkonzept mit von historischen Narrativen determinierten Moralvorstellungen in Verbindung bringt. Diese ist ebenfalls wesentlich von gesellschaftlicher Akzeptanz beeinflusst und kann nur dadurch aufrechterhalten werden.¹⁰⁰ Insgesamt ist zu betonen, dass die einzelnen Konzepte nicht als getrennt voneinander betrachtet werden können, sondern als Teile eines Ganzen und in einem komplexen Zusammenspiel stehen. Je nach Auffassung werden noch weitere Dimensionen von Identität genannt, die jedoch für die Geschichtsdidaktik von geringerer Bedeutung sind.

⁹⁸ Elisabeth Gentner, *Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens* (Frankfurt a. M. 2019), 187f.

⁹⁹ Pandel, *Geschichtsdidaktik*, 143f.

¹⁰⁰ Kenneth J. Gergen, *Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. Eine sozialkonstruktistische Darstellung*, In: *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*, Bd. 1. *Erinnerung, Geschichte, Identität* (Frankfurt a. M. 1998), 193f.

3.1.2 Identität als Aushandlungsprozess

Die Verbindung zwischen Identität und Kultur wurde unter anderem von James Taylor untersucht, der das Zusammenspiel zwischen der persönlichen Identität und der kollektiven Identität von sozialen Gruppen betont, das zentral für die Bildung dieser im Generellen sei. Er geht davon aus, dass Identität nur in „dialogischen Prozessen“ geformt werden könne, in denen sich das Individuum mit den „Traditionen, Normen und Praktiken“ der eigenen Gesellschaft auseinandersetzt.¹⁰¹ Diesbezüglich ist nochmals Rüsen zu nennen, der dies mit der historischen Identität verbindet, da jene erst im Kontext von historischen Narrativen und kollektiver Erinnerungen ausgebildet werden könne. Durch die Auseinandersetzung mit Geschichte könne man demzufolge ein persönliches und kollektives Selbstverständnis entwickeln. Demnach wird im Reflexionsprozess über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erst ein Verständnis darüber erzeugt, wie die zeitlichen Dimensionen zusammenhängen und dadurch persönliche und kollektive Perspektiven miteinander in Verbindung gebracht. Traditionen, kollektive Erinnerungen der angehörten Gruppen sowie geschichtliche Erzählungen formen somit auch das Selbstbild von Individuen.¹⁰²

Auch Hans-Jürgen Pandel beschreibt die Rolle der Identitätsbildung für den Geschichtsunterricht, wobei er das Konzept der „Narrativen Kompetenz“ besonders hervorhebt. Die Fähigkeit, eine solche zu entwickeln und in weiterer Folge selbst historische Narrative zu konstruieren, trage dazu bei, eine eigene Identität zu formen, indem eine Einordnung in größere historische Erzählungen erfolge. Pandel sieht das Identitätsbewusstsein als eine der Dimensionen des Geschichtsbewusstseins und bezeichnet dieses als dynamische Fähigkeit, sowohl auf Einzelpersonen als auch auf soziale Gruppen bezogen. Neben der Entwicklung der Identität geht es nämlich auch um die Bewahrung dieser, denn Identitätsbewusstsein entsteht durch die Erkenntnis, dass Menschen und Gruppen sich zwar stetig verändern, aber dennoch eine gewisse Kontinuität in ihrem eigenen Bewusstsein bewahren.¹⁰³ Diese Kontinuität besteht auch in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein, denn sobald sich ein Narrativ verfestigt hat, wird ein „Individuum (oder eine sonstige Entität) dazu tendieren, seine Identität, beziehungsweise seine Position in der Geschichte, beizubehalten“. ¹⁰⁴ Die Wahrnehmung von Identität entwickelt sich laufend weiter, ist insgesamt jedoch auch etwas träge, in dem Sinne, dass die Tendenz besteht, bisherige Auffassungen und Überzeugungen weiterzutragen.

¹⁰¹ Charles Taylor, Multiculturalism and „The Politics of Recognition“ (Princeton 1992), 32.

¹⁰² Jörn Rüsen, Historische Orientierung, 48f.

¹⁰³ Pandel, Geschichtsdidaktik, 143-145.

¹⁰⁴ Gergen, Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein, 175.

Pandel bezeichnet Identitätsbewusstsein in weiterer Folge als „Strukturkategorie des Geschichtsbewusstseins“, da das Gefühl von Gruppenzugehörigkeit stets in einer historischen Dimension verankert sei. Damit ist gemeint, dass das Individuum sich auch mit den vergangenen Handlungen einer Gruppe identifizieren müsse, um ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Um welche Gruppen es sich handle, sei dabei kontextabhängig, der sogenannte „identitive Raum“ eines Individuums bezieht sich auf die Vielfalt und Bedeutung dieser Zugehörigkeiten. Weiters sei die Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Anderen oft mit sozialen Wertungen verknüpft, die zu einer Abwertung von fremden Gruppen führen, insbesondere dann, wenn sie von eigenen Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Normen abweichen.¹⁰⁵ Pandel greift in weiterer Folge auch auf die Theorien von Jean Piaget, der die Entwicklung des Identitätsbewusstseins bei Kindern und das Verhältnis zu „übergeordneten Kollektiven“ untersucht hat, zurück. Dabei gibt es drei Entwicklungsstufen des kollektiven Bewusstseins: In der ersten unterscheidet das Kind radikal zwischen Gruppen, das Konzept der Inklusion spielt dabei noch keine Rolle. In der zweiten Stufe erkennen Kinder allmählich eine räumliche Inklusion, jedoch noch keine logische. Sie können sich vor allem dann auf fremde Gruppen einlassen, wenn diese auch von ihren Bezugspersonen akzeptiert werden. In der dritten Stufe übernehmen Kinder die kollektiven Vorurteile, die eine „Wir“-Gruppe von anderen und sich selbst entwirft.¹⁰⁶

Baumgärtner weist in seiner Auseinandersetzung mit Geschichtskultur auf die Bedeutung des kulturellen Gedächtnisses und der kollektiven Erinnerung für die kollektive Identität hin. Er beschreibt, beziehend auf Halbwachs und Assmann, dass Erinnerungen nicht nur individuelle Produkte seien, sondern von einer sozialen Gruppe oder gar einer Gesellschaft geprägt werden. Diese sind ursprünglich im kommunikativen Gedächtnis gespeichert und gehen, insofern sie beständig bleiben, erst nach zwei bis drei Generationen in das kulturelle Gedächtnis über.¹⁰⁷ In weiterer Folge erscheint es als zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Mythen und Symbole, die in diesen Registern abgespeichert sind, zu hinterfragen und als solche zu identifizieren. In Bezug auf die Entwicklung einer komplexen und reflektierten Identität spielt auch Multiperspektivität eine wesentliche Rolle. Lernende sollen verschiedene Perspektiven in Bezug auf historische Ereignisse einnehmen, um ein

¹⁰⁵ Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.

¹⁰⁶ Jean Piaget, Anne-Marie Weil, Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder, In: Ali Wacker (Hg.), Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern (Frankfurt a. M. 1976), 127–148.

¹⁰⁷ Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn 2019), 42f.

differenziertes Bewusstsein für die eigene und fremde Identitäten zu entwickeln.¹⁰⁸ Der Begriff Identität ist vor allem im Hinblick auf den Geschichtsunterricht eng mit der reflexiven Auseinandersetzung mit historischen Prozessen verbunden, das mit der Verortung des eigenen Ichs in der Geschichte einhergeht.¹⁰⁹ Das Ziel historischer Bildung ist es, laut den genannten und zahlreichen weiteren Theorien, mit Hilfe der Auseinandersetzung mit Geschichte, ein reflektiertes Bewusstsein über die eigene Identität zu entwickeln. Es zeigt sich also, dass der Anspruch der historischen Bildung und der modernen Geschichtsdidaktik weit über eine einfache Erklärung der Vergangenheit hinausgeht, sondern die Lernenden dazu befähigt werden sollen, historische Narrative zu hinterfragen, verschiedene Blickwinkel zu betrachten und auch kollektive Erinnerungen nicht einfach unkritisch hinzunehmen. Dies hat nicht nur Einfluss auf die Entwicklung der Identität von einzelnen Individuen, sondern wirkt sich längerfristig auch auf jene von sozialen Gruppen aus. Insgesamt wird deutlich, dass Identität unweigerlich mit Geschichte verknüpft ist, wenn nicht sogar ein Teil von ihr ist. Nur durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit können sich Schüler:innen reflexiv und selbstreflektiert mit der Konstruktion ihrer eigenen Identität beschäftigen.

3.2 Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur

Die Begriffe Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur rückten in den vergangenen Jahren immer mehr in den Fokus der Geschichtsdidaktik, da sie sich mit grundlegenden Aspekten des historischen Lernens und Verstehens beschäftigen. Geschichte ist im Alltag allgegenwärtig, zentral ist dabei, wie sie von Menschen wahrgenommen, gedeutet und in ihrer Lebenswelt angewendet wird. Die Fachdidaktik erhebt in diesem Kontext den Anspruch, den Lernenden Hilfsmittel in die Hand geben, die bei der Auseinandersetzung mit Geschichte zu einem reflexiven Umgang beitragen sollen. Die Orientierung an diesen Konzepten hilft dabei, Geschichtsvermittlung in der Schule besser zu begründen und diese in einen weiteren Kontext zu setzen. Dabei bleibt zu betonen, dass das Geschichtsbewusstsein beim schulischen Lernen immer auch mit Geschichtskultur in Verbindung steht, wobei unterschiedliche Einflüsse unbedingt auch thematisiert werden müssen.¹¹⁰

¹⁰⁸ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 68f.

¹⁰⁹ Pandel, Geschichtsdidaktik, 143.

¹¹⁰ Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze ¹³2018), 11.

3.2.1 Geschichtsbewusstsein

Der Begriff Geschichtsbewusstsein wurde bereits von einigen Fachdidaktiker:innen auf unterschiedliche Art und Weise definiert, gemeinsam haben diese die Annahme, dass Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einander bedingen und von Individuen und Kollektiven genutzt werden, um sich in der Welt zu orientieren. Geschichtsbewusstsein ist nicht objektiv, sondern es umfasst die Annahme, dass Individuen Geschichte reflektieren und für das eigene und kollektive Bewusstsein ableiten.¹¹¹ Jeismann, der den Begriff wesentlich prägte, bezeichnet Geschichte als ein Vorstellungsgebilde der Vergangenheit, das auf Überbleibseln von Traditionen basiere und durch das heutige Selbstverständnis von Individuen und sozialen Gruppen sowie deren Erwartungen an die Zukunft geprägt und in Hinblick darauf gedeutet werde. Geschichte sei nicht mit der tatsächlichen Vergangenheit gleichzusetzen, sondern deren Konstruktivität hervorzuheben. Demnach bestehe diese aus Interpretationen von Interpretationen, da in den Quellen bereits Deutungen enthalten sind und diese nicht erst durch spätere Erkenntnisse entstehen.¹¹² Jeismann weitet den Begriff folglich deutlich über den Geschichtsunterricht hinaus aus und summiert darin alle sich in einer Gesellschaft befindenden Vorstellungen zur Vergangenheit.

Geschichtsbewusstsein äußert sich in Narrativen, die nicht nur sprachlich wiedergegeben werden können, sondern auch in Gebilden, die Geschichte repräsentieren. Je nach Modus der Artikulation erfüllt das Geschichtsbewusstsein laut Rüsen auch einige praktische Funktionen. In der sprachlichen Kommunikation werden Geschichten erzeugt, die als zeitliche Sinngebilde Individuen dabei helfen, sich in der kulturellen Praxis zu orientieren. Diese Deutungen helfen Menschen, sich selbst, ihre Umwelt und die Beziehungen zu anderen Individuen zeitlich zu erschließen und ermöglichen Handlungsfähigkeit in der eigenen Lebenspraxis.¹¹³ Geschichtsbewusstsein ist in weiterer Folge ein mehrdimensionales Konzept, das sich in unterschiedliche Kategorien aufspalten lässt. Die ersten beiden, die genannt werden sollen, sind die kollektive und die individuelle Dimension, deren damit verbundene Vorstellungen sich im Einklang befinden können, aber auch divergieren. Als dritte Dimension ist das Wissen beruhend auf spezifischen historischen Denkfiguren hinzuzufügen, das jedoch nicht als getrennt von den anderen betrachtet werden kann, sondern auch mit Interpretationen verknüpft ist. Diese ergeben wiederum den Horizont der Gegenwart, die vierte Dimension, die aus der aktuellen Lebenswelt hervorgeht. Als fünfte und letzte Dimension ist noch die deskriptive und normative Ebene zu

¹¹¹ Rüsen, Historische Orientierung, 15f; Sauer, Geschichte unterrichten, 12.

¹¹² Karl-Ernst Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, In: Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, hg. von Gerold Niemetz (Stuttgart 1990), 49.

¹¹³ Rüsen, Historische Orientierung, 19f.

nennen. Die deskriptive Dimension bezieht sich auf die wissenschaftliche Untersuchung und Beschreibung von Vergangenheitsvorstellungen, die normative Dimension strebt ein fachlich korrektes und sozial förderliches Geschichtsbewusstsein an, das diese Erkenntnisse mit gesellschaftlichen Werten in Einklang bringt.¹¹⁴

Das Geschichtsbewusstsein beruht genauso wie das bereits beschriebene Konzept der Identität auf Narrativen, ist ebenfalls dynamisch und befindet sich in einem stetigen Wandel, bei dem sowohl persönliche Erfahrungen als auch äußere Ereignisse und wissenschaftliche Erkenntnisse Einflüsse ausüben. Um das Geschichtsbewusstsein erforschen zu können, müssen laut Jeismann mehrere Bereiche beachtet werden: Zunächst geht es darum, den Ist-Stand des Geschichtsbewusstseins zu erforschen, wobei nicht nur historisch korrekte Vorstellungen berücksichtigt werden („Morphologie“). Weiters ist von Interesse, wie sich individuelle Vorstellungen aus der Vergangenheit entwickeln und verändern, dies ist eng mit dem kollektiven Bewusstsein verknüpft („Genese“). Ein dritter Aspekt, dem Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, ist die Wirkungskraft der jeweiligen Geschichtsbilder, da nicht allen Vorstellungen der Vergangenheit die gleiche Bedeutung zukommt und sie das Geschichtsbewusstsein in unterschiedlichem Maß beeinflussen („Funktion“). Der letzte Punkt bezieht sich auf den Anspruch der Geschichtsvermittlung, sowohl im schulischen Bereich als auch in anderen Formen des historischen Lernens, fachlich richtige Vorstellungen zu vermitteln („Pragmatik“).¹¹⁵ In Anknüpfung an diese Überlegungen konzipiert Jeismann auch die Abfolge eines gelungenen historischen Lernprozesses, der über das Aneignen von historischen Fakten hinausgeht. Es handelt sich dabei um einen Dreierschritt bestehend aus Analyse, Sachurteil und Wertung. Die Analyse verlangt eine Übersicht über den historischen Sachverhalt, bei dem möglichst viele Perspektiven miteinbezogen werden sollen. Auf Basis derer kann dann ein Sachurteil getroffen werden. Je mehr Aspekte bei der Analyse berücksichtigt werden, desto differenzierter kann dieses aussehen. Im Zuge der Wertung wird das Sachurteil dann auf die Gegenwart übertragen, gleichzeitig sollten auch die Prämissen des Urteils reflektiert werden.¹¹⁶ Diese Dimensionen werden nochmals in verschiedene Lernbereiche unterteilt, die unterschiedliche „Kenntnisse“, „Fähigkeiten“ und „Fertigkeiten“ voraussetzen.¹¹⁷

¹¹⁴ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 32.

¹¹⁵ Karl-Ernst Jeismann, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, In: Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie, hg. von Erich Kosthorst (Göttingen 1977), 13f.

¹¹⁶ Karl-Ernst Jeismann, „Geschichtsbewusstsein“. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, In: Geschichtsdidaktische Positionen, hg. von Hans Süßmuth (Paderborn 1980), 204-207.

¹¹⁷ Ebd. 213.

Die Teilaspekte des Geschichtsbewusstseins wurden in den vergangenen Jahrzehnten von verschiedenen Autor:innen aufgegriffen und weiterentwickelt, unter anderem von Michael Sauer, der sechs Bereiche benennt: Rezeptionsvoraussetzungen des Individuums (1), Vermittlungsinstanzen (2), Reichweite/Ebenen/Kommunikationsgemeinschaften (3), Bestandteile (4), Inhalte (5) und Dimensionen (6).¹¹⁸ Diese werden im Folgenden der Reihe nach kurz beschrieben:

- Die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins hängt von verschiedenen Faktoren wie dem Alter, dem sozialen Umfeld, eigenen Interessen und Vorkenntnissen ab, wobei die Wechselwirkungen zwischen Reifung und Sozialisation unklar sind, und die Motivation zur Beschäftigung mit Geschichte oft eher von persönlichem Interesse, Faszination oder der Suche nach historischer Identität als von analytischer Auseinandersetzung geprägt ist (1).
- Geschichte kann durch unterschiedliche Vermittlungsinstanzen verbreitet werden, bei denen verschiedene Aspekte im Fokus stehen. Neben dem klassischen Schulunterricht, in dem einzelne Themen systematisch abgehandelt werden, können auch Medien und Museen als solche bezeichnet werden, wobei die Geschichtsvermittlung je nach Instanz auf unterschiedliche Art und Weise erfolgt und verschiedene zeitliche und räumliche Dimensionen beleuchtet werden. Während in den Medien oft bestimmte Jubiläen oder der Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Diskursen im Vordergrund steht, ist in Museen meist der örtliche Aspekt zentral. Fiktive Geschichtsdarstellungen wie Spielfilme und Romane bieten einen emotionalen Zugang zur Geschichte, da diese für dramaturgische Zwecke als Rahmen verwendet werden (2).
- Das Geschichtsbewusstsein entwickelt sich auf verschiedenen Ebenen und reicht von individuellen Lebenserfahrungen, über gemeinschaftliche und lokalbedingte Zugehörigkeiten, bis hin zur nationalen Identität (3).¹¹⁹
- Die einzelnen Bestandteile des Geschichtsbewusstseins sind in Einklang mit jenen, die auch Jeismann¹²⁰ beschreibt, zu bringen, Sauner bezeichnet diese als ein „Konglomerat von verschiedenen Bestandteilen: Kenntnissen von Daten und Ereignissen, Raumvorstellungen, Bildern und Erzählungen, Vor- und Werturteilen“ (4).¹²¹
- Die Inhalte, die dabei eine Rolle spielen, sind einem ständigen kulturellen Wandel unterworfen, sowohl in Bezug auf die Themen als auch in Bezug auf Haltungen und

¹¹⁸ Sauer, Geschichte unterrichten, 13.

¹¹⁹ Ebd., 13-16.

¹²⁰ Jeismann, Didaktik der Geschichte, 13-15.

¹²¹ Sauer, Geschichte unterrichten, 16.

Urteile. Während bestimmte Motive an Bedeutung gewinnen, rücken andere mehr in den Hintergrund, die Gründe dafür sind vielfältig (5).¹²²

- Als letzten Punkt weist Sauer noch auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung von einzelnen Bereichen des Geschichtsbewusstseins hin (6). Dafür greift er auf ein Modell von Hans-Jürgen Pandel zurück, von dem bereits in Kapitel 4.1 der Bereich des Identitätsbewusstseins genauer beschrieben wurde. Daneben bestehen noch die Dimensionen Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein.¹²³

Auch Jörn Rüsen unternimmt den Versuch, Geschichtsbewusstsein zu bestimmen. Der Fokus seiner Auseinandersetzung liegt dabei auf dessen Funktion für das Individuum und seine Lebenswelt. Demnach geht er davon aus, dass die historische Sinngenerierung mit der Erfahrung von zeitlichen Veränderungen beginnt, die die bisherige Lebensordnung eines Individuums in Frage stellt. Diese Erfahrung erfordert eine Deutung, die notwendig ist, um den Sinn überhaupt erst zu verstehen. In weiterer Folge wird die Deutung in die kulturelle Orientierung integriert, wodurch die Irritationen, die durch die zeitlichen Veränderungen entstehen, bewältigt werden können. Aus dieser interpretierten Zeiterfahrung können Individuen Motivationen für das eigene Handeln ableiten. Der „Sinn“ liege demnach im Zusammenhang dieser vier Schritte und stellt die Grundlage für menschliche Welt- und Selbstdeutung dar. Darin sieht Rüsen die „Leistung der Kultur im menschlichen Leben“.¹²⁴ Das Leben könne laut Rüsen also nur dann sinnvoll gestaltet werden, wenn sich Menschen mit dem zeitlichen Wandel auseinandersetzen, womit Geschichtsunterricht seiner Auffassung nach gleichzeitig auch zur Lebensbewältigung beitrage. Die historische Orientierung beziehe sich dabei nicht auf einzelne Situationen, sondern Individuen entwickeln bestimmte Deutungsmuster, die für neue Situationen angewendet werden können, womit eine Analogie zur Geschichtsforschung hergestellt wird.¹²⁵

Die historische Bildung basiere laut Rüsen auf einer narrativen Struktur, die einzelne Ereignisse, welche die bereits beschriebene Deutung erfordern, in einen zeitlichen Zusammenhang stellt. Dies erfolge durch das Erzählen einer Geschichte, wobei der Unterschied zwischen historischen Erzählungen und Erzählungen aus dem Alltag darin liege, dass erstere reale Geschehnisse aus der Vergangenheit behandeln.¹²⁶ Ausgehend davon entwickelt er eine

¹²² Sauer, Geschichte unterrichten, 17.

¹²³ Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.

¹²⁴ Jörn Rüsen, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft (Köln 2013), 36.

¹²⁵ Ebd., 44.

¹²⁶ Ebd., 48.

wissenschaftliche Methodik, die eine disziplinäre Matrix der Geschichtswissenschaft enthält.¹²⁷ Die daraus hervorgehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit orientiert sich stark an gegenwärtigen Bedürfnissen, die Grundlage ist immer eine zentrale Fragestellung, die mit Hilfe methodisch fundierter Verfahren bearbeitet wird („Methode“). Auf diese Weise sollen Erkenntnisse gewonnen werden, die auch genauerer Betrachtung standhalten („Formen“), und dann wiederum in den praktischen Lebenskontext aufgenommen werden („Orientierungsfunktion“). In dieser weiterentwickelten Form der Geschichtsschreibung lassen sich vier idealtypische Formen des historischen Erzählens unterscheiden:

Die „traditionale Sinnbildung“ bekräftigt bereits Bestehendes und behält damit seine Gültigkeit, während die „exemplarische Sinnbildung“ besagt, dass bestimmte Handlungsregeln zeitlos gültig sind und dabei helfen, darauf ethische Grundsätze abzuleiten. Der historische Wandel wird im Zuge der „genetischen Sinnbildung“ zum Thema gemacht, bei dem unterschiedliche Faktoren eine Rolle spielen und auch deren Zusammenspiel betrachtet wird. In Frage gestellt werden bestimmte Deutungen im Zuge der „kritischen Sinnbildung“, die gleichzeitig auch als Antrieb für die anderen Bereiche betrachtet werden können.¹²⁸ Daraus lässt sich ableiten, dass nicht die Wissensbildung die zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, sondern die verschiedenen Dimensionen der Sinnbildung, mit dem Ziel der Entwicklung einer narrativen Kompetenz. Baumgärnter schreibt dazu, dass dadurch die Notwendigkeit des Geschichtsunterrichts legitimiert werde, fragt jedoch gleichzeitig, ob dieser „Anspruch auf lebenspraktische Orientierung“ nicht als überspannt betrachtet werden könne.¹²⁹ Auf dieser Grundlage erfolgte durch Rüsen eine zunehmende Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Geschichtskultur“, die im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird.

3.2.2 Geschichtskultur

Historisches Denken existiert auch außerhalb der Geschichtswissenschaft in unterschiedlichsten Ausprägungen. Da Geschichte schwer fassbar ist, aber zugleich vielfältig im Alltag präsent, richtete sich das Interesse der Forschung in diesem Bereich lange auf den öffentlich sichtbaren Umgang mit der Vergangenheit, ein Beispiel dafür sind historische Romane.¹³⁰ Geprägt wurde der Begriff Geschichtskultur zunächst vor allem von Jörn Rüsen, der diese als „Spielbreite des Geschichtsbewusstseins“ betrachtete, in der „emotionale, ästhetische, politische, kognitive, religiöse und weltanschauliche Dimensionen“ eine Rolle

¹²⁷ Rüsen, Historik, 66-78.

¹²⁸ Ebd., 215.

¹²⁹ Baumgärnter, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 40.

¹³⁰ Ebd., 40.

spielen sowie deren Einfluss auf Institutionen und Tätigkeitsbereiche. Damit versucht die Geschichtskultur, alle Formen der Vergegenwärtigung der Vergangenheit in einer Gesellschaft zu umfassen, auch die Geschichtsforschung und den Geschichtsunterricht. „Kultur“ ist in diesem Kontext als Repertoire von Inhalten und Ausdrucksformen in Bezug auf die Vergangenheit zu verstehen.¹³¹ Weiters erläutert Rüsen, dass Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein in einem engen Zusammenhang stünden, wodurch eine klare Abgrenzung nicht möglich sei, jedoch sei zu bedenken, dass Geschichtskultur umfassender gedacht werden müsse. Weiters betont er die enge Verschränkung mit der Lebenspraxis und die Bedeutung dieses Konzepts für die „Selbstverständigungsprozesse einer Gemeinschaft“, die auch im historischen Lernen im schulischen Kontext einen Rahmen bilden. In weiterer Folge geht Rüsen davon aus, dass Geschichtskultur ein deskriptiver Begriff ist, der vielseitig anwendbar ist. Dabei ist ebenfalls zu bedenken, dass nicht von einer einzelnen, stringenten Geschichtskultur auszugehen ist, sondern von einer Fülle unterschiedlicher Kulturen, die einander auch widersprechen können.¹³²

Schönemann versuchte in seiner Auseinandersetzung eine klarere Abgrenzung zu finden, indem er beide Kategorien unter dem „Dach der Zentralkategorie ‚Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft‘“ zusammenfasst, unter dem „zwei Seiten einer Medaille“ abgebildet werden. Er begreift das Geschichtsbewusstsein als individuelles, die Geschichtskultur als kollektives Konstrukt. Geschichtskultur sei demnach an Institutionen wie Museen und andere Bildungsstätten gebunden, die zur Organisation und Steuerung von Geschichte beitragen.¹³³ Damit eng verknüpft ist das breite Berufsfeld, das sich ebenfalls mit Geschichtsvermittlung beschäftigt. Geschichtsvermittlung und deren Rezeption kann auf unterschiedlichen Kanälen erfolgen und die Wahrnehmung unterscheidet sich je nach Medium, angepasst an die jeweiligen Adressat:innen.¹³⁴ Ausgehend davon wurde der Begriff von mehreren Didaktiker:innen weiterentwickelt, woraus sich die drei konkurrierenden Ansätze Geschichtskultur, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik entwickelt haben. Alle drei beschäftigen sich mit der „Anwesenheit der Geschichte in der Gegenwart“. Die Abgrenzung ist in der Forschungsliteratur uneinheitlich, Forschungsgegenstand und Erkenntnisinteresse seien jedoch laut Pandel so verschieden, dass die Einführung eines Oberbegriffs nicht möglich sei.¹³⁵

¹³¹ Rüsen, *Historik*, 221.

¹³² Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 40f.

¹³³ Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*. In: Bernd Mütter, Bernd Schönemann, Uwe Uffelman (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik* (Weinheim 2000), 44.

¹³⁴ Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 41f.

¹³⁵ Pandel, *Geschichtsdidaktik*, 161.

Um nochmals auf Rüsen zurückzukommen, unterteilte er Geschichtskultur zunächst in drei Bereiche, die notwendig seien, um das Phänomen greifbarer zu machen, wozu auch die Wechselwirkungen und Unterschiedlichkeiten der Dimensionen beitragen. Die kognitive beschreibt die rationale Auseinandersetzung mit Geschichte, wie sie vor allem in der Geschichtsforschung vorgenommen wird. Künstlerische Auseinandersetzung findet in der ästhetischen Dimension Erwähnung, in der politischen werden alle Formen von Geschichtskultur zusammengefasst, die sich auf den Bereich von Macht und Herrschaft beziehen.¹³⁶ Später ergänzte Rüsen diese noch durch eine moralische und eine religiöse Dimension. Die moralische Dimension sagt aus, dass historische Sachverhalte hinsichtlich Werten und Normen beurteilt werden, in der religiösen spielt der jeweilige Glaube eine zentrale Rolle, indem er Orientierung bietet. Diese konstruieren in ihrem inneren Zusammenhang die Struktur des historischen Bewusstseins.¹³⁷

Historische Erinnerung entsteht nur durch ihr Zusammenspiel und wird gleichzeitig von ihnen bestimmt. Demnach habe die Kategorie „Geschichtskultur“ einen doppelten Charakter: Einerseits wird der Erfahrungsbereich von Individuen theoretisch beschrieben, andererseits aber auch ein normativer Maßstab für die Praxis festgelegt, der im gestaltenden Umgang mit historischer Erinnerung zum Tragen kommt. Diese Verbindung birgt zwar das Risiko, normative und empirische Argumentation zu vermischen, dennoch betont Rüsen die Möglichkeit von praxisrelevanten Einsichten, vor allem dann, wenn die Dimensionen ihre relative Autonomie beibehalten und sich kritisch aufeinander beziehen.¹³⁸ An diese theoretische Betrachtung der Geschichtskultur schließt die Analyse konkreter Formen kollektiver Erinnerung an, wie sie im Begriff der Erinnerungskultur aufgegriffen wird. Erinnerungskultur beschreibt den Umgang sozialer Gruppen mit Geschichte und wird von den jeweiligen Generationen bestimmt. Zentral für die Verbreitung und Aufrechterhaltung von Erinnerungskulturen ist die Tatsache, dass es spezifische Träger gibt, da sich diese oftmals mit besonderen, weniger erforschten Themen beschäftigen, die gesamtgesellschaftlich betrachtet möglicherweise nur für bestimmte Personengruppen relevant sind. Ebenfalls zu bedenken ist, dass Erinnerungskultur oftmals in einem Gegensatz zum wissenschaftlichen Forschungsstand steht oder gar gegen diesen protestiert.¹³⁹ Geschichtspolitik ist die neueste der genannten Kategorien in der Forschung und bezeichnet den „politischen Gebrauch von Geschichte“.

¹³⁶ Jörn Rüsen, *Geschichtskultur, Bildung und Identität. Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik* (Berlin/Bern/Wien 2020), 18-22; Jörn Rüsen, *Die Menschlichkeit der Erinnerung. Perspektiven der Geschichtskultur*. In: Jörn Rüsen (Hg.), *Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik* (Wiesbaden 2020), 181.

¹³⁷ Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 41.

¹³⁸ Rüsen, *Geschichtskultur, Bildung und Identität*, 22-27.

¹³⁹ Pandel, *Geschichtsdidaktik*, 162f.

Damit gemeint ist die gezielte Einflussnahme von staatlichen oder institutionellen Akteur:innen, die bestimmte Interessen in Hinblick auf das Geschichtsbild der Gesellschaft verfolgen. Geschichte wird dabei im politischen Raum gezielt instrumentalisiert, dies kann unter anderem der Identitätsstiftung, der Abgrenzung zu anderen Gruppen oder auch der Legitimation dienen. Die Deutungsrahmen, die dabei entstehen, können sowohl in Einklang mit bestehenden Erinnerungskulturen stehen als auch mit ihnen divergieren.¹⁴⁰

Daneben gibt es noch einige andere Begrifflichkeiten, die mit Geschichtskultur in einem Zusammenhang stehen und zum Teil nicht eindeutig abzugrenzen sind. Die Kategorie „kulturelles Gedächtnis“, geprägt von Maurice Halbwachs, folgt dem Verständnis, dass die Erinnerungen, über die ein Individuum verfügt, nicht nur individuellen Lernprozessen folgen, sondern auch von sozialen Verständigungsprozessen geprägt werden, wonach auch eine soziale Gruppe, oder sogar eine Gesellschaft, ein „Gedächtnis“ teilt. Aleida und Jan Assmann grenzen davon noch das „kommunikative Gedächtnis“ ab, das sich durch den „lebendigen Austausch von historisch relevanten Erfahrungen konstituiert und so lange wirksam ist, wie diese Erzählungen unmittelbar weitergegeben werden“.¹⁴¹ Werden diese Erinnerungen über mehrere Generationen aufrechterhalten und erweisen sich damit als gesellschaftlich relevant genug, um nicht vergessen zu werden, gehen sie ins kulturelle Gedächtnis über. Folglich zielt dieses Konzept eher auf die Tradierung bestimmter Sachverhalte ab, während die Auseinandersetzung mit Geschichtskultur vorrangig in den Fokus nimmt, wie mit Vergangenheit in der Gegenwart umgegangen wird.¹⁴²

Eine weitere Kategorie, die nicht unerwähnt bleiben soll, ist die *Public History*, die sich auf die Rolle der Geschichte in der Öffentlich konzentriert und oftmals synonym zur Geschichtskultur verwendet wird. Trotzdem wird bei einer genaueren Betrachtung deutlich, dass die beiden Begriffe nicht deckungsgleich sind, da Tätigkeit in der Praxis in der *Public History* eine bedeutendere Rolle spielt. Diese spaltet sich wiederum in zwei Bereiche auf: Zum einen geht es um die öffentliche Darstellung von Geschichte abseits der Geschichtswissenschaft, etwa in Form von *Reenactments*, zum anderen aber auch um die wissenschaftliche Erforschung von Geschichtspräsentation.¹⁴³ Folglich hat das Konzept *Public History* einen doppelten Charakter, da darin sowohl die öffentliche Darstellung von Geschichte abgebildet wird als auch deren Erforschung.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Pandel, *Geschichtsdidaktik*, 161.

¹⁴¹ Aleida Assmann, *Gedächtnis, Erinnerung*. In: Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (Düsseldorf⁵1997) 33–38.

¹⁴² Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 43.

¹⁴³ Martin Lücke, Irmgard Zündorf, *Einführung in die Public History* (Göttingen 2018), 23.

¹⁴⁴ Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 42.

Rüsen betont im Hinblick auf die Kategorie Geschichtskultur die Notwendigkeit weiterer Forschungsanstrengungen, um den „Sitz der Geschichte im Leben“ besser verstehen zu können und damit auch den Blick auf die Quellen zu schärfen, die letztendlich die Grundlage jeder historischen Erkenntnis bilden. Es brauche mehr Wissen darüber, von welchen „praktischen Zusammenhängen die Erinnerungsarbeit der Historiker sich vollzieht, welchen Regulativen sie dabei folgt, welchen Bedürfnissen sie entspricht und welche Wirkungen sie zeigen kann“. Demnach könne die Geschichtskultur das fachliche Selbstverständnis erweitern und vertiefen, um damit auch das Aufklärungspotential der Geschichtswissenschaft auszuschöpfen.¹⁴⁵

3.3 Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung im Kontext des österreichischen Lehrplans der Sekundarstufe II

Die Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein der Lernenden und die Miteinbeziehung der Geschichtskultur erscheint im schulischen Kontext notwendig, trotzdem konzentriert sich der Geschichtsunterricht nach wie vor vielfach eher auf das Wissen, das von der Geschichtswissenschaft bereitgestellt wird, wobei der Fokus auf politischer Geschichte liegt, um auch den Aspekt der „Politischen Bildung“, der in der Sekundarstufe bereits im Namen des Faches steckt, abzudecken. Pandel geht sogar so weit, den Geschichtsunterricht als Helfer des Politikunterrichts zu bezeichnen.¹⁴⁶ In der Realität ist es vielfach so, dass die Geschichtskultur, die die Schüler:innen täglich umgibt, nur in wenigen Aspekten aufgegriffen wird, womit Geschichte für viele die ganze Schulkarriere hinweg nicht greifbar wird. Dabei ist ein Lebensweltbezug essenziell, um vorherrschende geschichtskulturelle Narrative dekonstruieren zu können. Der Grund dafür sei laut Pandel vor allem die Fokussierung auf den Lehrplan sowie pädagogische Einwände, vor allem dann, wenn bestimmte Inhalte nicht als wissenschaftlich oder pädagogisch wertvoll genug eingeschätzt werden.¹⁴⁷ Dieses Erkenntnis erscheint auch im Kontext der Identitätsbildung relevant, da das Geschichtsbewusstsein der Lernenden in einem engen Zusammenhang mit ihrem Identitätsbewusstsein steht, wie im Folgenden gezeigt wird.

¹⁴⁵ Rüsen, Historische Orientierung, 269-271.

¹⁴⁶ Pandel, Geschichtsdidaktik, 172.

¹⁴⁷ Ebd., 173f.

3.3.1 Kompetenzmodelle

Wie bereits ausführlich beschrieben, wird Geschichtsbewusstsein heute vor allem als komplexe Struktur verstanden, die sich aus individuellen und gesellschaftlichen Teilbereichen zusammensetzt. Wie Jeismann betont, ist es der Anspruch der Geschichtsdidaktik, das Geschichtsbewusstsein durch das Lernen gezielt so zu gestalten, dass das gegenwärtige Selbstverständnis der Lernenden beeinflusst wird.¹⁴⁸ Die persönliche Identifikation ist dabei zentral, um einen Sinnzusammenhang herstellen zu können und in weiterer Folge die Vergangenheit als Hintergrund für die Reflexion der Gegenwart zu betrachten. Damit einhergehend soll auch das Identitätsbewusstsein, wie es Pandel beschreibt, angeregt werden, damit Lernende erkennen können, dass die eigene Lebenswelt aus der Geschichte selbstverständnisbildend erschlossen werden kann.¹⁴⁹ Auch der Lehrplan für die Sekundarstufe II betrachtet die Vermittlung eines reflektierten historischen und politischen Bewusstseins durch die Auseinandersetzung mit kultureller, räumlicher und zeitlicher Vielfalt als Voraussetzung für eine kritische Identitätsbildung, die mit der Überwindung von Vorurteilen und der Förderung von Akzeptanz und Wertschätzung einhergehen soll.¹⁵⁰ Erreicht werden soll dies durch ein Zusammenspiel der im Lehrplan genannten historischen Kompetenzen, die aus dem Kompetenzmodell der Arbeitsgruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“¹⁵¹ hervorgehen. Im Folgenden soll erarbeitet werden, inwiefern sich diese Kompetenzen mit der Entwicklung eines identitätsbildenden Geschichtsbewusstseins verknüpfen lassen:

- Die historische Sinnbildung beginnt, wie Rüsen beschreibt, immer mit einer Frage an die Vergangenheit.¹⁵² Die **historische Fragekompetenz** benennt ebendiese Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu entwickeln und solche zu beantworten.¹⁵³ Dieses Fragebewusstsein kann zu einem reflektierten Verhältnis der eigenen Biografie führen, da jenes durch individuelle Bezüge gespeist wird. Die Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte erfolgt zu einem erheblichen Teil über vergangene Ereignisse, auch die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv und damit verbundene Deutungsmuster können dadurch reflektiert werden. Durch die Analyse von Fragestellungen wird ebenfalls deutlich, wie geschichtliche Fragen in der Gesellschaft aufgeworfen werden und wie sie in weiterer Folge Identität(en) beeinflussen.

¹⁴⁸ Jeismann, „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, 49.

¹⁴⁹ Pandel, Dimensionen des Geschichtsbewusstseins.

¹⁵⁰ RIS, Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen.

¹⁵¹ Waltraud Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, Zeitschrift für Pädagogik 54 (2006) 198–212.

¹⁵² Rüsen, Historik, 215.

¹⁵³ RIS, Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen.

- Der kritische Umgang mit Quellen und Darstellungen wird in der **historischen Methodenkompetenz** abgebildet, eine solche Auseinandersetzung ermöglicht einen direkten und subjektiven Zugang zu Geschichte. Dies kann nicht nur soziale Selbstverortung ermöglichen, sondern auch ein Bewusstsein für gesellschaftliche Mechanismen wie Zugehörigkeit und Ausgrenzung schaffen, indem unterschiedliche Darstellungsformen, beispielsweise von verschiedenen Gruppen, analysiert werden. Damit verbunden spielt auch das Bewusstsein über Perspektivität und Konstruktivität von Geschichte eine nicht unerhebliche Rolle für die Identitätsbildung, da Traditionen und Denkmuster in diesem Kontext hinterfragt werden können.
- Bereits vorhandenes Wissen soll durch historische Begriffe und Konzepte erweitert werden, wobei Lernende gleichzeitig dazu angeregt werden, diese zu reflektieren. Konzepte wie „Macht“, „Nation“ oder „Kultur“ prägen in Vergangenheit und Gegenwart individuelles und kollektives Selbstverständnis. Durch die **historische Sachkompetenz** sollen Lernende dazu befähigt werden, Begrifflichkeiten entsprechend zu entschlüsseln und sich auch dessen bewusst zu werden, dass viele symbolisch aufgeladen oder gar ideologisch besetzt sind.
- Die Auseinandersetzung mit Geschichte kann als Orientierungshilfe für Gegenwart und Zukunft dienen, womit die Bedeutung für die individuelle und kollektive Identität bereits sichtbar wird. Da Identität dynamisch ist, wird sie von aktuellen Herausforderungen beeinflusst, diese Prozesse können durch die **historische Orientierungskompetenz** gestützt werden. Lernende sollen erkennen, dass aus der Geschichte unterschiedliche Schlüsse gezogen werden können, weshalb Multiperspektivität ein zentrales Gebot darstellt. Vorbilder, Ereignisse oder Entwicklungen können zu ebendieser Orientierung beitragen, gleichzeitig sollten sie jedoch immer kritisch reflektiert werden, um unterschiedliche Deutungsmuster miteinzubeziehen.

Diese Kompetenzen wirken stets in einem Zusammenspiel, zielen jedoch auch auf die Befähigung zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identität ab. Indem Schüler:innen durch die Beschäftigung mit historischen Inhalten auch einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen, kann dies dazu beitragen, einen Bogen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu spannen, der einen individuellen Handlungsrahmen bildet. Wichtig erscheint dabei vor allem die Erkenntnis, dass Geschichte nicht nur existiert, sondern bestimmte Funktionen in einer Gesellschaft erfüllt, die es zu entschlüsseln gilt.

3.3.2 Mögliche thematische Anknüpfungspunkte

Neben den Kompetenzen werden im Lehrplan auch konkrete Inhalte genannt, die in der Oberstufe bearbeitet werden sollen. Auch wenn im Unterrichtskonzept in Kapitel 6 die Identitätsbildung am Beispiel der Volksgruppe der Kärntner Slowen:innen im Kontext der kulturellen Identität thematisiert wird, werden im Folgenden weitere potenzielle Anknüpfungspunkte im Lehrplan genannt, die für eine solche Auseinandersetzung geeignet wären. Dabei ist zu betonen, dass es sich nur um einige Beispiele handelt, es gibt noch unzählige weitere Möglichkeiten, wie Identitätsbildung im Geschichtsunterricht forciert werden könnte. Dafür wird die aktuelle Version des Lehrplans für die Oberstufe in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Stand Juni 2025) verwendet.¹⁵⁴

In der 5. Klasse soll das Zeitfenster von „der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen“ behandelt werden. Dabei bietet es sich im Hinblick auf das Konzept der kulturellen Identität an, mit historischen Migrationsbewegungen wie beispielsweise der griechischen Expansion oder der Völkerwanderung zu beginnen, um zu verdeutlichen, dass Migrationserfahrungen auch in Antike und Mittelalter durchaus gängig waren, zumal sie als Ausgangspunkt für die Reflexion über kulturelle Identität heute dienen können. Dabei ist vor allem hervorzuheben, dass Kultur, auch historisch betrachtet, nicht homogen war, sondern gegenseitige Beeinflussung ein durchgängiges Phänomen der menschlichen Kulturgeschichte darstellt. Als weitere Aufgabe für die 5. Klasse wird gefordert, „geschichtskulturelle Produkte“ zu analysieren, wobei auch Geschichtsdarstellungen, beispielsweise in Schulbüchern, betrachtet werden können, um ein kritisches Bewusstsein für die Darstellung unterschiedlicher Gruppen zu fördern. Dies erscheint vor allem in Hinblick auf europazentrierte Darstellungen sinnvoll, da jene die historische Wahrnehmung von Fremdheit besonders deutlich machen können. Auch durch die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen kann ein Einstieg in Identitätsfragen und die Betrachtung sozialer Minderheiten geschaffen werden, indem über gesellschaftliche Teilhabe, Ein- und Ausschlussmechanismen sowie Machtstrukturen diskutiert wird, womit auch der Themenbereich „Entwicklung unterschiedlicher politischer und rechtlicher Strukturen im Spannungsfeld von Herrschaft und Lebenswelt – insbesondere Geschlechterverhältnisse/-rollen“ abgedeckt wäre. Ausgehend davon können im Rahmen einer angestrebten Identitätsbildung unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden, allen voran die Frage- und

¹⁵⁴ RIS, Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen.

Orientierungskompetenz, deren Bedeutung bereits beschrieben wurde und die einen Einblick in marginalisierte Perspektiven ermöglichen können.

Die 6. Klasse schließt thematisch direkt an die 5. Klasse an, hier soll die Zeitspanne von der Frühen Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg, ebenfalls unter Berücksichtigung von Gegenwartsphänomenen, betrachtet werden. Auch die 6. Klasse bietet einige Anknüpfungspunkte für identitätsbildende Auseinandersetzungen, wobei im Kompetenzmodul 3 vor allem der Themenbereich „Kolonialistische und imperialistische Expansionen und ihre Auswirkungen auf Herrschende und Beherrschte“ in diesem Zusammenhang als geeignet erscheint. Dabei lässt sich ein Bezug zu den Konzepten von Rassismus und Unterdrückung herstellen, auch Selbst- und Fremdbilder sollten in diesem Zusammenhang thematisiert werden. Wichtig ist, unterdrückte Gruppen nicht rein als Opfer darzustellen, sondern auch Widerstand und Akte der Selbstermächtigung zu besprechen. Außerdem sollten postkoloniale Perspektiven beleuchtet werden, indem zusätzlich die nachhaltigen Auswirkungen auf Beherrschte und Herrschende miteinbezogen werden. Die Darstellung von Kolonialismus in geschichtskulturellen Produkten in Hinblick auf Identität und Erinnerung kann aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert und in diesem Zusammenhang auf mögliche Intentionen entschlüsselt werden. Vor allem eurozentristische Narrative gilt es zu hinterfragen und dabei auch eine Sensibilisierung für Ausgrenzung und Marginalisierung, die bis heute ein Thema sind, zu schaffen. Identitätsarbeit kann in diesem Fall vor allem durch Perspektivenübernahme durchgeführt werden.

Im Kompetenzmodul 4 ist vorgesehen, die „Ideen der Aufklärung, Menschenrechte und Revolutionen sowie deren Beitrag für die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates mit seinen Partizipationsformen; Entwicklung der Frauenrechte“ zu thematisieren. Menschenrechte sollen dabei als historische Errungenschaften betrachtet werden und gleichzeitig auch eine demokratische Selbstverortung ermöglichen. Vor allem in Bezug auf die Aufklärung sind Mechanismen und Inklusion/Exklusion relevant, da die scheinbar universellen Werte, die in dieser Zeit entstanden, nicht auf alle Menschen angewendet wurden. Dieses Bewusstsein kann anschließend dafür genutzt werden, in diesem Zusammenhang die Perspektiven von unterdrückten Gruppen zu rekonstruieren. Auch die Auseinandersetzung mit Geschlechteridentität und der Wandel von Selbstverständnis und gesellschaftlicher Wahrnehmung von weiblich gelesenen Personen kann im Unterricht forciert werden. Anhand dieses Beispiels kann die Vielschichtigkeit von Identität erläutert werden. Bei der Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Frauenrechte können Konzepte wie Intersektionalität, also die Diskriminierung auf mehreren Ebenen, etwa wegen des Geschlechts

und der Hautfarbe, aufgegriffen werden. Ein weiterer relevanter Punkt könnten die „Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft über Geschichtsbilder und -mythen sowie historische Legitimationsversuche in Gegenwart und Vergangenheit“ sein, da Narrative wie beispielsweise Nation oder Tradition kritisch reflektiert werden können. Das Beispiel der Kärntner Slowen:innen sowie anderer Minderheiten auf dem Gebiet des heutigen Österreichs eignet sich dafür besonders gut, da diese stark vom sogenannten Nationalitätenkonflikt, der am Ende des 19. beziehungsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewann, betroffen waren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der 6. Klasse in Bezug angestrebten Kompetenzen vor allem die politische Urteilskompetenz („Vernachlässigte Interessen in Urteilen erkennen“), die historische Methodenkompetenz („Eigene Narrationen erstellen – z.B. Biografien unterdrückter Gruppen“) und die politische Handlungskompetenz („Bewusste Auseinandersetzung mit Beteiligung“) durch die genannten Anknüpfungspunkte angesprochen werden.

Die 7. Klasse behandelt das 20. Jahrhundert bis hin zur Gegenwart, dementsprechend bieten sich zahlreiche Möglichkeiten für eine Auseinandersetzung mit kultureller Identität, weshalb diese auch für die Schulbuchanalyse und die Erstellung des alternativen Schulbuchtexts ausgewählt wurde. Dementsprechend werden die Kompetenzmodule 6 und 7 ausgespart, da in Kapitel 4 die konkrete Umsetzung in den Lehrwerken betrachtet wird, sowie in Kapitel 5 eine detailliertere Auseinandersetzung mit dem Lehrplan erfolgt.

Der Geschichtsunterricht der 8. Klasse beschäftigt sich mit Zeitgeschichte und der politischen Gegenwart, gesellschaftliche Transformationsprozesse sollen in diesem Zusammenhang im Kompetenzmodell 7 und 8 verdeutlicht werden. In der 8. Klasse liegt der Fokus eher auf der Politischen Bildung, allerdings kann ebenfalls eine Verbindung mit Identitätsbildung geschaffen werden. Demokratiebewusstsein und die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe formen das eigene Selbstverständnis, indem verdeutlicht wird, wie zahlreichen Minderheiten im 20. und 21. Jahrhundert zumindest formell die gleichen Rechte wie die Mehrheitsgesellschaft zugesprochen wurden. Weiters können auch nach wie vor bestehende Defizite und Benachteiligungen aufgezeigt werden, darunter die Thematik der Mehrfachzugehörigkeiten sowie daraus entstehende Identitätskonflikte. Damit zusammenhängend können Forderungen nach gesellschaftlicher Gleichstellung und möglicherweise Befreiungsbewegungen behandelt werden, etwa im Bereich antikolonialer, feministischer, queerer oder indigener Bewegungen. Marginalisierten Gruppen kann mit einem intersektionalen Ansatz besondere Sichtbarkeit verliehen werden, indem die Darstellung von politischen Bewegungen in Medien und Gesellschaft unter dem Blickwinkel der

Geschichtskultur kritisch reflektiert werden. Diese Beispiele können exemplarisch für die Möglichkeiten individueller und kollektiver Teilhabe und Gestaltung stehen. Die Identifikation mit historischen Vorbildern spielt dabei eine zentrale Rolle, da damit politische Handlungskompetenz gefördert werden kann. Fragen an die Vergangenheit können helfen, die eigene Identität besser zu verstehen und Möglichkeiten der Teilhabe und Mitgestaltung als solche zu erkennen. Politische Urteilskompetenz kann durch die Prüfung politischer Aussagen geschärft werden.

Ein zentraler Themenbereich sind die gesellschaftlichen Veränderungen nach 1945, wobei hier auch alltagsgeschichtliche Aspekte eingebracht werden können. Schüler:innen könnten sich mit kollektiver Identität in einer pluralistischen Gesellschaft beschäftigen, wodurch die personale Identität auf Basis demokratischer und inklusiver Werte weiter reflektiert werden soll. In diesem Zusammenhang können auch Prozesse der Globalisierung behandelt werden, wobei Fragen der Identitätsbildung etwa im Hinblick einer europäischen Identität oder bereits angesprochen Mehrfachzugehörigkeiten zentrale Themen sind. Weiters stehen im 7. und 8. Semester neben emanzipatorischen Bewegungen auch Themen wie Demokratie, Grund- und Menschenrechte sowie europäische Integration im Fokus. Bei diesen kann eine identitätsbildende Reflexion dienlich sein, etwa durch die Analyse von Gedenk- und Erinnerungskulturen. Eine Medienanalyse erscheint besonders sinnvoll, da einerseits Formen von Diskriminierung, andererseits aber auch Möglichkeiten des Empowerments, deutlich werden. Die Auseinandersetzung mit entsprechenden Quellen ist dabei besonders wichtig. Abschließend ist noch zu betonen, dass Phänomene wie Globalisierung und Migration nicht nur als gesellschaftliche Prozesse verstanden werden sollen, sondern auch als Lernanlass und Herausforderung für die eigene Identitätsbildung.

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass die Befunde der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan für die Sekundarstufe II durchaus in einem Widerspruch zu den Ausführungen Pandels stehen, der die „Lehrplanfixierung“ vieler Lehrer:innen im Unterricht kritisiert, da diese eine Auseinandersetzung mit der tatsächlichen Geschichtskultur blockieren würde.¹⁵⁵ Jene ist auch für den Bereich der Identitätsbildung zentral, da eine Auseinandersetzung mit Geschichtskultur einen Lebensweltbezug schaffen kann. Es zeigt sich, dass Pandels Aussage bei entsprechender Anwendung der Inhalte nicht (mehr) der Wahrheit entspricht, da der Lehrplan sehr wohl eine solche Auseinandersetzung verlangt, gleichzeitig wird aber auch deutlich, wie sich die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahren weiterentwickelt hat.

¹⁵⁵ Pandel, Geschichtsdidaktik, 172f.

4. Schulbuchanalyse

Nachdem bereits im vorhergehenden Kapitel die Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit kultureller Identität sowie dem Umgang mit Minderheiten, die der Lehrplan bietet, genauer untersucht wurden, wird im Folgenden die konkrete Aufbereitung dieser Thematiken in Schulbüchern analysiert. Dabei geht es vor allem um eine inhaltliche Analyse, allgemeine Kriterien wie beispielsweise Layout oder Format werden ausgespart. Es erfolgt eine differenzierte Betrachtung der inhaltlichen Darstellung von Themenfeldern, die für die Identitätsbildung relevant sein können, sowie der didaktischen Zugänge, die durch angefügte Aufgabenstellungen eröffnet werden. Dabei wird untersucht, inwieweit die Inhalte dazu dienen können, eine Reflexion zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung anzuregen.

Für diese Auseinandersetzung werden alle Schulbücher für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung in der 7. Klasse Sekundarstufe II herangezogen, die im Rahmen der diesjährigen Schulbuchaktion (Stand Juli 2025) in Österreich bestellt werden können und dementsprechend für den Unterricht verwendet werden sollen.¹⁵⁶

4.1 Lehrwerke

Tabelle 1: Approbierte Schulbücher für die 7. Klasse AHS im Schuljahr 2024/25, alphabetisch geordnet:¹⁵⁷

Lehrwerk	Verlag	Lehrplan
Alles Geschichte! 7	öbv	2018
Denkmal 7/8	Westermann Dorner	2018
GO! Geschichte Oberstufe 7	Westermann Dorner	2017
Hotspots 7/8	Veritas	2018
Meine Geschichte 7/8	Veritas	2018
Weltgeschehen 7/8	Hölder-Pichler-Tempsky	2018
Zeitbilder 7	öbv	2018
Zeitbilder 7/8 Arbeitsheft	öbv	2018
Zeitbilder Maturatraining	öbv	2018
Zeitgemäß 7/8	Ed. Hölzel	2018

¹⁵⁶ Anm. online einsehbar unter <<https://www.schulbuchaktion.at/info>> (07.06.2025).

¹⁵⁷ Anm. Der Einfachheit halber werden, insofern verfügbar, Kombibände angeführt.

Für die Analyse werden in weiterer Folge die Lehrwerke „**Denkmal 7/8**“, „**GO! Geschichte 7**“, „**Hotspots 7/8**“, „**Weltgeschehen 7/8**“ und „**Zeitbilder 7**“ herangezogen. Aufgrund der Tatsache, dass diese Auseinandersetzung nur einen generellen Überblick über das Aufgreifen der in dieser Arbeit behandelten Thematik bietet, wurden diese Lehrwerke exemplarisch ausgewählt. Auf eine Auseinandersetzung mit den Arbeitsheften und dem Maturatraining der Reihe „Zeitbilder“ wird ebenfalls verzichtet, da diese lediglich eine Vertiefung der in den Standardwerken gebotenen Inhalte bieten. Die letzte größere Lehrplanreform erfolgte im Jahr 2016, bei der ein stärkerer Fokus auf die Kompetenzorientierung sowie der Einführung eines Modul-Systems durchgesetzt wurde, was sich auch in den Lehrwerken widerspiegelt. Gleichzeitig wurde auch der Bereich der Politischen Bildung als eigenständiger Teil eingeführt, wodurch eine Verknüpfung von historischem und politischem Lernen ermöglicht werden sollte.¹⁵⁸

4.2 Analysekriterien

Die Analyse des Lehrplans zeigt, dass vom Gesetzgeber Rahmenbedingungen geschaffen wurden, die durchaus Raum für die Auseinandersetzung mit kultureller Identität und in Hinblick darauf der Bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bieten. Dementsprechend hängt es in weiterer Folge von einer angemessenen Ausbildung junger Lehrkräfte und geeigneten Unterrichtsmaterialien ab, ob dieser Anspruch auch im Unterricht umgesetzt werden kann.

Grundsätzlich ist zu betonen, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, um Schulbücher zu analysieren, die Auswahl einer passenden Herangehensweise ist vorrangig vom Erkenntnisinteresse abhängig. In diesem Fall geht es vor allem darum, zu analysieren, wie Fragen nach kultureller Identität, Zugehörigkeit und dem Umgang mit Minderheiten in den Lehrwerken aufbereitet werden und wie diese möglicherweise dazu verwendet werden können, um Schüler:innen einen Anstoß zur Auseinandersetzung mit der eigenen Identität zu bieten. Um die Eignung der einzelnen Lehrwerke für den Unterricht zu prüfen, gibt es einige vorgefertigte Raster, wie beispielsweise das Bielefelder Evaluationsraster, das Wiener Modell oder die diskursanalytische Schulbuchanalyse.¹⁵⁹ Die Verwendung eines solchen Rasters

¹⁵⁸ Geschichte und Sozialkunde, Austria-Forum (2025), <https://austria-forum.org/af/AustriaWiki/Geschichte_und_Sozialkunde> (17.05.2025).

¹⁵⁹ Inga Niehaus, Almut Stoletzki, Eckhardt Fuchs (Hg.), *Das Schulbuch in der Forschung*, Bd. 4. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis (Göttingen 2014), 79-81; Thomas Hellmuth, *Fröhlicher Eklektizismus, Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik*. In: Thomas Hellmuth, Judith Breittfuß, Isabella Svacina-Schild (Hg.), *Diskursanalytische Schulbuchforschung, Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik* (Frankfurt 2021), 16-58.

scheint in diesem Fall jedoch nicht besonders zielführend, da kein Urteil über die Eignung der Werke für die Verwendung im Unterricht an sich gefällt werden soll, sondern es primär darum geht, zu untersuchen, ob beziehungsweise inwiefern die in dieser Arbeit beschriebenen Inhalte vorkommen und ob diese möglicherweise zum Anstoß identitätsbildender Diskurse geeignet sein könnten.

Im ersten Teil der Analyse werden zunächst die formalen Kriterien genauer betrachtet, äußerer Aufbau und Struktur liegen dabei im Fokus. Dabei werden die Gliederung des Lehrwerks, die didaktische Aufbereitung der Inhalte, die Verwendung unterschiedlicher historischer Quellen sowie zusätzliche inhaltliche Angebote wie beispielsweise Sonderseiten, Infokästchen oder Methodenseiten berücksichtigt. Dies lässt eine erste Einschätzung darüber zu, wie die Lernprozesse angeleitet werden und inwiefern zusätzliche Impulse für das historische Lernen gegeben werden. Die einzelnen Lehrwerke werden in alphabetischer Reihenfolge betrachtet, um eventuell auftretende Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen. Dies dient vor allem als Vorbereitung auf die inhaltliche Analyse, da die Gestaltung sich neben anderen Faktoren auch auf die Verarbeitung der Lerninhalte seitens der Schüler:innen auswirkt.¹⁶⁰

Eine qualitative Inhaltsanalyse erscheint hinsichtlich des Erkenntnisinteresses besonders sinnvoll, weshalb jene nach Mayring ausgewählt wurde. Mayring sieht als Ziel dieser Vorgehensweise eine regelgeleitete Untersuchung von fixierter Kommunikation.¹⁶¹ In dem Fall handelt es sich bei dieser um die Lehrwerke, in denen es darum geht, von Autor:innen aufbereitetes, dem Lehrplan entsprechendes und damit auch staatlich legitimes Wissen an Lernende weiterzugeben. Der inhaltliche Rahmen, in jenem diese fixierte Kommunikation untersucht werden soll, wurde bereits in den vorhergehenden Kapiteln durch das Heranziehen entsprechender Fachliteratur beschreiben, nun geht es darum, dessen Umsetzung anhand der Forschungsfragen zu überprüfen. Da die Methode an sich sehr flexibel ist und auf die jeweiligen Inhalte angepasst werden muss, erscheint ein strukturiertes Vorgehen grundlegend, um einerseits wissenschaftliche Aussagekraft, andererseits aber auch Reliabilität zu gewährleisten. Demnach müssen die einzelnen Analyseschritte im Vorfeld festgelegt und begründet werden, gleichzeitig ist auch das Bilden von Kategorien zentral.¹⁶² Ziel ist es, eine textimmanente Interpretation der Lehrwerke durch eine Analyse von einzelnen Textbestandteilen vorzunehmen und diese einzuschätzen, weshalb vor allem die Mittel der Zusammenfassung und Explikation verwendet werden müssen. Mittels eines deduktiven Vorgehens werden relevante

¹⁶⁰ Niehaus, Stoletzki, Fuchs, *Das Schulbuch in der Forschung*, 73f.

¹⁶¹ Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Weinheim/Basel ¹¹2010), 12f.

¹⁶² Ebd., 48-51.

Textstellen aus den Lehrwerken herausgefiltert, die anschließend entsprechend der folgenden Kategorien beziehungsweise Fragestellungen analysiert werden.

Vorgegebene Fragestellungen sollen zur Nachvollziehbarkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse beitragen. So ist neben den Inhalten, in denen Minderheiten in den Lehrwerken thematisiert werden, auch die Art und Weise, wie diese dargestellt werden und wie deren Zugehörigkeiten eingeordnet werden, von Bedeutung. In weiterer Folge sollen im Kontext der Identitätsbildung und entsprechend der in den Kapiteln 3 und 4 gewonnenen Erkenntnisse folgende Fragestellungen beantwortet werden:

- Werden Minderheiten, insbesondere Kärntner Slowen:innen, als aktiv handelnde Akteur:innen dargestellt? (Kategorie 1: Hintergründe)
- Werden divergierende Perspektiven miteinbezogen oder handelt es sich um verallgemeinernde Darstellungen? (Kategorie 2: Differenzierte Darstellung)
- Werden Gegenwartsbezüge hergestellt und Schüler:innen dazu angeleitet, eigene und kollektive geschichtskulturelle Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen? (Kategorie 3: Gegenwartsbezug und Übertragung auf eigene Lebenswelt)
- Inwiefern werden durch inhaltliche Darstellungen und Aufgabenstellungen identitätsbildende Diskurse angestoßen, die dazu beitragen können, die eigene Positionierung in der Gesellschaft zu betrachten und Mehrfachzugehörigkeiten als solche zu erkennen und anzuerkennen? (Kategorie 4: Beitrag zur Identitätsbildung)

Dabei wird deutlich, dass die Analyse sich in zwei Teile gliedern lässt: Im ersten Teil geht es vor allem um die Darstellung von historischen Begebenheiten, im zweiten um die Übertragung auf die Gegenwart und dessen Beitrag zur Identitätsbildung. Wie Mayring betont, kann es je nach Fragestellung sinnvoll sein, quantitative Aspekte ebenfalls miteinzubeziehen. In der vorliegenden Analyse erscheint dies relevant, da es in Hinblick auf die angestrebte Identitätsbildung der Lernenden durchaus einen Unterschied macht, ob entsprechende Inhalte einmalig oder immer wieder eingebracht werden.¹⁶³ Wissenschaftliche Berechtigung erhält diese Vorgehensweise durch das Stützen auf geschichtswissenschaftliche und fachdidaktische Literatur sowie eine Revision und Anpassung der Kategorien nach der Analyse der ersten beiden Lehrwerke.¹⁶⁴ Da zu diesem Thema keine Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Studien gefunden werden konnten, erscheint eine solche Vorgehensweise sinnvoll und notwendig.

Bei einer ersten Sichtung der Lehrwerke wird zunächst nach inhaltlich passenden Passagen gesucht. Diese ergeben sich aus den anfänglichen Theoriekapiteln und den gebildeten

¹⁶³ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 51.

¹⁶⁴ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 84.

Kategorien und konzentrieren sich auf jene Kapitel, die thematisch relevante Inhalte für die Identitätsbildung enthalten. Wichtige Schlagworte sind dabei „Minderheiten“, „Nation“, „Kultur“, „Identität“, „Zugehörigkeit“ und „Konflikte“, die jedoch nicht isoliert voneinander, sondern in einem Zusammenspiel betrachtet werden müssen. Bei einer eindeutigen thematischen Relevanz werden die Textstellen ebenfalls miteinbezogen. Als Analyseeinheit werden einzelne Absätze verwendet, da der inhaltliche Zusammenhang nicht verloren gehen soll, daneben sind auch die angebotenen Aufgabenstellungen nicht unwichtig, da diese das historische Lernen erst anstoßen. Es geht dabei weniger darum, die Aufgaben auf ihre Kompetenzorientierung hin zu überprüfen oder einzuteilen, sondern eher darum, die Frage aufzuwerfen, ob jene eine Auseinandersetzung mit individueller und kollektiver Identität, insbesondere in Bezug auf gesellschaftliche Minderheiten, ermöglichen. Die Fragestellungen beziehungsweise Kategorien werden nacheinander abgearbeitet, anschließend erfolgt noch eine Einordnung und Deutung der Ergebnisse.

4.3 Formale Analyse

4.3.1 Generelle Angaben

Tabelle 2: Formale Analyse der ausgewählten Werke für die 7. Klasse

	Denkmal 7/8	GO! Geschichte 7	Hotspots 7/8	Welt- geschehen 7/8	Zeitbilder 7
Untertitel	/	Oberstufe - Neuer Lehrplan	AHS	Geschichte und Politische Bildung	Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart
Verlag	Westermann Dorner	Westermann Dorner	Veritas	Hölder- Pichler- Tempsky	öbv
Autor:innen	Lang, Thomas; Marschnig, Georg; Ehrenmüller, Jürgen; Hasenauer,	Melichar, Franz; Plattner, Irmgard; Rauchegger- Fischer, Claudia;	Germ, Alfred; Part, Florian Benjamin	Bruckmüller, Ernst; Buder, Christoph; Cavallar, Georg; Donnermair, Christa;	Staudinger, Eduard; Scheucher, Alois; Ebenhoch, Ulrike;

	David; Jochum, Julia	Scharinger, Stephan		Kleinberger, Verena; Mandorfer- Reisenberger, Veronika; Treiblmayr, Christopher	Scheipl, Josef
Erscheinungs- ort und -jahr	Wien 2023 (3. Auflage)	Wien 2018	Linz 2025	Wien 2023 (2. Auflage)	Wien 2019
Schulbuch- nummer	210.326	185.267	220.068	200.007	190.257
Seitenzahl	370	184	208	370	192

4.3.2 Aufbau, Struktur und Gliederung

Die untersuchten Lehrwerke folgen grundsätzlich drei unterschiedlichen Gliederungsmustern: Die Kapitel entsprechen Schwerpunktthemen, Modulen oder einer chronologischen Abfolge. Dabei kommt es vielfach auch zu Überschneidungen, da innerhalb der Schwerpunktthemen meist ebenfalls eine zeitliche Reihung der beschriebenen Ereignisse und Phänomene eingehalten wird. Alle Bücher sind in zwei Teile entsprechend der Semester geteilt, die sich wiederum in Kapitel aufspalten, die im anschließenden Abschnitt noch genauer analysiert werden.

Das Lehrbuch „Denkmal“ ist ausschließlich als Kombiband für die 7. und 8. Klasse erhältlich. Betrachtet man das 5. und 6. Semester, spalten sich diese in jeweils zwei Schwerpunktkapitel, die wiederum Unterkapitel beinhalten, die jeweils eine Doppelseite umfassen. Jedes Kapitel beginnt mit einer Einstiegsseite, bei der zunächst ein Überblick über die behandelten Inhalte gegeben wird, ergänzt durch eine Zeitleiste.¹⁶⁵ Die einzelnen Doppelseiten folgen einer fixen Struktur, auf der linken Seite ist der inhaltliche Input, auf der rechten Seite Quellen, weitere Sekundärtexte, beispielsweise von Expert:innen, und Arbeitsaufträge zu finden. Am Ende der Kapitel befinden sich ebenfalls sogenannte „Methodenseiten“, die mit Hilfe von Operatoren und ausführlicheren Beschreibungen auf die mündliche Reifeprüfung vorbereiten sollen.¹⁶⁶ Zusätzlich setzen die Doppelseiten „Denk politisch!“ und „Denk global!“ Schwerpunkte hinsichtlich der politischen Bildung und globalgeschichtlicher Zugänge.¹⁶⁷ Weiters werden österreichische und außereuropäische Perspektiven auf eigenen Seiten eingebracht, die als zusätzliche Vertiefung dienen.¹⁶⁸ Auch auf ausreichend Gegenwartsbezug wird bei „Denkmal“

¹⁶⁵Jürgen Ehrenmüller, David Hasenauer, Julia Jochum, Thomas Lang, Georg Marschnig, Denkmal 7/8 (Wien 2023), 10f, 50f, 118f, 164f.

¹⁶⁶ Ebd., 48f, 116f, 162f, 216f.

¹⁶⁷ Ebd., 44-47, 112-115, 165-161, 212-215.

¹⁶⁸ Ebd., 22-29, 34-39, 102-107, 132-152, 174-189, 198f, 204-211.

mit Hilfe von „Geschichtskultureller Produktion“, die Geschichte im Alltag der Schüler:innen sichtbar machen sollen, geachtet.¹⁶⁹ Am Anfang und Ende des Buches sind außerdem Weltkarten zu finden. Im vorderen Teil werden die Bündnisse während des Zweiten Weltkriegs abgebildet, im hinteren Teil wird eine aktuelle politische Karte dargestellt. Ebenfalls auf den letzten Seiten des Lehrwerks werden die einzelnen Operatoren, die in den Aufgabenstellungen verwendet werden, ausführlich erklärt.¹⁷⁰

„GO! Geschichte“ gliedert sich in vier Schwerpunktthemen, auf deren Eingangs- und Abschlussseiten ein Gegenwartsbezug passend zum jeweiligen Schwerpunkt hergestellt wird, wobei immer zwei Kapitel einem Semester zugeordnet sind. Zu Beginn jedes Kapitels ist auch eine Tabelle zu finden, die einen Überblick über die zu erwerbenden Kompetenzen bietet, welche zu Beginn etwas ausführlicher erklärt werden.¹⁷¹ Darauf folgt ein historischer Längsschnitt, der gleichzeitig als Einführung dient.¹⁷² Auch in diesem Lehrwerk werden einzelne Aspekte auf einer Doppelseite abgehandelt, zusätzlich werden kompetenzorientierte Aufgabenstellungen angeboten, zum Teil auf beiden Seiten. Im Gegensatz zu „Denkmal“ wird je nach Thema auf beiden Seiten inhaltlicher Input gegeben. Auf jeder Doppelseite ist zumindest ein Bild vorhanden, zusätzlich finden sich meist auch Quellentexte oder thematisch passende Ergänzungen. In jedem Kapitel gibt es mehrere Seiten mit der Überschrift „Kompetenzen erwerben“, die ebenfalls als Maturavorbereitung betrachtet werden können.¹⁷³ Am Ende des Buches sind zudem zu jedem Kapitel Zeittafeln angefügt, die einen besseren Überblick schaffen sollen und ein Lexikon, das im Text verwendete Begrifflichkeiten erklärt.¹⁷⁴ „Hotspots“ verfügt pro Semester über jeweils vier Kapitel, die sich an Basiskonzepten orientieren und in diesem Rahmen verschiedene Themen abhandeln. Im Unterschied zu den anderen Lehrwerken erfolgt diese Abhandlung nicht nur über zwei Seiten, sondern umfasst bis zu vier, gefolgt von einer weiteren Doppelseite, die als „Arbeitsteil“ bezeichnet wird, auf der unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden können. Zu Beginn jedes Kapitels erfolgt zunächst eine Erläuterung des zugrundeliegenden Konzeptes, ein Quiz mit der Überschrift „Was ich noch weiß“, das zur Aktivierung von Vorwissen dienen soll, sowie eine Zeitleiste mit den wichtigsten, im Kapitel behandelten, Ereignissen.¹⁷⁵ Daran schließen zwei Methodenseiten

¹⁶⁹ Lang, Marschnig, Ehrenmüller, Hasenauer, Denkmal 7/8, 40-43, 108-111, 152-155, 208-211.

¹⁷⁰ Ebd., 315.

¹⁷¹ Franz Melichar, Irmgard Plattner, Claudia Rauchegger-Fischer, Stephan Scharinger, GO! Geschichte 7 (Wien 2018), 12f, 58f, 110f, 154f.

¹⁷² Ebd., 14f, 60f, 112f, 156f.

¹⁷³ Ebd., 18f, 48-51, 100-102, 106f, 144f, 150-152, 168f.

¹⁷⁴ Ebd., 173-184.

¹⁷⁵ Alfred Germ, Florian Benjamin Part, Hotspots 7/8, Geschichte und Politische Bildung, AHS (Linz 2025), 8f, 32f, 52f, 84f, 118f, 138f, 158f, 182f.

an, die Quellengattungen in den Fokus nehmen und die spätere Analyse auch entsprechend vorbereiten, indem wichtige Grundkenntnisse vermittelt werden.¹⁷⁶ Neben dem Primärtext werden die Ausführungen auch durch Zusatzinformationen, Statistiken, Quellentexte oder Bilder ergänzt, wobei deren Strukturierung nicht einheitlich ist. Das Ende jedes Kapitels bildet die „Know-How“-Seite, auf der erneut Aufgabenstellungen vorgegeben sind, die das Gelernte des Kapitels nochmals wiederholen und den Erwerb der Kompetenzen festigen sollen.¹⁷⁷ Am Ende des Buches finden sich einige Maturabeispiele, jedoch deutlich weniger umfangreich als in den anderen Lehrbüchern.¹⁷⁸ Bereits im Inhaltsverzeichnis wird in Hinblick darauf auf das Online-Angebot verwiesen. Jenes nimmt in „Hotspots“ eine präzise Rolle ein, da in einigen Kapiteln zusätzliche Inhalte online abrufbar sind. Zum Schluss ist in „Hotspots“ noch ein Glossar und ein Register vorhanden.¹⁷⁹

Auch in „Weltgeschehen“ ist das Buch zunächst folgend der Semester geteilt. Es werden thematische Schwerpunkte und eine chronologische Abfolge vermischt, wobei dies vom jeweiligen Thema abhängig ist. Am Beginn jedes Kapitels erfolgt ein Kapiteleinstieg mit einer Zeitleiste¹⁸⁰, die einzelnen Aspekte werden in weiterer Folge wieder auf Doppelseiten behandelt. Dieser Einstieg bildet gemeinsam mit dem Kompetenztraining am Ende des Kapitels einen inhaltlichen Rahmen, der immer bestimmte Quellengattungen besonders in den Blick nimmt. Auffallend ist dabei, dass es deutlich mehr Kapitel, dafür aber kürzere als in den anderen Lehrwerken, gibt. Im Text werden Themen mit Österreich-Fokus hervorgehoben,¹⁸¹ ein eigens gekennzeichnete globalgeschichtliche Zugang wie beispielsweise bei „Denkmal“ ist in „Weltgeschehen“ nicht vorhanden. Zusatzinformationen oder thematisch passende Ergänzungen erfolgen vor allem in Info-Kästchen (Kontextualisierungen) am Rand des Textes, auch hier sind auf jeder Seite Quellen und Grafiken vorhanden. Am Ende des Buches sind einige Seiten zur gezielten Maturavorbereitung vorhanden,¹⁸² aber auch im Text selbst und im bereits erwähnten Kompetenztraining werden entsprechende Aufgabenstellungen vorgegeben. Am Ende findet sich noch ein Personenverzeichnis, das einen Überblick über die im Text genannten Akteur:innen bietet.¹⁸³

¹⁷⁶ Ebd., 10f, 34f, 54f, 86f, 120f, 140f, 160f, 184f.

¹⁷⁷ Ebd., 31, 51, 83, 117, 137, 157, 181, 203.

¹⁷⁸ Ebd., 325-331.

¹⁷⁹ Ebd., 332-338.

¹⁸⁰ Ernst Bruckmüller, Christoph Buder, Georg Cavallar, Christa Donnermair, u. a., Weltgeschehen 7/8, Geschichte und Politische Bildung (Wien 2023), 10f, 28f, 46f, 62f, 78f, 102f, 124f, 144f, 156f, 180f.

¹⁸¹ Ebd., 46-60, 161-163, 172f.

¹⁸² Ebd., 326-358.

¹⁸³ Bruckmüller, Buder, Cavallar, Donnermair, Weltgeschehen 7/8, 359-363.

„Zeitbilder“ gliedert sich in der 7. Klasse in sechs Großkapitel, jeweils drei pro Semester beziehungsweise Kompetenzmodul sind vorgesehen. Am Anfang des Buches finden sich Informationen zur Kompetenzorientierung, die bei der späteren Bearbeitung der Aufgabenstellungen, welche pro Kapitel zwei bis drei Mal vorkommen und unter der Bezeichnung „Kompetenztraining“ geführt werden, helfen sollen. Jedes Kapitel beginnt mit einer Auftaktseite, auf der großformatige Bilder, eine Zeitleiste, ein kurzer Einleitungstext und eine sogenannte „Kompetenzbox“, in der die für das jeweilige Kapitel relevanten Kompetenzen genannt werden, abgebildet sind.¹⁸⁴ Auch in „Zeitbilder“ wird auf die strikte Einteilung in Doppelseiten verzichtet, stattdessen werden manche Einzelthemen im Umfang von bis zu vier Seiten behandelt. Ergänzt werden diese durch unterschiedliche Materialien wie Textquellen, Karten oder Illustrationen unterschiedlicher Art. Die „Kompetenztraining“-Kapitel teilen sich in „Historische Kompetenzen“¹⁸⁵ und „Politische Bildung“,¹⁸⁶ die die jeweiligen Teilkompetenzen ansprechen sollen. Zusätzlich gibt es auch eigene Kapitel zur Politischen Bildung¹⁸⁷ und zum „Basiswissen“,¹⁸⁸ bei dem die wichtigsten Aspekte zusammengefasst werden. Die beiden „Längsschnitte“ zu Jugend in Österreich und der Entwicklung der Menschenrechte brechen den ansonsten chronologisch geordneten Rahmen des Lehrbuchs auf, indem längere Entwicklungen veranschaulicht werden sollen.¹⁸⁹ Die sogenannten „Semester-Checks“ sollen es Schüler:innen zudem ermöglichen, festzustellen, welche Teilkompetenzen besonders geschult wurden und bieten einen Überblick über die wichtigsten Themenbereiche.¹⁹⁰ Ein Register oder Glossar ist in „Zeitbilder“ nicht vorhanden. Am Ende aller Lehrwerke finden sich zudem entsprechende Quellen- und Textverweise, die in alphabetischer Reihenfolge die Herkunft der Informationen offenlegen. Weiters sind auch Abbildungsverzeichnisse beigefügt.

4.4 Inhaltliche Analyse

Bei der folgenden Analyse werden die einzelnen Kategorien der Reihe nach abgearbeitet, innerhalb jener wird die bisher verwendete, alphabetische Abfolge der Lehrwerke beibehalten, um so einen besseren Überblick zu behalten. Wie bereits beschrieben, ist auch die Häufigkeit

¹⁸⁴ Ulrike Ebenhoch, Josef Scheipl, Alios Scheucher, Eduard Staudinger, *Zeitbilder 7, Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart* (Wien 2019), 8f, 36f, 54f, 88f, 112f, 138f.

¹⁸⁵ Ebd., 30-33, 46f, 60f, 82-85, 134f, 142f, 164f.

¹⁸⁶ Ebd., 16f, 42f, 76f, 102-105, 128f, 154f.

¹⁸⁷ Ebd., 108-111, 176-179.

¹⁸⁸ Ebd., 34f, 52f, 86f, 106f, 136f, 174f.

¹⁸⁹ Ebd., 160-163, 170-173.

¹⁹⁰ Ebd., 180-183.

der Inhalte relevant für die Auseinandersetzung mit Identitätsbildung seitens der Lernenden, weshalb zunächst eine tabellarische Auflistung erfolgt, in der die Ergebnisse der Schlagwortsuche in den Lehrwerken präsentiert werden.

4.4.1 Häufigkeit der Inhalte

Die einzelnen Werke wurden nach den Schlagwörtern „Identität“, „Konflikte“, „Kultur“, „Minderheit(-en)“, „Nation“ und „Zugehörigkeit“ durchsucht. Diese wurden jedoch nicht als isoliert voneinander betrachtet, sondern erhalten erst in ihrem Zusammenspiel Relevanz. Dementsprechend wurden einzelne Passagen nur dann ausgewählt, wenn zumindest zwei der entsprechenden Schlagwörter in dem Abschnitt vorkamen oder inhaltlich eindeutig entsprechende Themen behandelt werden. Die Erkenntnisse werden der Reihenfolge nach aufgelistet und das jeweilige Zitat übernommen, um einen Einblick in die inhaltliche Auseinandersetzung zu erhalten. Die Ergebnisse sind vollständig im Anhang aufgelistet.

Insgesamt zeigt sich, dass eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Minderheiten in österreichischen Schulbüchern eher in einem begrenzten Maß stattfindet. Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass diese Thematik meist nur in einem kurzen Absatz abgehandelt wird und dabei wenig Platz für unterschiedliche Perspektiven bleibt. Positiv fällt dabei zunächst das Lehrwerk „GO! Geschichte 7“ auf, in dem neun Textbeispiele lokalisiert werden konnten, in denen entsprechend den Schlagworten inhaltlich passende Textstellen vorkommen. Darauf folgen „Hotspots 7“ und „Zeitbilder 7“ mit fünf Auseinandersetzungen und „Denkmal 7/8“ mit vier. Das Schlusslicht bildet das Schulbuch „Weltgeschehen 7/8“ mit drei Erwähnungen von Minderheiten im weitesten Sinn. Die geringe Zahl überrascht insofern, als dass alle Lehrwerke Unabhängigkeitsbewegungen und Emanzipationsbestrebungen unterschiedlicher Gruppen in verschiedenen Ländern ausführlich thematisieren. Dabei bleibt es jedoch meist bei einer reinen Beschreibung der politischen Entwicklungen, wie die folgende Kategorisierung und Interpretation der Ergebnisse zeigen. Die zugrundeliegenden Tabellen befinden sich im Anhang.

4.4.2 Kategorie 1: Hintergründe

Leitfrage: Werden Minderheiten, insbesondere Kärntner Slowen:innen, als aktiv handelnde Akteur:innen dargestellt?

Die erste Fragestellung trifft auf einige Textstellen zu, da immer wieder vom Kampf um Selbstbestimmung beziehungsweise dem Erlangen dieser nach einem andauernden Konflikt

oder einem politischen und/oder gesellschaftlichen Wandel die Rede ist. Trotzdem ist es nicht selbstverständlich, dass Minderheiten Akteur:innenschaft zugestanden wird.

In „Denkmal 7/8“ werden Minderheiten nur in den Zitaten 1a und 1b als handelnde Akteur:innen dargestellt. In den anderen beiden (1c und 1d) liegt die Agency eher bei politischen Machthabern, die die jeweiligen Volksgruppen (Muslimisch-türkische Minderheit in Bulgarien und Völker Jugoslawiens) unterdrücken. Hier werden vor allem Maßnahmen genannt, die diese Repression aufrechterhalten sollen und dessen Folgen. In **Zitat 1a** wird die beschriebene Minderheit (Araber:innen wollen Unabhängigkeit von Osmanischem Reich mit zugesicherter Unterstützung Großbritanniens) als politisch handelnd dargestellt, indem erwähnt wird, dass die Delegation sich für ebendiese Unabhängigkeit nach dem Ersten Weltkrieg einsetzte („...arabische Delegation setzte sich in Paris für nationale Selbstbestimmung ein.“). **Zitat 1b** zeigt die Vielschichtigkeit nationaler Interessen am Beispiel des Zusammenlebens von Jüd:innen und Palästinenser:innen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Hierbei wird ein Bericht aus den 1920er-Jahren eingebracht, in dem eine Frau zu Wort kommt, die über die komplexen Aushandlungsprozesse und dadurch entstehenden Konflikte unterschiedlicher Volksgruppen berichtet („So lernte man die arabischen Nachbarn kennen und lernte sie doch nicht kennen ... eine fremde Welt. Und eine Welt, in der es gärte, in der plötzlich das nationale Gefühl aufflammte und in Hass gegen uns umschlug. [...] Man lebte immer in der Spannung, die bei aufflackernden Unruhen voranging, und auch, wenn Ruhe zu herrschen schien, blieb immer ein Rest von Unsicherheit.“).

Auch in „Go! Geschichte 7“ treten Minderheiten in einigen Textbeispielen eher passiv auf, wie unter anderem in Zitat 2a, in dem beschrieben wird, dass Minderheiten unter der „strikten Italianisierungspolitik litten“ (Beispiel Südtirol nach der Machtübernahme Mussolinis) oder in Zitat 2g, wo erläutert wird, dass „Minderheiten oft mit rassistischen Vorurteilen konfrontiert“ gewesen seien (Anerkennung von Roma und Sinti als eigene Volksgruppe 1993). Auffallend ist, dass in diesem Buch einige Textstellen vorzufinden sind, in denen individuelle Erfahrungen präsentiert werden, wobei es auch in diesen eher um die Wahrnehmung als um tatsächliches Handeln geht. Demnach ist das einzige Textbeispiel aus diesem Buch, das zumindest in Teilen dieser Kategorie zugeordnet werden kann, **Zitat 2b**. Während am Anfang und am Ende die Agency wieder bei politischen Akteuren liegt (Kaiser Karl I. und nach dessen Verzicht auf den Thron bei der Republik Österreich), ist im Mittelteil kurz von „nationalen Vertretungen der Tschechen, Ungarn und Polen u.a.“ die Rede, die „an einem gemeinsamen demokratischen Donaureich nicht mehr interessiert“ gewesen seien.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in „Hotspots 7/8“, in dem Minderheiten nur in einem von vier Beispielen als aktiv handelnde Akteure auftreten. Dabei handelt es sich um **Zitat 3b**, dessen inhaltliche Darstellung Zitat 2b stark ähnelt, auch wenn es um ein anderes Thema geht. Das vorliegende Beispiel handelt vom Unabhängigkeitskampf der slawischen Völker von Jugoslawien nach dem Tod Titos: „Die Völker rückten ihre eigene kulturelle Identität in den Vordergrund und betonten die Unterschiede (Sprache, Religion) mehr als die Gemeinsamkeiten.“ Auch hier bleibt die Formulierung etwas vage, trotzdem wird deutlich, dass sich einzelne Volksgruppen aktiv für ihre Interessen einsetzten: „Nationalistische und bürgerliche Parteien waren die Wahlgewinner und forderten die Loslösung vom jugoslawischen Staatenbund.“ In den restlichen Textstellen werden Minderheiten eher als Betroffene dargestellt, da politische Entwicklungen allgemein erklärt und kontextualisiert werden.

Im Lehrwerk „Weltgeschehen 7/8“ ist in den Kompetenzmodellen 5 und 6, die für die 7. Klasse relevant sind, lediglich drei Mal überhaupt von Minderheiten die Rede, in allen Beispielen kann jedoch kaum davon gesprochen werden, dass die Agency in der Darstellung bei jenen Gruppen liegt. In Zitat 4a wird das Spannungsfeld zwischen dem angekündigten Selbstbestimmungsrecht der Völker nach dem Ersten Weltkrieg und der Grenzziehungspraxis problematisiert, wobei der Fokus auf den politischen Vorgaben liegt. Zitat 4b stellt Minderheiten (vor allem Armenier und Kurden) als Betroffene dar, die von der Politik Atatürks in den 1920er-Jahren zum „Projekt“ gemacht wurden. Somit liegt die Agency wiederum beim Staat beziehungsweise bei Atatürk. Das dritte Beispiel (Zitat 4c) präsentiert eine allgemeine Minderheitendefinition, die sich auf das gegenwärtige Verständnis bezieht. Dementsprechend erfolgt hier eine demokratiepolitische Rahmung, mit der auch eine Selbstverortung als Teil einer Minderheit möglich gemacht wird. Dabei wird vor allem über rechtliche Rahmenbedingungen berichtet.

„Zeitbilder 7“ verfügt insgesamt über fünf Textbeispiele, die sich mit unterschiedlichen Minderheiten beschäftigen. Gleichzeitig ist jenes auch das einzige der untersuchten Schulbücher, das Kärntner Slowen:innen als handelnde Akteur:innen, und das sogar in zwei Fällen, darstellt. Als erstes Beispiel ist **Zitat 5a** zu nennen, in dem das Konfliktnarrativ eine zentrale Rolle spielt. In diesem geht es zunächst um Gebietsansprüche in Kärnten von beiden Seiten, anschließend werden die Kärntner Abwehrkämpfer genannt, die sich gegen den Einmarsch slowenischer Truppen zur Wehr setzten („Gegen den Einmarsch von slowenischen Freischärlern setzten sich Kärntner Abwehrkämpfer [...] erfolgreich zur Wehr. Als jedoch reguläre serbische Truppen in das Gebiet einmarschierten, musste der militärische Widerstand aufgegeben werden.“). Ein weiteres Mal werden Kärntner Slowen:innen in **Zitat 5c** im Kontext des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus in Form der Partisanenbewegung erwähnt.

Zunächst werden unterschiedliche Motive für die Beteiligung an derartigen Aktionen erläutert, anschließend noch konkrete Gruppen und Gebiete benannt: „Anfang 1945 begannen auch in Österreich bewaffnete Widerstandsaktionen. Schwerpunkte waren Wien, Innsbruck, Teile der Steiermark sowie Südkärnten, wo vor allem Kärntner Slowenen Widerstand leisteten.“ In den weiteren Beispielen sieht die Darstellung etwas anders aus, in den Zitaten 5b und 5e liegt der Fokus auf der Darstellung der Diskriminierung von Minderheiten (Volksgruppen der Roma und Sinti sowie Minderheiten in Myanmar nach Erlangen der Unabhängigkeit des Staates) und die Stigmata, mit denen diese Volksgruppen nach wie vor konfrontiert seien. **Zitat 5d** beschäftigt sich mit der Situation in Bosnien-Herzegowina nach dem Jugoslawienkrieg. Auch wenn es sich um eine sehr detailreiche Darstellung der politischen Mechanismen in einem Land handelt, das von drei unterschiedlichen Volksgruppen besiedelt ist, wird den einzelnen Volksgruppen keine Akteur:innenschaft zugestanden.

Über alle Texte hinweg fällt auf, dass Minderheiten überwiegend nicht als handelnde Akteur:innen, sondern als Adressat:innen von Politik dargestellt werden. Demnach sind einzelne Volksgruppen „Betroffene“ oder werden gar als „Spielball“ (Zitat 3c) anderer politischer Kräfte im Kontext von Nationalitätenpolitik, Grenzziehungsfragen und Gewalt dargestellt, wie beispielsweise in den Zitaten 2a, 4b oder 5b. Handlungsspielräume lassen sich dabei in zwei unterschiedliche Arten einteilen:

- Minderheiten treten als Organisation auf (Zitat 1a) oder als Rechtssubjekte in Bezug auf Minderheitenrechte (Zitat 2f).
- Minderheiten werden als Gruppen dargestellt, die Widerstand gegen Repression oder Ungleichbehandlung leisten, wie in Zitat 5a und Zitat 5c.

Die Beispiele 5a und 5c sind besonders interessant, da sie die einzigen sind, die für die gestellte Forschungsfrage und das Thema dieser Arbeit generell relevant sind. Dabei ist jedoch nicht außer Acht zu lassen, dass sie stark in das österreichische Abwehrrnarrativ im Kampf gegen die „slawische Bedrohung“ eingebettet sind. Bei einer kritischen Betrachtung wird deutlich, dass es sich nicht unbedingt um eine eindeutige Minderheitenperspektive handelt, sondern es eher um die Darstellung von Widerstand in Österreich generell geht.

4.4.3 Kategorie 2: Differenzierte Darstellungen

Leitfrage: Werden divergierende Perspektiven miteinbezogen oder handelt es sich um verallgemeinernde Darstellungen?

Die zweite Kategorie zielt darauf ab, zu untersuchen, ob es sich in den herausgefilterten Textstellen aus den Lehrwerken, die sich mit Minderheiten beschäftigen, eher um pauschale, vereinfachte Darstellungen handelt oder ob die Mehrdimensionalität der Thematiken ebenfalls zumindest in Ansätzen miteinbezogen wird.

In den Kompetenzmodulen 5 und 6 des Lehrwerks „Denkmal 7/8“ lassen sich zwei Textbeispiele lokalisieren, die für die vorgegebene Fragestellung relevant erscheinen. Ein besonders spannendes Beispiel ist dabei **Zitat 1b**, das vor allem durch die eingebrachte Quelle, den Bericht einer jüdischen Zeitzeugin, die Ambivalenzen und Spannungen des Zusammenlebens im Gebiet des heutigen Israels verdeutlicht. Es zeigt, dass die Beziehungen zwischen Jüd:innen und Araber:innen in dieser Zeit nicht ausschließlich von einem Freund-Feind-Verhältnis geprägt waren, sondern vielschichtiger sind und die Konflikte nicht „von Natur aus“ bestehen, sondern historisch gewachsen sind. Diese Ich-Erzählung ermöglicht eine Perspektivierung der nach wie vor bestehenden Verhältnisse abseits einer einfach heruntergebrochenen Erzählung von Gut und Böse. Auch **Zitat 1d** erscheint für diese Fragestellung relevant, da hier die Vielfalt und die unterschiedlichen Interessen der einzelnen Gruppen thematisiert werden, wie beispielsweise Binnenmigrationsbewegungen und Beziehungsdynamiken (Beschreibung von „Mischehen“). Das trägt zu einer heterogenen Darstellung bei, indem nicht von einer Minderheit im Gegensatz zur Mehrheit die Rede ist, sondern Zugehörigkeit wird als Ergebnis von historischen und sozialen Prozessen dargestellt. In den anderen beiden Zitaten aus diesem Lehrwerk (1a und 1c) erfolgt nur eine knappe Darstellung der geschichtlichen Entwicklungen, unterschiedliche Perspektiven werden in diesen Beispielen nicht miteinbezogen.

Im Lehrwerk „GO! Geschichte 7“ konnte lediglich eine Textstelle identifiziert werden, die unterschiedliche Perspektiven aufgreift. Dabei handelt es sich um **Zitat 2b**, in dem unterschiedliche nationale Interessen und deren Aushandlungsprozesse am Beispiel der politischen Entwicklungen nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie gezeigt werden. Vor allem weitere sind dabei besonders wichtig, da Konflikte und Abstimmung erst zur Nationalstaatlichkeit führen und diese nicht einfach durch einen vorbestimmten, linearen Ablauf entsteht. Zwar sind Minderheitenfragen in dieser Auseinandersetzung nicht zentral, aber es wird deutlich, warum jene Volksgruppen in derartigen Prozessen oft zu einem „Spielball“ nationaler Interessen werden, wie im vorliegenden Beispiel auch anhand der Situation im Burgenland und in Südkärnten angedeutet wird. In weiterer Folge fehlt in dem Beispiel jedoch eine Erläuterung, warum genau diese Gebiete betroffen waren und welche Auswirkungen unterschiedliche nationalstaatliche Interessen auf die dort ansässigen Minderheiten hatten. Die

anderen Beispiele sind für diese Kategorie zunächst nicht relevant, da diese keine multiperspektivische beziehungsweise differenzierte Darstellung bieten, sondern andere Schwerpunkte setzen, die für die Kategorien 3 und 4 noch relevant sein werden (Zitate 2c-f). Zitat 2a beinhaltet eine sehr knappe Darstellung, 2g kontextualisiert die Entwicklung zwar, jedoch handelt es sich insgesamt eher um einen Längsschnitt als um eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven.

„Hotspots 7/8“ beinhaltet zwei Beispiele, die auf die vorliegende Fragestellung zutreffen. Demnach ist Zitat 3a nicht relevant, da lediglich die Punkte, die dem Friedensvertrag von Saint-Germain-en-Laye zu entnehmen sind, genannt werden. Diese werden in einer Liste dargestellt, die Aushandlungsprozesse, die diesem Vertrag vorangehen, werden ausgespart. Zitat 3c ist ebenfalls weniger relevant, da eine kontextualisierende Erklärung vorgelegt wird, wie Minderheiten in Nationalstaaten historisch betrachtet entstanden sind und in weiterer Folge instrumentalisiert wurden. **Zitat 3b** beinhaltet eher einen differenzierten Zugang, indem zunächst die Ursachen, die zum Nationalismus und letztendlich zum Zerfall Jugoslawiens führten, genannt werden: wirtschaftliche Ungleichheiten, kulturelle Identitäten, politische Akteure sowie die Transformation anderer Staaten in Osteuropa. Damit wird die Mehrdimensionalität dieser Prozesse sichtbar und Identität zu etwas, das durch Macht, politische Konflikte und Ressourcen konstituiert wird. Es wird also ein Zugang gewählt, der nicht auf äußeren Zuschreibungen basiert, sondern Dynamiken dahinter verdeutlicht. In **Zitat 3d** werden unterschiedliche Perspektiven gegenübergestellt, nämlich jene von UN-Menschenrechtsexpert:innen und NGOs und jene der chinesischen Regierung. Es geht hierbei um den Umgang mit den Uiguren in China, die von der Regierung „systematisch unterdrückt“ werden, diese jedoch jegliche internationale Einmischung ablehnen und Menschenrechte als „Produkt westlichen Denkens“ bezeichnen. In dieser Darstellung werden unterschiedliche Deutungsinstanzen greifbar und die Lernenden erkennen, dass die Wahrheit in solchen Konflikten oft nicht so klar ist, wie man auf den ersten Blick und aus westlicher Perspektive vermuten möchte, sondern Teil eines Diskurses ist.

In „Weltgeschehen 7/8“ erscheint vor allem **Zitat 4a** relevant, dieses Beispiel handelt von den Verhandlungen um die Friedensverträge im Jahr 1919. Selbstbestimmungsrecht stand also nicht immer im Einklang mit der Grenzziehungspraxis, die schlussendlich umgesetzt wurde. Es werden hier die Spannungen zwischen angedachten Prinzipien, in diesem Fall die vorgesehene Selbstbestimmung der Völker und dessen politischer Umsetzung, sichtbar gemacht. So werden widersprüchliche Interessen nachvollziehbar und in den Kontext der tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten gesetzt. Eine solche Darstellung kann zum Verständnis dazu

beitragen, dass bei politischen Vorhaben sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart nicht immer die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt werden. In den Zitaten 4b und 4c besteht keine Perspektivenvielfalt, in 4b geht es wie bereits beschrieben eher um Minderheiten als „Opfer“ staatlicher Politik und die Erklärung des historischen Hintergrundes (Umgang mit Minderheiten in der Türkei unter Atatürk), Beispiel 4c liefert eine gegenwartsbezogene Definition des Begriffs „Minderheiten“.

Zuletzt folgt noch das Lehrwerk „Zeitbilder 7“, das nur ein, für diese Fragestellung relevantes, Beispiel beinhaltet. Zitat 5a passt nur teilweise zu dieser Kategorie, da zwar unterschiedliche politische Ansprüche dargestellt werden, insgesamt aber nur eine österreichische Perspektive miteinbezogen wird. Der Deutungsrahmen bleibt demnach klar österreichisch-national, wie die verwendeten Begrifflichkeiten zeigen („Abwehrkämpfer“, „Bekenntnis zu Österreich“), eine slowenische Perspektive oder andere kommen nicht vor. Zitat 5b zeigt eine Überblicksdarstellung der Geschichte von Roma und Sinti im und nach dem Zweiten Weltkrieg, wiederum ohne unterschiedliche Perspektiven miteinzubeziehen, dabei werden jedoch zusätzlich Kontinuitäten und Umbrüche sichtbar gemacht. In Zitat 5c erfolgt ebenfalls keine multiperspektivische Darstellung, denn auch wenn angedeutet wird, dass die Beurteilung des Handelns von Widerstandskämpfern im Zweiten Weltkrieg nach wie vor umstritten sei, wird nicht weiter ausgeführt, welche unterschiedlichen Deutungen es zu diesem Thema gibt. In **Zitat 5d** werden ethnische und politische Strukturen in Bosnien-Herzegowina detailreich dargestellt, zusätzlich unterstreicht dies noch das Zitat eines Historikers. Es erfolgt also keine verallgemeinernde Darstellung des Jugoslawienkrieges, sondern eine Differenzierung über die Strukturen und Mechanismen, die im Hintergrund stehen. Ein analytischer Zugang entsteht zusätzlich durch das Miteinbeziehen von Daten (Bevölkerungszahlen, Religionszugehörigkeiten) und die Begriffserklärung von „Ethnic Cleansing“. In Zitat 5e werden zwar mehrere Bewertungsebenen genannt (Erwartungen von Aun San Suu Kyi nach der Unabhängigkeit Myanmar, Kritik in Myanmar selbst und international), jedoch werden auch hier keine divergierenden Perspektiven miteinbezogen. Es bleibt also bei einer Andeutung unterschiedlicher Interessen abseits einer klassischen Täter-Opfer-Erzählung, jedoch fehlen konkrete Begründungen oder unterschiedliche Stimmen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass über alle untersuchten Lehrwerke hinweg Differenzierung vor allem durch Kontextualisierung oder der Darstellung von Prozessen erfolgt. Multiperspektivität in Form von unterschiedlichen Meinungen, die miteinbezogen werden, kommt im Gegensatz dazu eher selten vor, denn sie wird zwar angedeutet, jedoch nur selten ausformuliert, wie diese unterschiedlichen Perspektiven tatsächlich aussehen. Dies liegt

sicherlich auch an der Kürze der Darstellungen und der Menge der Themen, die gemäß dem Lehrplan behandelt werden müssen. Divergierende Perspektiven sind insgesamt in allen Schulbüchern eher eine Ausnahme (beispielsweise in den Zitaten 1b oder 4b), auch wenn pauschalisierende Darstellungen ebenfalls nicht die Regel sind.

4.4.4 Kategorie 3: Gegenwartsbezug und Übertragung auf eigene Lebenswelt

Leitfrage: **Werden Gegenwartsbezüge hergestellt und Schüler:innen dazu angeleitet, eigene und kollektive geschichtskulturelle Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen?**

Da anhand der bisherigen Untersuchung bereits deutlich wird, dass diese Fragestellung nur auf einige wenige Textstellen zutreffend sein wird, werden in diesem und im folgenden Abschnitt nicht alle Zitate nochmals abgehandelt, sondern nur jene, die tatsächlich für diese Kategorie relevant sind.

Zunächst muss hier **Zitat 2d** aus dem Lehrwerk „GO! Geschichte 7“ genannt werden. Dieses Beispiel beinhaltet definitiv einen Gegenwartsbezug, da auf Themen wie Rassismus und Chancenungleichheit aufmerksam gemacht wird, indem die Geschichte schwarzer Studierender in Südafrika beschrieben wird. Neben einem Quellentext wird hier auch ein didaktischer Leitfaden eingebracht, der die Schüler:innen dazu anleiten soll, die dargestellten Perspektiven zu untersuchen und zu prüfen. Nach dem ersten Schritt, in dem es darum geht, das Urteil zu erkennen, ist Ziel von Schritt 2, den „politischen Hintergrund nachzuvollziehen“. Demnach sollen die Lernenden individuelle Erfahrungen, die im Quellentext dargelegt werden, mit strukturellen Begebenheiten in Verbindung bringen. Im dritten Schritt wird die Urteilskompetenz geschult, da Lernende dazu aufgefordert werden, nach alternativen Perspektiven zu suchen. Das Einbeziehen unterschiedlicher Meinungen wird damit eine grundlegende Voraussetzung, um ein Urteil zu bilden, wodurch unterschiedliche Deutungen zunächst entschlüsselt und anschließend reflektiert werden müssen. Diese Auseinandersetzung dient zusammenfassend dazu, Erzählungen, die ein Geschehen aus nur einer Perspektive behandeln, zu hinterfragen.

Von Relevanz ist ebenfalls **Zitat 2e**, das zunächst eine Definition des Begriffes „Minderheit“ in einer modernen, demokratischen Gesellschaft vornimmt. In dem Textbeispiel wird zunächst zwischen nationalen, sozialen und neuen Minderheiten unterschieden. Dadurch steht eine „Minderheit“ immer in Relation zur Position in der Gesellschaft und bezieht unterschiedliche Dimensionen mit ein, abseits einer reinen Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft. Noch

deutlicher wird der Bezug zur Leitfrage in den Aufgabenstellungen: In der ersten wird ein räumlicher Gegenwartsbezug hergestellt, indem Lernende zu ihrer eigenen Volksgruppe recherchieren sollen und die Ergebnisse mit ihren Mitschüler:innen teilen. In der zweiten erfolgt eine Übertragung in die eigene Lebenswelt und die Schüler:innen sollen sich selbst verorten, in welchem Lebensbereich sie selbst „zu einer Minderheit zählen“. Das Narrativ, dass Minderheiten immer nur Volksgruppen seien, die eine andere Sprache sprechen und eine andere Kultur pflegen, wird damit in Frage gestellt und stattdessen als situationsabhängig sichtbar gemacht. Damit werden Schüler:innen angeleitet, eigene Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen und in weiterer Folge neue zu entwickeln.

Auch **Zitat 2f** stellt einen Gegenwartsbezug her, denn es werden aktuelle Minderheitenrechte beschrieben und Lernende müssen deren Entstehung und die tatsächliche Umsetzung am Beispiel der Kärntner Slowen:innen selbstständig recherchieren. Im ersten Teil werden Auszüge aus aktuellen Rechtsnormen dargelegt, welche nach wie vor Gültigkeit besitzen. Im nächsten Schritt soll auch die Situation anderer Volksgruppen untersucht und die Einhaltung von Gesetzen überprüft werden. Darauf zielen auch die folgenden Aufgaben ab, die zunächst einen Vergleich der österreichischen Verfassung mit der EU-Grundrechtecharta verlangen und im nächsten Schritt zu einer Diskussion anregen, „ob diese beiden Gesetze genügen, um religiöse und ethnische Minderheiten zu schützen“. Von den Schüler:innen wird also verlangt, die beiden Rechtstexte nicht nur zu analysieren, sondern eine Reflexion darüber vorzunehmen, ob jene ausreichen, um tatsächlich in der Gesellschaft Beachtung zu finden. Die dritte Aufgabe schließt daran direkt an und die Lernenden sollen zur sogenannten „Ortstafelfrage“ in Kärnten im Jahr 2011 recherchieren. Dieses Beispiel erscheint besonders passend, da zum einen ein konkreter und lokal greifbarer Bezug hergestellt wird, zum anderen aber auch sichtbar wird, dass die Umsetzung von versprochenen Minderheitenrechten kein realpolitischer Selbstläufer ist.

Als letztes muss noch **Zitat 4c** betrachtet werden, das einen Gegenwartsbezug über die Auseinandersetzung mit Demokratietheorie herstellt. Es wird gezeigt, dass Minderheiten weit mehr als ethnisch beziehungsweise religiös marginalisierte Gruppen sein können, sondern dass Abweichungen von der Mehrheitsmeinung oder dem Mehrheitslebensstil ebenfalls Minderheiten erzeugen können. Den Schüler:innen kann damit verdeutlicht werden, warum Minderheitenschutz auch in ihrem Interesse liegt und dass sich politische Prinzipien gerade in diesem Fall direkt auf ihre Lebenswelt auswirken können. Dementsprechend kann dieses Beispiel dazu anregen, das Deutungsmuster, dass Mehrheitsbeschlüsse immer bindend sein

müssen und zu demokratischen Entscheidungen führen, zu hinterfragen und zur Erkenntnis zu kommen, dass jene nicht automatisch für alle Betroffenen die beste Lösung sein müssen.

In Kategorie 3 wird deutlich, dass die untersuchten Gegenwartsbezüge häufig nicht durch eine ausführliche Beschreibung aktueller Diskurse oder Narrative hergestellt werden, sondern eher punktuell und durch didaktische Zugänge. Damit gemeint ist, dass in den betreffenden Zitaten häufig gegenwärtige Konflikte kurz dargestellt und anschließend durch Arbeitsaufträge untermauert werden, die meist auf die Urteilskompetenz der Lernenden abzielen oder einen Perspektivenwechsel fordern. Beispielsweise im Textausschnitt zu Südafrika wird beschrieben, dass Assimilation eine Voraussetzung für Aufstieg sei und POC müssten dafür „einen Teil ihrer Identität aufgeben“ (2d); daraufhin geht es im anschließenden Leitfaden darum, alternative Perspektiven zu suchen. Auch Beispiel 2e fordert nach der Begriffsarbeit eine Anwendung, indem Schüler:innen sich Gedanken darüber machen sollen, in welchen Lebensbereichen sie selbst einer Minderheit angehören. Drittens werden in den Beispielen auch Aushandlungsprozesse sichtbar, wobei der Gegenwartsbezug durch die Auseinandersetzung mit Politik und Recht hergestellt wird. Die Lernenden werden dazu angeleitet, zu diskutieren, ob „Gesetze genügen“ und konkret zum Beispiel der Kärntner Slowen:innen herauszufinden, warum zweisprachige Ortstafeln trotz der gesetzlichen Rahmenbedingungen erst verhältnismäßig spät aufgestellt wurden (2f). Rechtliche Rahmenbedingungen werden ebenso im Beispiel zum Minderheitenschutz (4c) zur Sprache gebracht, indem davor gewarnt wird, dass man durch Mehrheitsbeschlüsse nicht „einfach überrollt“ werden dürfe. Diese Textstellen zeigen, dass der Transfer zur Lebenswelt der Schüler:innen grundsätzlich zwar angelegt ist, eine kritische Auseinandersetzung aber stark davon abhängig ist, ob im Unterricht die notwendige Tiefe erreicht werden kann, um die Aufgaben reflexiv und multiperspektivisch zu bearbeiten, damit die Lernenden auch wirklich dazu angeregt werden, bestehende Deutungsmuster zu hinterfragen.

4.4.5 Kategorie 4: Beitrag zur Identitätsbildung

Leitfrage: Inwiefern werden durch inhaltliche Darstellungen und Aufgabenstellungen identitätsbildende Diskurse angestoßen, die dazu beitragen können, die eigene Positionierung in der Gesellschaft zu betrachten und Mehrfachzugehörigkeiten als solche zu erkennen und anzuerkennen?

Für diese Fragestellung sind lediglich drei Textstellen relevant, die alle aus dem Lehrwerk „GO! Geschichte 7“ stammen. In keinem der anderen untersuchten Schulbücher für die 7. Klasse

konnten Beispiele lokalisiert werden, die für sich stehend einen Beitrag zur Identitätsbildung im Kontext der vorgegebenen Fragestellung leisten könnten. Natürlich gibt es einige thematische Anknüpfungspunkte, die von Lehrkräften entsprechend weiterentwickelt werden könnten.

Als erstes ist **Zitat 2c** zu nennen, ein prominentes Beispiel, das zur Verdeutlichung von Mehrfachzugehörigkeiten herangezogen wird. Es geht dabei um den ehemaligen Fußballspieler Zinédine Zidane, der seine eigene Herkunft reflektiert und zur Erkenntnis kommt, dass er „erstens Kabyle aus Lacastellane (...), dann Algerier aus Marseille und schließlich Franzose“ sei. Das Beispiel zeigt, dass Identität und Zugehörigkeiten nichts sind, wofür man sich explizit entscheiden muss, sondern dass Vielschichtigkeit in diesem Kontext etwas völlig Normales ist. Den Lernenden soll mit Hilfe jenes Beispiels der Schritt von der Position der Beobachtung zur Position der Selbstreflexion ermöglicht werden. Im Anschluss an die Schilderung wird verlangt, dass eine Liste der verschiedenen eigenen Identitäten erstellt werden soll. Dabei ist explizit von solchen im Plural die Rede, womit zusätzlich zur Schilderung des Fußballers nochmals die Mehrdimensionalität unterstrichen wird. Die Positionierung in der Gesellschaft wird als kontextabhängige Konstruktion deutlich und Identität für die Lernenden auch in gewisser Weise besser begreifbar. Identitätsbildung im Sinne der Fragestellung wird durch den Selbstreflexionsauftrag folglich in diesem Beispiel definitiv angeregt.

Auch **Zitat 2h** ist für Kategorie 4 relevant, in dem es um jüdisches Leben in Österreich von heute geht. In diesem wird die Schaffung von Identität durch soziale Zuschreibungen sichtbar gemacht: Der Journalist Oscar Bronner beschreibt, dass Religion in seinem Leben an sich nie eine Rolle gespielt habe, er sich trotzdem aber immer bewusst gewesen sei, Jude zu sein, da ihn andere „darauf aufmerksam gemacht“ hätten. Untermauert wird dies durch die Schilderung von Bruno Kreiskys Selbstverständnis, der das Judentum lediglich als Religion und nicht als Markierung gesellschaftlicher Zugehörigkeit verstand. Anhand dieser beiden Darstellungen wird die Spannung zwischen Selbstverständnis und Fremdzuschreibung sichtbar und Schüler:innen können lernen, dass Annahmen anderer nicht zwangsläufig in die Selbstwahrnehmung übernommen werden müssen. Es wird angedeutet, dass die eigene Positionierung in der Gesellschaft frei wählbar ist und je nach Perspektive unterschiedlich definiert werden kann. Es werden hier keine Arbeitsaufträge beigelegt, die ein Umlegen auf die Zugehörigkeiten von Schüler:innen ermöglichen würden, diese könnten jedoch noch ergänzt werden, um Denkanstöße hinsichtlich der eigenen Positionierung zu fördern.

Als letztes muss noch **Zitat 2i** miteinbezogen werden, das sich mit kollektiver österreichischer Identität beschäftigt. Identitätsbildung wird mit Hilfe der Darstellung der Entwicklungen nach

1945 als Konstruktionsprozess identifiziert und auf eine didaktische Anwendung übertragen: Lernende sollen sich selbst positionieren, indem zunächst das „Wir-Gefühl“ als ein Konstrukt bezeichnet wird, das durch bestimmte Rituale, Feste und Symbole erzeugt wird und wozu passende Beispiele gefunden werden sollen. Im zweiten Schritt sollen Typisierungen mit der Frage „Sind Sie eine typische Österreicherin oder ein typischer Österreicher?“ als solche entlarvt und Grenzen aufgezeigt werden. Es ist davon auszugehen, dass im Klassenverband unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden, es aber doch auch viele Überschneidungen geben könnte, die bei einer anschließenden Diskussion aufgegriffen werden sollten, um eine angemessene Tiefe zu erreichen. Als drittes wird von den Lernenden verlangt, abzuwägen, welche „Identität(en)“ sie bevorzugen beziehungsweise ablehnen. Dies führt zu einer direkten Auseinandersetzung mit dem Wunsch nach Zugehörigkeit und Distanzierung, abseits von Identität als „Gesamtpaket“. Schüler:innen werden somit dazu angeregt, Mehrfachzugehörigkeiten als etwas wünschenswertes anzuerkennen.

Insgesamt ist Kategorie 4 nur in wenigen Beispielen, dort dafür sehr deutlich, ausgeprägt. Es handelt sich dabei um Textstellen, in denen Identität explizit thematisiert und didaktisch bearbeitet wird. Dies erfolgt über mehrere Ebenen, nämlich über Mehrfachzugehörigkeiten, über Selbstverständnis im Gegensatz zu Fremdzuschreibung und über die Konstruktivität von Identität.

4.5 Schlussfolgerung

In Summe zeigen die Ergebnisse dieser Analyse, dass die untersuchten Lehrwerke die Geschichte von Minderheiten nur punktuell als Thema darstellen, das subjektive Perspektiven, die Übertragung auf die Lebenswelt der Lernenden und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität in den Fokus stellt. Stattdessen geht es häufig eher um die politische Ordnung, staatliche Normen und das vermeintliche Interesse der Mehrheit. Minderheiten werden währenddessen zu Adressat:innen von Entscheidungen, die von anderen Akteur:innen gefällt werden, statt sie als handlungsfähige Subjekte darzustellen, die sie in der Realität auch sind.

Die besten Ergebnisse erzielte zusammenfassend „GO! Geschichte 7“, da hier die Kategorien 3 und 4 am stärksten vertreten sind und damit am ehesten ein Lebenswelttransfer ermöglicht und Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar gemacht werden können. Dieses Werk eignet sich daher am besten zur Identitätsbildung. Kritisch anzumerken ist, dass Minderheiten in Kategorie 1 nicht durchgehend als handelnde Akteur:innen dargestellt werden. Positiv hervorzuheben ist weiters „Weltgeschehen 7/8“, das vor allem in den Kategorien 2 und 3 einige passende

Beispiele in Hinblick auf Multiperspektivität aufweist und Gegenwartsbezüge ermöglicht. „Zeitbilder 7“ ist zwar das einzige Beispiel, das sich aktiv mit Kärntner Slowen:innen beschäftigt und diese als handelnde Akteur:innen darstellt, jedoch liegt der Fokus weniger auf der Auseinandersetzung mit Identität. Dementsprechend sind auch hier vor allem Kategorie 1 und 2 vertreten. Zweitere spielt auch in „Hotspots 7/8“ eine größere Rolle, da überwiegend Strukturen und Kontexte dargestellt werden. Die eingebrachten Textbeispiele sind als solide für eine Differenzierung unterschiedlicher Perspektiven zu bezeichnen, ein Transfer oder in weiterer Folge ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit eigener Zugehörigkeit wird jedoch nicht angestoßen. „Denkmal 7/8“ ermögliche einige Anknüpfungspunkte für die Kategorien 1 und 2. Die Kategorien 3 und 4 sind hier überhaupt nicht vertreten, auch insgesamt ist dieses Lehrwerk thematisch am wenigsten ergiebig.

Die Analyseergebnisse fallen in Hinblick auf die zugrunde liegenden Fragestellungen zusammenfassend eher ernüchternd aus, auch wenn zentrale Dimensionen häufig kurz angesprochen werden. Demnach wäre es sinnvoll, die Darstellungen so anzupassen, dass Minderheiten weniger in eine Opferrolle gedrängt werden, stattdessen dafür aber klar als handelnde Subjekte mit eigenen Perspektiven und Handlungsspielräumen. Anstatt Perspektiven der Mehrheit und staatlicher Akteure aufzuzeigen, könnten mehr jene von Minderheiten, beispielsweise in Form von Zeitzeug:innendokumenten, autobiografischen Zeugnissen oder auch Expert:innentexten eingebunden werden. Damit würde das Ungleichgewicht zwischen dem Blickwinkel von Mehrheiten und Minderheiten, das in dieser Analyse sichtbar gemacht werden konnte, ausgeglichen und die Lernenden gleichzeitig dazu angeleitet werden, unterschiedliche Perspektiven zu betrachten, daraus Lehren für die eigene Lebenswelt zu ziehen und im Idealfall auch die eigene Positionierung in der Gesellschaft zu hinterfragen. Um dies zu erreichen, erscheint es notwendig, Minderheiten konsequent Akteur:innenschaft zuzusprechen, nicht nur in einem Bruchteil der Auseinandersetzung.

Gegenwartsbezüge sollten in Bezug auf Minderheitenthemen ein wiederkehrendes Prinzip sein, insbesondere im Bereich von Minderheitenrechten, Diskriminierungserfahrungen und politischen Aushandlungsprozessen. Somit sollte man eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellen, um den Einstieg in die Identitätsarbeit zu erleichtern. Themen wie Mehrfachzugehörigkeiten und Selbstverständnis sollten mehr in den Fokus gerückt, anstatt als Zusatzaufgabe eingebracht zu werden, wie es in den vorliegenden Beispielen überwiegend der Fall war. Besonders wichtig erscheint zusammenfassend, das Potenzial des Themenfeldes weiter auszuschöpfen und kritisches Verständnis von vorherrschenden

Deutungsmustern und Urteilskompetenz zu schärfen, anstatt nur Wissen über die Geschichte von Minderheiten zu vermitteln.

5. Unterrichtsbeispiel

5.1 Verortung im Lehrplan

Der Lehrplan für die 7. Klasse bietet zahlreiche Möglichkeiten, um sich mit der Konstruktion von kultureller Identität sowie dem vergangenen und gegenwärtigen Umgang mit Minderheiten zu beschäftigen.¹⁹¹ Im Zeitrahmen des 20. und 21. Jahrhunderts lassen sich kollektive Erfahrungen von gesellschaftlicher Ausgrenzung und Teilhabe von Minderheiten mit der Frage nach individueller und gemeinschaftlicher Selbstverortung verknüpfen und damit verbunden auch Reflexionsprozesse anregen. Ebenso ist im Lehrplan ein Fokus auf Minderheiten in Österreich vorgesehen. Die Thematisierung der Kärntner Slowen:innen erscheint demnach nicht nur in Kärnten selbst sinnvoll, sondern in ganz Österreich und ermöglicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit kultureller, sprachlicher und politischer Marginalisierung, aber auch mit Selbstermächtigung und politischer Partizipation. Die Unterdrückung insbesondere nach dem Ersten und im Zuge des Zweiten Weltkriegs sowie die verzögerte Umsetzung des im Staatsvertrag verankerten Artikel 7 und der sogenannte Ortstafelstreit zeigen deutlich, wie das Formen einer nationalen Identität in diesem Fall mit Assimilationsdruck oder andernfalls Ausgrenzung verbunden ist. Dementsprechend bieten die Vorgaben des Lehrplans zusätzlich die Möglichkeit, den dadurch entstehenden Wunsch nach Anerkennung der eigenen kulturellen Identität zu thematisieren.

In der 7. Klasse sollte eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der daran anschließenden Erinnerungskultur erfolgen. Es könnte demnach im Unterricht eingebracht werden, wie sich der NS und andere autoritäre und totalitäre Herrschaftssysteme auf kulturelle und ethnische Minderheiten auswirken, wobei nicht nur die Gruppe der Kärntner Slowen:innen, sondern auch beispielsweise Roma und Sinti oder queere Personen als Anknüpfungspunkt verwendet werden können. Dies kann nicht nur zur historischen Bildung beitragen, sondern auch einen Perspektivenwechsel im Sinne eines inklusiven Geschichtsunterrichts ermöglichen. Dadurch werden Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft sichtbar gemacht und eigene Vorstellungen und Vorurteile kritisch geprüft, insbesondere mit dem Ziel der Schärfung der politischen Urteilskompetenz. Die Zeit des NS und die Erinnerungskultur in Bezug auf jene Zeit kann in Hinblick auf die Täter- und Opferrolle Österreichs ebenfalls als wichtiger Punkt für die kollektive Identitätsbildung der Nachkriegszeit betrachtet werden. Es könnte die zentrale Thematik dieser Arbeit miteinbezogen werden, da Erinnerung an den Kampf der Partisanen in Südkärnten bis in die jüngste Vergangenheit

¹⁹¹ RIS, Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen.

keinesfalls als stringent betrachtet werden kann, sondern politische Ideologien und nationalistisches Gedankengut eine erhebliche Rolle spielten und es auch zum Teil bis heute tun. Die Auseinandersetzung mit solchen Erinnerungskulturen, etwa durch Gedenktage oder Denkmäler entsprechend der historischen Methoden- und Sachkompetenz, fördert ein reflexives Geschichtsbewusstsein, das auch Fragen nach gegenwärtiger struktureller Ungleichbehandlung und Diskriminierung aufwirft.

Historisch-politische Prozesse wie diese bieten eine sinnvolle Möglichkeit, die Dynamik von Mechanismen wie Assimilation und bewusste Abgrenzung besser zu verstehen und jene, die zur nationalen und regionalen Identitätsbildung beitragen, zu hinterfragen. Die damit angesprochene historische Orientierungskompetenz kann dazu beitragen, die eigene Position in einer vielschichtig heterogenen Gesellschaft zu prüfen und gegebenenfalls zu überdenken. Den Schüler:innen wird dadurch ermöglicht, Mehrfachzugehörigkeiten, kulturelle Vermischung und transnationale Verknüpfungen als relevante Faktoren der individuellen und kollektiven Identitätsbildung zu betrachten. Auch alternative Sichtweisen auf die Geschichtskultur können im Zuge dessen in den Unterricht miteinbezogen werden. Im Sinne der Kompetenzorientierung fordert der Lehrplan die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, wofür sich die vorgeschlagenen Zugänge besonders gut eignen, da sie dazu anregen sollen, historische Konstruktionen als solche zu erkennen, gängige Darstellungen zu hinterfragen und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Das Aufwerfen historischer Fragen, das von Pandel als Grundvoraussetzung für das historische Lernen betrachtet wird,¹⁹² kann nicht nur zum Formulieren historischer und politischer Urteile beitragen, sondern auch Einfluss auf die persönliche Identitätsbildung nehmen, indem der eigene Platz in der Geschichte und damit auch in der gegenwärtigen Gesellschaft als Teil eines Spannungsfeldes kultureller Pluralität anerkannt wird.

Zusammenfassend lässt sich somit feststellen, dass der Lehrplan für die 7. Klasse AHS geeignete Rahmenbedingungen für eine Auseinandersetzung mit kultureller Identität mit dem Ziel der Bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bietet. Das Beispiel der Kärntner Slowen:innen erscheint dafür besonders passend, da es zahlreiche Anknüpfungspunkte bietet, die bei angemessener Anwendung sowohl die geforderten Kompetenzen als auch den vorgegebenen Themen und Zeiträumen entsprechen. Der zentrale Anspruch des alternativen Schulbuchtextes ist es, Geschichte nicht nur als vergangenes Geschehen zu vermitteln, sondern durch die Auseinandersetzung mit politischen Konflikten, Erinnerungskulturen, vergangenem und gegenwärtigem Nationalismus und gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion, personale

¹⁹² Pandel, Geschichtsdidaktik, 419.

und kollektive Identität im Kontext von historischen Erfahrungen zu verorten. Die Schüler:innen sollen damit die Möglichkeit bekommen, das bearbeitete Beispiel auf eigene Erfahrungen und Deutungsmuster anzuwenden und damit historische und politische Kompetenzen weiter auszubauen.

5.2 Didaktische Umsetzung

Im Rahmen der Schulbuchanalyse konnte festgestellt werden, dass die Auseinandersetzung mit Minderheiten in den aktuellen Lehrwerken für die 7. Klasse meist eher bruchstückhaft erfolgt, der Lehrplan aber sehr wohl Spielraum dafür bietet. Demensprechend wurde ausgehend von den Erkenntnissen ein alternativer Text formuliert, dessen Ziel es ist, sowohl die Erkenntnisse aus dem Theorieteil als auch jene aus der Schulbuchanalyse miteinzubeziehen und passende Aufgabenstellungen zu entwickeln, die dazu anleiten, Perspektiven zu wechseln, geschichtskulturelle Deutungsmuster zu hinterfragen und die eigene Identität zu reflektieren. Thematisch sollte die Einheit an das Ende des Ersten Weltkriegs und die Pariser Friedenskonferenzen anschließen, die Schüler:innen benötigen Vorwissen zum Ende der Habsburgermonarchie und zur politischen Lage nach dem Krieg. Auch zum Thema Nationalsozialismus sollte ein gewisses Grundwissen vorhanden sein, ein solches ist aufgrund der geringen Komplexität der Auseinandersetzung aber ausreichend.

Um gegenwärtige Diskurse und Deutungsmuster für Schüler:innen verständlich darzustellen, ist zunächst ein historischer Abriss zur Lage der Kärntner Slowen:innen notwendig. Ein Bogen, der bis zur Zeit der Völkerwanderung gespannt wird, soll verdeutlichen, dass die Volksgruppe seit vielen Jahrhunderten in der Region verankert ist und erst durch nationalistische Narrative ab dem 19. Jahrhundert zu einer „Bedrohung“ hochstilisiert wurde. Durch die Unstimmigkeiten bezüglich der Frage, ob das gemischtsprachige Gebiet bei Österreich verbleiben sollte oder an den neugegründeten SHS-Staat übergeben werden, wird sichtbar, dass es sich bei den Kärntner Slowen:innen um keine homogene Gruppe handelte, sondern um Individuen, die eigene Interessen verfolgten. Um dies zu vertiefen, wurde der Text der Historikerin Brigitte Entner ausgewählt, dieser zeigt, dass nicht die Sprache allein entscheidet, zu welcher Gruppe sich Menschen zugehörig fühlen. Zugehörigkeitsgefühl wird politisch beeinflusst, wie der Text zeigt. Untermauert wird dies durch das Wahlplakat, das im Vorfeld der Volksabstimmung sowohl in deutscher als auch in slowenischer Sprache verbreitet wurde. Die Aussage des Plakates, dass Kärntner Slowen:innen dem Land „treu bleiben“ und dem „Ruf der Heimat“ folgen sollen, steht in einem Widerspruch zu den realpolitischen Begebenheiten, da der

Minderheit in dieser Zeit vielfach nicht zugestanden wurde, überhaupt ein erwünschter und anerkannter Teil Kärntens zu sein. Diese Aspekte werden in den Aufgabenstellungen 1 und 2 aufgegriffen. Die erste deckt Anforderungsbereich I (Reproduktion) ab und leitet Schüler:innen dazu an, den dargestellten historischen Sachverhalt in eigenen Worten wiederzugeben, womit gleichzeitig sichergestellt werden kann, dass die Inhalte auch wirklich verstanden wurden (historische Sachkompetenz)¹⁹³. Aufgabenstellung 2 verlangt eine Analyse des Wahlplakats und eine Gegenüberstellung der Aussage des Plakats mit den realpolitischen Begebenheiten, die in den späten 1910er-Jahren vorherrschten. Nach einer Erschließung der Message des Plakats erfolgt eine Herausarbeitung des sich daraus ergebenden Widerspruchs, der bereits beschrieben wurde. Dabei sind die Fertigkeiten Reorganisation und Transfer gefragt, weshalb diese Anforderungsbereich II zugeordnet werden kann, gleichzeitig werden die historische und die politikbezogene Methodenkompetenz sowie die historische Orientierungskompetenz geschult.

Das Spannungsfeld, in dem sich Kärntner Slowen:innen befanden, spiegelt sich ebenfalls im Ergebnis der Volksabstimmung wider, da viele slowenisch-sprachliche Kärntner:innen aus unterschiedlichsten Gründen für den Verbleib bei Österreich stimmten. In den Aufgabenstellungen sollen Lernende anschließend im letzten Punkt reflektieren, über welche Aspekte sie ihre eigene Identität und Zugehörigkeiten definieren, wodurch vor allem die historische Orientierungskompetenz sowie die politische Urteilskompetenz geschult und die eigene Identität reflektiert werden soll. Bei diesem Beispiel erscheint es besonders sinnvoll, es nach einer Einzel- oder Partnerarbeitsphase im Klassenverband zu diskutieren, um die Vielseitigkeit der Merkmale sichtbar zu machen. Da diese Aufgabe von den Schüler:innen verlangt, eigene Wertmaßstäbe offenzulegen und zu begründen, ist diese Anforderungsbereich III zuzuordnen. Aufgrund der Tatsache, dass gleichzeitig ein Gegenwartsbezug hergestellt und identitätsbildende Diskurse angeregt werden sollen, wird diese als letzte angeführt (Aufgabenstellung 5).¹⁹⁴

Kärntner Slowen:innen sind eine häufig vergessene Opfergruppe im Diskurs über den Nationalsozialismus. Im hier vorgelegten Schulbuchtext wird besonderer Wert darauf gelegt, sie jedoch nicht als unmündige Betroffene von Repression darzustellen, sondern als aktiv handelnde Akteure, die eine wesentliche Rolle im Widerstand spielten. Dieser Aspekt bildet auch den Anknüpfungspunkt für die anschließende Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur,

¹⁹³ Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer (Hg.), Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011), 6, 8.

¹⁹⁴ Ebd. 6-9.

da es dabei nicht immer nur um das Gedenken an heldenhafte Taten und Opferbereitschaft geht, sondern häufig ein politisches Programm dahintersteckt. Dieses politische Programm blockiert bis heute das Gedenken an die Partisanenbewegung, auch wenn mittlerweile von Seiten der Kärntner Landesregierung Bemühungen unternommen werden, einen Wandel in der Erinnerungskultur anzustoßen, wie im historischen Teil gezeigt wurde. Arbeitsauftrag 3 verlangt passend dazu von den Lernenden, weitere Beispiele für politische Einflussnahme auf Erinnerungskultur zu finden, wodurch historische Sach- und Methodenkompetenz gefördert werden. Es müssen historische Ereignisse auf gegenwärtige Deutungen übertragen werden (historische Orientierungskompetenz) und die Lehrenden sollen die unterschiedlichen Darstellungen bewerten (politische Urteilskompetenz). Aufgrund der Tatsache, dass passende Quellen recherchiert und daraus Zusammenhänge hergestellt werden sollen, wird eine Transferleistung seitens der Schüler:innen verlangt (Anforderungsbereich II).¹⁹⁵

Nach dem Zweiten Weltkrieg stockte die tatsächliche Umsetzung von Minderheitenrechten immer wieder, auch wenn gesetzliche Rahmenbedingungen mit dem Artikel 7 des Staatsvertrags geschaffen wurden. Das politische Klima sowie die fehlende Aufarbeitung der vergangenen Jahrzehnte sind dafür verantwortlich, dass noch heute Diskussionen über die Gleichberechtigung von Kärntner Slowen:innen geführt werden müssen. Aufgabe 4 greift diese Thematik auf, indem verlangt wird, die Ausführungen von Historikerin Brigitten Entner und jene von Zeitzeugin Katja-Sturm Schnabl zu vergleichen (Anforderungsbereich III). Ihre Biografie ist für die Thematik dieser Arbeit besonders spannend, da sie trotz der Tatsache, dass ihre Identität als Kärntner Slowenin „immer wieder in Frage gestellt“ wurde, wie sie selbst in einem Interview aus dem Jahr 2015 schildert, später Slawistik studierte und lehrte.¹⁹⁶ Sie beschäftigte sich dementsprechend ihr ganzes Leben lang mit einer Sprache, für die sie in ihrer Kindheit verfolgt, verschleppt und diskriminiert wurde. Entner stellt die These auf, dass sich Sprache im 19. Jahrhundert als identitätsstiftender Faktor durchsetzte, während andere Faktoren wie regionale Verankerung und verwandtschaftliche Verhältnisse in den Hintergrund rückten. Die Verknüpfung dieser beiden Texte soll verdeutlichen, dass politische Einflüsse auch hier eine Rolle spielen und deswegen nicht einfach als gegeben hingenommen werden sollten. Gleichzeitig soll den Lernenden ins Gedächtnis gerufen werden, dass Identität weit mehr ausmacht als die Sprache, es sich aber trotzdem lohnt, für diese einzustehen. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten einer Doppelseite konnte nur ein kurzer Ausschnitt des Interviews von Sturm-Schnabl eingebaut werden, jedoch eröffnet dieser auch die Möglichkeit, sich weitere

¹⁹⁵ Taubinger, Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht, 6-9.

¹⁹⁶ Gerog Traska, Katja Sturm-Schnabl, In: weiter_erzählen (Wien 2015),
<<https://www.weitererzählen.at/interviews/katja-sturm-schnabl>> (30.10.2025).

Teile des Interviews im Unterricht anzusehen und darüber zu diskutieren. Aufgrund der Mehrschichtigkeit der Aufgabenstellung werden hier sowohl historische als auch politische Sachkompetenz, historische Methodenkompetenz und historische Orientierungskompetenz angesprochen. Der Operator „vergleiche“ verlangt weiters von den Lernenden, weitere Fragestellungen zu entwickeln, unter anderem welche Rolle Sprache in den beiden Texten spielt und in welchem Zusammenspiel persönliche Erfahrungen mit theoretischen Auseinandersetzungen stehen, wodurch auch die historische Fragekompetenz geschult wird.¹⁹⁷ Insgesamt wird in diesem alternativen Schulbuchtext das didaktische Potential der Thematik bereits angedeutet, durch eine Vertiefung einzelner Aspekte könnte jenes noch weiter ausgeschöpft werden. In der Auseinandersetzung mit Kärntner Slowen:innen werden Themen wie Zugehörigkeit, Ausgrenzung, Erinnerungskultur und auch Identität aufgegriffen. Dies verdeutlicht, dass es sich um weit mehr als ein „Nischenthema“ handelt, wie ein Blick in die meisten aktuellen Schulbücher vermuten lassen, sondern ein reflektiertes Verständnis von gesellschaftlicher Vielfalt unterstützen und identitätsbildende Diskurse anregen kann. Mit entsprechender Aufbereitung erhält das Thema für Lernende in ganz Österreich Relevanz.

¹⁹⁷ Taubinger, Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht, 6-9.

INFO Selbstbestimmungsrecht
gesteht Bevölkerungsgruppen, die einer sprachlichen Minderheit angehören, das Recht zu, sich selbst zu verwalten. Die Umsetzung bei der Gründung von Nationalstaaten gestaltete sich vor allem in gemischtsprachigen Gebieten wie bspw. im Burgenland oder in Teilen Tschechiens als schwierig, da historische Staatsgrenzen zum Teil beibehalten und Siegermächte klar bevorzugt wurden.

Kärntner Slowen:innen: Geschichte, Identität und Erinnerungskultur

Grenzzielungsfragen und Abwehrkampf

Im Süden Kärntens ist bereits seit der Zeit der Völkerwanderung im 8. Jahrhundert **gemischtsprachige Bevölkerung** (deutsch und slowenisch) ansässig. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und damit auch der Auflösung des Vielvölkerstaates Österreich-Ungarn wurde von den Siegermächten im 14-Punkte-Plan der amerikanischen Regierung ein „**Selbstbestimmungsrecht der Völker**“ vorgesehen, dessen Umsetzung bereits vor dem Beginn der Friedenskonferenzen zu großen Konflikten führte. Sowohl die neugegründete Republik Österreich als auch der unabhängige SHS-Staat stellte **Gebietsansprüche**. Eine Intervention der Siegermächte und diplomatische Interventionen konnten die Fronten nicht glätten, wenig später kam es zu einer **Besetzung Südkärntens** durch slowenische Soldaten. Die österreichische Bundesregierung bemühte sich darum, eine neutrale Haltung einzunehmen und beschloss, jegliche Kampfhandlungen auf Verteidigungsaktionen zu beschränken. Die Meinungen der Kärntner Slowen:innen waren gespalten, während einige die südslawischen Gebietsansprüche unterstützen, setzten sich andere für den Verbleib bei Österreich ein. Viele beteiligten sich aktiv an politischen Diskussionen und Entscheidungen, auch wenn ihre Standpunkte von den Entente-Staaten nicht immer berücksichtigt wurden.

Historikerin **Brigitte Entner** zum Selbstverständnis der Kärntner Slowen:innen:

„Lebensbestimmend und identitätsstiftend war für die bäuerliche Bevölkerung (*in Südkärnten*) das nähere Umfeld: die Pfarre [...], die Nachbarschaft [...], und die Grundherrschaft. Sie erzeugten die tragenden sozialen Netzwerke und Zugehörigkeiten und bestimmten über die wirtschaftlichen Tätigkeiten [...]. Mit dem Ausbreiten der kapitalistischen Marktwirtschaft und der Etablierung zentralistischer Herrschaftskonzepte begann sich die Selbst- wie Fremdwahrnehmung sprachlich-ethnischer Gruppen langsam zu ändern. Einschneidend wurde der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einsetzende Demokratisierungsprozess, der von einem Differenzierungsprozess begleitet wurde: Wichtig für den sozialen Aufstieg wurde die Sprache, die man sprach.“

Minderheitenrechte – Theorie und Umsetzung:

Die Umsetzung gesetzlich vorgesehener Minderheitenrechte führte immer wieder zu politischen Konflikten zwischen der Landespolitik und Interessensvertreter:innen der Volksgruppen. Kärntner Slowen:innen setzten sich unter anderem für zweisprachige Schulen, Ämter und Ortstafeln ein, die Umsetzung wurde von unterschiedlichen Gruppen wiederholt verzögert. In Bezug auf die Ortstafeln kam es in den 1970er Jahren zu gewaltsamen Protesten („Ortstafelsturm“), eine Einigung konnte erst im Jahr 2011 erreicht werden. Auch heute wird die Einhaltung von Interessensvertreter:innen der Volksgruppen immer wieder eingefordert, vor allem in Bezug auf das Recht auf Verwendung von Slowenisch als Gerichts- und Amtssprache.



Abb. 2: Werbeplakat zur Volksabstimmung 1920; wurde auch in slowenischer Sprache veröffentlicht.

Die Kärntner Volksabstimmung

Das Kampfgebiet erstreckte sich über weite Teile Südkärntens. Die Machthabenden waren sich indessen nicht einig, wie die Grenze in Zukunft verlaufen sollte, weshalb zahlreiche Gutachten in Auftrag gegeben wurden, die unterschiedliche Ergebnisse lieferten, sich jedoch in der Annahme einig waren, dass das Klagenfurter Becken als unteilbares Gebiet zu betrachten sei. Interessensvertreter:innen der Kärntner Slowen:innen wurden dabei nicht miteinbezogen, sondern die Entente-Staaten unter Leitung des amerikanischen Generals Sherman Miles bildeten eine Kommission („**Miles-Mission**“), die das Abstimmungsgebiet festlegte und eine Volksabstimmung am **10. Oktober 1920** plante und durchführte. Infolgedessen wurde jedoch nicht in allen gemischtsprachigen Gebieten abgestimmt, manche wurden direkt an den SHS-Staat bzw. an Italien übergeben (bspw. Kanal- und Grödnertal). Weiters sollte zunächst in Zone A Staat stimmte, wenn die Mehrheit gegen den Anschluss an den SHS-

59,04% der Bevölkerung entschied sich im Abstimmungsgebiet für den Verbleib bei Österreich, darunter auch viele slowenisch-sprachige Kärntner:innen. Die Beweggründe für diese Entscheidung waren vielfältig, am wichtigsten waren wohl die Aussicht auf Demokratie, die regionale Verwurzelung und die wirtschaftliche Situation, insbesondere in Bezug auf die Nähe zur Landeshauptstadt Klagenfurt. Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist die **Wirkung von deutschnationalen Kampagnen**, die Ängste in der Bevölkerung schürten und das **Versprechen von weitreichenden Minderheitenrechten**.

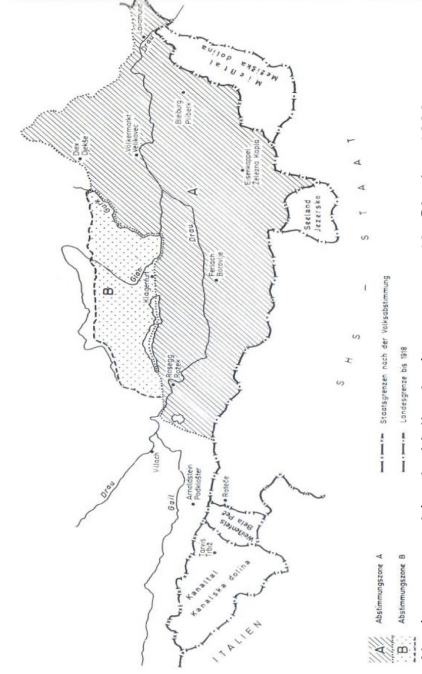


Abb. 1: Abstimmungsgebiet der Volksabstimmung am 10. Oktober 1920

Minderheiten in Österreich	Kärntner Slowen:innen: Geschichte, Identität und Erinnerungskultur Verschleppung und Widerstand Die Kärntner Slowen:innen waren in der NS-Zeit nicht nur Opfer, sondern engagierten sich in Widerstandsgruppen aktiv gegen das Regime. Entsprechend der Rassenideologien der Nazis wurden sie systematisch ausgegrenzt: Familien wurden enteignet, deportiert und in Konzentrationslagern wie Mauthausen eingesperrt, gleichzeitig dienten die Söhne häufig in der Wehrmacht. Die Behörden unterschieden bei der Auswahl der zu Deportierenden zwischen „assimilierten“ und „National“-Slowen:innen, um gezielt gegen jene vorzugehen, die ihre Identität bewahren wollten. Viele Kärntner Slowen:innen schlossen sich ab 1943 der Partisanenbewegung (<i>Osvobodilna fronta</i>/OF, dt. Befreiungsfront) an, die von Jugoslawien aus organisiert wurde und als die größte organisierte Widerstandsgruppe in Österreich gilt. Unterstützt von der lokalen Bevölkerung führten sie Guerillaaktionen durch, Ziel war primär kriegswichtige Infrastruktur. Ortskenntnisse und Netzwerke machten die Aktionen effektiv, trotz massiver Verfolgung. Nach 1945 kehrten viele Familien zurück und forderten ihre Besitztümer ein, erhielten jedoch oftmals keine vollständige Entschädigung. Bis heute ist ihre Rolle im Widerstand oft unterrepräsentiert. Für das Selbstverständnis vieler Kärntner Slowen:innen ist bis heute die Frage zentral, wie Zugehörigkeit in Anbetracht der Erfahrungen und das Gedenken daran im Spannungsfeld zwischen österreichischer Staatszugehörigkeit und slowenischer Identität gelebt und anerkannt werden kann.	Minderheiten in Österreich INFO Erinnerungskultur beschreibt den Umgang sozialer Gruppen mit Geschichte und wird von der jeweiligen Generation bestimmt. Zentral für die Verbreitung und Aufrechterhaltung ist die Tatsache, dass diese von Gruppen getragen werden muss, die sich damit beschäftigen. Jene kann auch dem wissenschaftlichen Forschungsstand widersprechen.
Minderheiten in Österreich	Gespaltene Erinnerungskultur Das Beispiel der Kärntner Slowen:innen macht deutlich, dass in Bezug auf die Erinnerungs- und Gedenkkultur nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch politische Einflüsse eine wesentliche Rolle spielen. Ideologisch aufgeladenes Gedenken findet auch am 10. Oktober statt, der als „Tag der Volksabstimmung“ gefeiert wird, an dem einerseits der Befreiung von der slowenischen „Bedrohung“, andererseits aber auch der Partisanenbewegung gedacht wird. Viele Jahre lang äußerten slowenische Interessensvertreter:innen ihre Unzufriedenheit damit, dass vor allem nationalistische Narrative in den Vordergrund gestellt wurden, die den Verbleib bei Österreich betonten, während die Perspektiven der slowenisch-sprachigen Bevölkerung in den Hintergrund traten. Erinnerungskultur ist kein neutraler Prozess, sondern steht immer im Zusammenhang mit politischen Interessen, in diesem Fall spielen vor allem deutschsprachige Gruppen eine Rolle, die die Umsetzung von Minderheitenrechten auch in anderen Bereichen immer wieder verzögerten oder blockierten. Für die Kärntner Slowen:innen ist die Anerkennung, Aufarbeitung und Sichtbarkeit der eigenen Geschichte eng mit dem eigenen Selbstverständnis verbunden. Auch die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe und der Einhaltung von Minderheitenrechten ist nach wie vor Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und kann nicht als selbstverständlich betrachtet werden.	Minderheiten in Österreich INFO Erinnerungskultur beschreibt den Umgang sozialer Gruppen mit Geschichte und wird von der jeweiligen Generation bestimmt. Zentral für die Verbreitung und Aufrechterhaltung ist die Tatsache, dass diese von Gruppen getragen werden muss, die sich damit beschäftigen. Jene kann auch dem wissenschaftlichen Forschungsstand widersprechen.
Minderheiten in Österreich	Aufgabenstellungen: Skizziere die Entwicklung politischer Partizipationsmöglichkeiten von Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowen:innen vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Beziehe dabei auch die Karte, die das Abstimmungsgebiet der Volksabstimmung 1920 zeigt, mit ein. Analysiere das Wahlplakat in Hinblick auf seine Darstellung von Zugehörigkeit und Mitbestimmungsrecht. Ordne die Aussage des Plakats den politischen Begebenheiten dieser Zeit zu. Arbeite die Bedeutung des 10. Oktobers durch eigene Recherche von Presseberichten und verdeutliche Unterschiede in der Darstellung dieses Feiertags sowie mögliche politische Interessen, die dahinterstecken, heraus. Finde weitere Beispiele für die politische Einflussnahme auf Gedenktage. Vergleiche ausgehend vom Text der Historikerin Brigitte Entner und der Zeitzeugin Katja Sturm-Schnabl das Selbst- und Fremdverständnis von Kärntner Slowen:innen im 20. Jahrhundert. Nimm Stellung, welche Merkmale deine Zugehörigkeiten ausmachen und welche Aspekte deiner Identität du besonders schätzt. Begründe deine Auswahl!	Minderheiten in Österreich INFO Erinnerungskultur beschreibt den Umgang sozialer Gruppen mit Geschichte und wird von der jeweiligen Generation bestimmt. Zentral für die Verbreitung und Aufrechterhaltung ist die Tatsache, dass diese von Gruppen getragen werden muss, die sich damit beschäftigen. Jene kann auch dem wissenschaftlichen Forschungsstand widersprechen.
Minderheiten in Österreich	Katja Sturm-Schnabl (*1936, Kärntner Slowenin, Überlebende eines Konzentrationslagers und ehemalige Univ.-Professorin für Slawistik) zur Entwicklung ihres eigenen Selbstverständnisses: Nach dem Krieg sei die Situation in Kärnten feindselig gewesen, betont sie. Außerhalb des eigenen Hauses wurde die eigene Identität ständig infrage gestellt, besonders die slowenische. Sie beschreibt, wie sie sich später aktiv mit ihrer Herkunft auseinandersetzte: „Letztendlich bin ich Slawistin geworden, weil ich endlich einmal meine eigene Identität untermauern wollte. Das war ein wichtiger Schritt“. Dabei gehe es nicht um Ethnozentrismus, sondern „um das Sein, um die eigene Identität“. Bereits ab dem neunten Lebensjahr sei sie immer wieder gefragt worden „Warum bist du das? Warum bist du nicht das?“ Besonders prägend sei die Zeit im Gymnasium gewesen: In der dritten Klasse sollte die Muttersprache angegeben werden, Sturm-Schnabl schrieb „Slowenisch“. Daraufhin stellte sie der Professor zur Rede und verlangte nach einem Grund dafür. Sie habe nie darüber nachgedacht: „Ich wusste nicht, warum ich Slowenin bin.“ Gerade das ständige Infragestellen von außen sei sehr belastend gewesen, „für etwas, wofür man nichts kann“ und habe die Nachkriegszeit durchgehend geprägt. (Aussagen wurden paraphrasiert und gekürzt)	Minderheiten in Österreich INFO Erinnerungskultur beschreibt den Umgang sozialer Gruppen mit Geschichte und wird von der jeweiligen Generation bestimmt. Zentral für die Verbreitung und Aufrechterhaltung ist die Tatsache, dass diese von Gruppen getragen werden muss, die sich damit beschäftigen. Jene kann auch dem wissenschaftlichen Forschungsstand widersprechen.



Abb. 3: Sturm-Schnabl im Alter von 10 Jahren (1946). Dieses Bild zeigt sie wenige Monate nach ihrer Rückkehr aus dem Konzentrationslager.

6. Fazit

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kärntner Slowen:innen nicht nur als historisches Fallbeispiel von Minderheiten in Österreich relevant ist, sondern sich besonders gut für die demokratische Bildung von Jugendlichen insgesamt eignet. Die Arbeit verdeutlicht, dass rechtliche Gleichstellung nicht mit tatsächlicher gesellschaftlicher Gleichberechtigung verwechselt werden darf, sondern der eigene Platz in der Gesellschaft vor allem von marginalisierten Gruppen bis in die Gegenwart erkämpft werden muss. Gerade diese Diskrepanz zwischen normativen Ansprüchen und gelebter Realität macht das Thema relevant für den Unterricht der 7. Klasse, da die Mechanismen, die dahinterstecken, auf viele andere Aspekte des Zusammenlebens übertragbar sind. Damit wird ein erhebliches didaktisches Potential sichtbar, das in den aktuell verfügbaren Schulbüchern für das Fach Geschichte und Politische Bildung in der AHS nur unzureichend ausgeschöpft wird.

In dieser Arbeit konnten zunächst zentrale Dynamiken im Umgang mit Minderheiten in Österreich dargestellt und damit ein Fundament für die spätere didaktische Aufbereitung geschaffen werden. Die Spannungen zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheit werden als Produkt politischer Entwicklungen entlarvt, da gezeigt wird, dass ein friedliches Zusammenleben vor allem durch den aufkeimenden Nationalismus gestört wurde und der damit einhergehenden wachsenden Bedeutung von Sprache als identitätsstiftender Faktor. Mit dem Ende der Habsburgermonarchie wurde es für die Kärntner Slowen:innen notwendig, sich für „eine Seite“ zu entscheiden. Fragen nach Zugehörigkeit, Kultur und politischer Partizipation sind eng miteinander verwoben, diese Aspekte von Identität treten besonders in Krisensituationen hervor, da sich Spannungen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie rechtlichen Ansprüchen und gesellschaftlicher Realität zuspitzen. Durch die Verknüpfung von historischen Begebenheiten und fachdidaktischen Theorien im Bereich der Identitätsbildung sollen diese Prozesse auch für Schüler:innen greifbar und eine Selbstversorgung in einer multikulturellen Gesellschaft ermöglicht werden. Besonders zentral ist dabei der Aspekt, dass Identität von vielen Faktoren bestimmt wird und es zu Überschneidungen und Widersprüchen kommen kann, die sich durch Mehrfachzugehörigkeiten ergeben.

Durch die nach wie vor gesplante Erinnerungskultur in Bezug auf die Volksabstimmung zeigen sich unterschiedliche Deutungen der Vergangenheit und sich daraus ergebende gegenwärtige Herausforderungen. Diese fortwirkenden Konflikte, die in Kärnten vor allem am 10. Oktober zu Tage treten, machen das Thema hochaktuell und ermöglichen eine reflektierte politische Bildung. Für das Geschichtsbewusstsein der Lernenden eröffnet sich dadurch die

Möglichkeit, Geschichte als Aushandlungsprozess zu begreifen, der von unterschiedlichen Perspektiven beeinflusst wird. Indem unterschiedliche Narrative einer kritischen Analyse unterzogen und miteinander in Beziehung gesetzt werden, können Schüler:innen ein tieferes Verständnis für historische Deutungen, sowie deren Hintergründe und Auswirkungen entwickeln, abseits der Annahme, dass Geschichte eine nüchterne Abfolge von Fakten sei.

Die Analyse der Schulbücher fällt im Gegensatz eher ernüchternd aus. Minderheiten werden überwiegend als Betroffene dargestellt und ihnen wird kaum Handlungsspielraum zugestanden. Dies betrifft nicht nur das Beispiel der Kärntner Slowen:innen, sondern auch sämtliche andere ethnische und religiöse Minderheiten. Minderheiten in Österreich werden in den Schulbüchern generell selten thematisiert, Kärntner Slowen:innen kommen nur in einem der Lehrwerke explizit vor, Burgenland-Kroat:innen beispielsweise gar nicht. Solche Darstellungen könnten Schüler:innen den Eindruck vermitteln, dass auch sie selbst keine Möglichkeiten zur Mitbestimmung hätten, selbst wenn sie sich ungerecht behandelt fühlen würden. Zudem fehlen weitgehend Impulse zur Auseinandersetzung mit Fragen von Identität und Zugehörigkeit, womit die untersuchten Lehrwerke auch kaum zur Entwicklung eines reflexiven und selbstreflektierten Geschichtsbewusstseins beitragen können. Der gestaltete alternative Schulbuchtext soll dieses Bewusstsein gezielt fördern, indem Wert darauf gelegt wurde, Minderheiten als aktiv handelnde Akteur:innen darzustellen, auch wenn deren Interessen von politischen Machthabern nicht immer berücksichtigt wurden. Ergänzend zum Haupttext sollen Schilderungen einer Expertin und einer Zeitzeugin eine Perspektivenübernahme und gleichzeitig auch eine Entschlüsselung von Identitätskonflikten, mit denen Kärntner Slowen:innen konfrontiert waren und bis heute sind, ermöglichen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kärntner Slowen:innen nicht nur als Beispiel, sondern vielmehr als Modell für gesellschaftliche Aushandlungsprozesse und geschichtskulturelle Konflikte sowie zum Anstoß von identitätsbildenden Diskursen verstanden werden kann. Sie eröffnet die Möglichkeit, zentrale Fragen nach Gleichberechtigung und Anerkennung zu thematisieren und kritisches Geschichtsbewusstsein zu fördern. Gleichzeitig kann diese Arbeit auch als Anstoß betrachtet werden, die didaktischen Möglichkeiten dieses Themas nicht weiter zu ignorieren, um den Schüler:innen zu ermöglichen, ihre eigene kulturelle Identität in einer pluralistischen demokratischen Gesellschaft zu reflektieren.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

7.1 Primärliteratur

- Amt der Kärntner Landesregierung (Hg.), Bericht zur Lage der slowenischen Volksgruppe in Kärnten (06.2025), <https://www.ktn.gv.at/Verwaltung/Amt-der-Kaerntner-Landesregierung/Abteilung-1/Volksgruppen_Menschenrechte/Publikationen/Bericht%20zur%20Lage%20der%20slowenischen%20Volksgruppe%20in%20Kärnten> (25.10.2025).
- Chiffre-Telegramm. Bauer an Ges. Bern (28.11.1918). AdR, NPA Südslawien 9/1, Zl. 742/1, Kt. 721.
- Geschichte und Sozialkunde, Austria-Forum (2025), <https://austria-forum.org/af/AustriaWiki/Geschichte_und_Sozialkunde> (17.05.2025).
- Kärnten bekommt 164 zweisprachige Ortstafeln, Breite Mehrheit im Nationalrat für Ortstafellösung. Parlamentskorrespondenz (06.07.2011), <https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2011/pk0693> (25.10.2025).
- Gerog *Traska*, Katja Sturm-Schnabl. In: weiter_erzählen (Wien 2015), <<https://www.weitererzaehlen.at/interviews/katja-sturm-schnabl>> (30.10.2025).
- Posting der Kärntner FPÖ-Jugend ist Fall für die Staatsanwaltschaft. In: Kleine Zeitung (08.02.2023), <https://www.kleinezeitung.at/kaernten/6248768/Volksverhetzung-angezeigt_Posting-der-Kaerntner-FPOeJugend-ist> (30.11.2025).
- RIS, Abkommen zwischen der Regierung der Republik Österreich und der Regierung der Republik Slowenien über die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Kultur, der Bildung und der Wissenschaft, BGBl. III Nr. 1/90 (2002), <<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20011275&FassungVom=2025-01-20&Artikel=10&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=>>> (30.11.2025).
- , Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen, BGBl. Nr. 88/1985 (2024), <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&A_Artike=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>> (05.01.2026).
- , Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheiten, BGBl. Nr. 152/1955, § Artikel 7 (1955), <<https://www.ktn.gv.at/DE/repos/files/ktn.gv.at/Abteilungen/Volksgruppenb%C3%B9Cro/Dateien/PDF/Gesetze/Artikel%207%20StV%20von%20Wien.pdf?exp=483513&fps=9d80a587837a4974ebe8d1c0f589d45242f6d7cb>> (05.01.2026).
- Michael *Schmölzer*, Kärntens Angst vor „Slowenisierung“ und ihre Folgen. In: Wiener Zeitung (26.09.2024) <<https://www.wienerzeitung.at/a/wie-tickt-kaernten>> (05.01.2026).

7.2 Sekundärliteratur

- Amt der Kärntner Landesregierung (Hg.), Nachkriegszeit bis Staatsvertrag, <<https://www.ktn.gv.at/Land/Landesgeschichte/Nachkriegszeit%20bis%20Staatsvertrag>> (02.02.2025).
- Aleida *Assmann*, Gedächtnis, Erinnerung. In: Klaus *Bergmann*, Annette *Kuhn*, Jörn *Rösen*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (Düsseldorf ⁵1997), 33-38.

- Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Paderborn ²2019).
- Jennifer *Carvill-Schellenbacher*, Georg *Hoffmann*, Monika *Sommer*, Heidemarie *Uhl*, Die Diktatur der vielen Namen. In: Haus der Geschichte Österreich, <https://hdgoe.at/diktatur_der_vielen_namen> (26.04.2026).
- Brigitte *Entner*, Kärntner Slowenen und Sloweninnen – unbekannte / ungeliebte Minderheit im Süden Österreichs. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 156, Nr. 4 (2016) 7–31.
- Erik H. *Erikson*, Identity: Youth and Crisis (London / New York 1968).
- Michel *Foucault*, Archäologie des Wissens (Frankfurt a. M. ²⁰2022).
- Martin *Fritzl*, Der Kärntner Heimatdienst. Ideologie, Ziele und Strategien einer nationalistischen Organisation. *Dissertationen und Abhandlungen* 22 (Klagenfurt 1990).
- Elisabeth *Gentner*, Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens (Frankfurt a. M. 2019).
- Kenneth J. *Gergen*, Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung. In: Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte, Bd. 1. Erinnerung, Geschichte, Identität (Frankfurt a. M. 1998), 170-202.
- Katja *Gorbahn*, Soziale Identität als geschichtsdidaktisches Konzept - 11 Thesen zum Verständnis gruppenbezogener Identifikationen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 11, Nr. 1 (2012), 148–162.
- Hanns *Haas*, Karl *Stuhlpfarrer*, Österreich und seine Slowenen (Wien 1977).
- Thomas *Hellmuth*, Fröhlicher Eklektizismus, Diskursanalytische Schulbuchforschung als Beitrag zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik. In: Thomas *Hellmuth*, Judith *Breitfuß*, Isabella *Svacina-Schild* (Hg.), Diskursanalytische Schulbuchforschung, Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik (Frankfurt 2021), 16-58.
- Valentin *Inzko*, Geschichte der Kärntner Slowenen. Von 1918 bis zur Gegenwart unter Berücksichtigung der gesamtslowenischen Geschichte (Klagenfurt 1988).
- Karl-Ernst *Jeismann*, Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie, hg. von Erich *Kosthorst* (Göttingen 1977), 9-22.
- , „Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, hg. von Gerold *Niemetz* (Stuttgart 1990), 44-75.
- , „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Geschichtsdidaktische Positionen, hg. von Hans *Süssmuth* (Paderborn 1980), 179-222.
- Stephan *Karner*, Andreas *Mortisch* (Hg.), Aussiedlung, Verschleppung, nationaler Kampf, Bd. 1. In: Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt 2005).
- Stephan *Karner*, Andreas *Moritsch* (Hg.), Kärnten und die nationale Frage, Bd. 5. In: Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje (Klagenfurt 2005).
- Helmut *Konrad* (Hg.), 1972: Ortstafelkonflikt. In: Haus der Geschichte Österreichs, Digitales Museum, <<https://hdgoe.at/ortstafelkonflikt>> (04.02.2025).
- Martin *Lücke*, Irmgard *Zündorf*, Einführung in die Public History (Göttingen 2018).
- Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim/Basel ¹¹2010).

- Andreas *Moritsch* (Hg.), *Die Kärntner Slowenen 1900-2000. Bilanz des 20. Jahrhunderts, Unbegrenzte Geschichte - Zgodovica brez meja. Historische Reihe der Abteilung der Geschichte Ost- und Südosteuropas an der Universität Klagenfurt und des Bildungsheimes Sodalitas in Tainach/Tinje* (Klagenfurt/Ljubljana/Wien 2000).
- Inga *Niehaus*, Almut *Stoletzki*, Eckhardt *Fuchs* (Hg.), *Das Schulbuch in der Forschung*, Bd. 4. *Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis* (Göttingen 2014).
- Hans-Jürgen *Pandel*, *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen* (1987), <<https://www.sowi-online.de/book/export/html/774>> (10.02.2025).
- , *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Forum Historisches Lernen (Schwalbach 2013).
- Jean *Piaget*, Anne-Marie *Weil*, *Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder*. In: Ali *Wacker* (Hg.), *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern* (Frankfurt a. M. 1976), 127-148.
- Janko *Pleterski*, *Versuch einer enzyklopädischen Auslegung des Stichwortes „Kärntner Volksabstimmung am 10. Oktober 1920“*. In: Valentin *Hellwig*, Susanne *Haiden*, Barbara *Maier* (Hg.), *Kärntner Volksabstimmung 1920 und die Geschichtsforschung. Leistungen, Defizite, Perspektiven* (Klagenfurt 2002), 227-244.
- Helmut *Rumpler*, *Kärntner Landespatritismus, österreichisches Staatsbewusstsein*. In: *Kärnten und Wien. Zwischen Staatsidee und Landesbewusstsein*, Bd. 4. *Kärnten und die nationale Frage* (Klagenfurt 2005), 9-82.
- Jörn *Rüsen*, *Geschichtskultur, Bildung und Identität. Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik* (Berlin/Bern/Wien 2020).
- , *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft* (Köln 2013).
- , *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden* (Schwalbach 2008).
- (Hg.), *Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik* (Wiesbaden 2020).
- Michael *Sauer*, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (Seelze ¹³2018).
- Bernd *Schönemann*, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*. In: Bernd *Mütter*, Bernd *Schönemann*, Uwe *Uffelmann* (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik* (Weinheim 2000), 26–58.
- Waltraud *Schreiber*, *Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens*. *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2006), 198–212.
- Selbstbestimmungsrecht der Völker*. In: Brockhaus Enzyklopädie Online, <<https://brockhaus-de.uaccess.univie.ac.at/ecs/enzy/article/selbstbestimmungsrecht>> (19.11.2024).
- Arnold *Suppan*, *Jugoslawien und Österreich 1918-1938. Bilaterale Außenpolitik im europäischen Umfeld*, Bd. 14. *Veröffentlichungen des österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts* (1996).
- Wolfgang *Taubinger*, Elfriede *Windischbauer*, *Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenz-orientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung*. In: Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.), *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern* (Wien 2011), 4-11.
- Charles *Taylor*, *Multiculturalism and „The Politics of Recognition“* (Princeton 1992).
- Hellwig *Valentin*, *Der Sonderfall. Kärntner Zeitgeschichte 1918-2004* (Klagenfurt 2009).

7.3 Lehrwerke

- Ernst *Bruckmüller*, Christoph *Buder*, Georg *Cavallar*, Christa *Donnermair*, Verena *Kleinberger*, Veronika *Mandorfer-Reisenberger*, Christopher *Treiblmayr*, *Weltgeschehen 7/8, Geschichte und Politische Bildung* (Wien ²2023).
- Ulrike *Ebenhoch*, Josef *Scheipl*, Alios *Scheucher*, Eduard *Staudinger*, *Zeitbilder 7, Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis in die Gegenwart* (Wien 2019).
- Jürgen *Ehrenmüller*, David *Hasenauer*, Julia *Jochum*, Thomas *Lang*, Georg *Marschnig*, *Denkmal 7/8* (Wien ³2023).
- Alfred Benjamin *Germ*, Florian Benjamin *Part*, *Hotspots 7/8, Geschichte und Politische Bildung, AHS* (Linz 2025).
- Franz *Melichar*, Irmgard *Plattner*, Claudia *Rauchegger-Fischer*, Stephan *Scharinger*, *GO! Geschichte 7* (Wien 2018).

7.4 Abbildungen

- Abb.1: Valentin *Inzko*, *Geschichte der Kärntner Slowenen. Von 1918 bis zur Gegenwart unter Berücksichtigung der gesamtslowenischen Geschichte* (Klagenfurt 1988), 64.
- Abb. 2: o.A., Plakat „Die Heimat ruft! Auf zur Abstimmung! Bleibt Kärnten treu!“ (Klagenfurt 1920), <<https://www.dorotheum.com/en/1/7521055/>> (20.12.2025).
- Abb. 3: Privataufnahme Katja Sturm-Schnabl (Klagenfurt 1946), <<https://erinnern-lernwebsites.oead.at/de/ueber-leben/katja-sturm-schnabl>> (26.05.2026).

Anhang

Tabelle 1: Denkmal 7/8

Inhalt/Thema	Kapitel/Seite	Zitat	Nr.
Friedens-verhandlungen nach dem Ersten Weltkrieg am Beispiel der arabischen Delegation im Kampf für die Selbstbestimmung	Die Pariser Vorortverträge und ihre Folgen, Globale Konsequenzen: die Welt nach 1919 (S. 16)	„Auch eine arabische Delegation setzte sich in Paris für nationale Selbstbestimmung ein. Der großarabische Nationalstaat , der den Araberinnen und Arabern während des Krieges von Großbritannien für die Unterstützung gegen das Osmanische Reich versprochen worden war, wurde allerdings nicht Realität.“	1a
Zusammenleben von Jüd:innen und Palästinenser:innen zu Beginn des 20. Jahrhunderts	Außereuropäische Perspektive: Die Gründung des Staates Israel, Die bipolare Welt nach 1945 (S. 142f)	„Das Ziel eines eigenen Staates wurde erstmals auf dem Zionistenkongress in Basel (1897) formuliert. Dort wurde auch die Forderung ‚Ein Land ohne Volk für ein Volk ohne Land‘ ausgegeben, die gleichzeitig aber das Grundproblem des zukünftigen Staates vorwegnahm: Palästina war keineswegs ein ‚Land ohne Volk‘, sondern Teil des Osmanischen Reichs und mehrheitlich von Arabern bewohnt. Der jüdische Bevölkerungsanteil betrug damals ca. 10%.“ „Die deutschstämmige Jüdin Lotte Cohn über ihren Kontakt mit den Arabern in den 1920er Jahren: Mein privates Leben in arabischer Nachbarschaft brachte mir Erfahrungen, die zwar nicht unbedingt typisch waren, aber doch ein Licht auf unsere Beziehungen warfen. Ich kann nicht sagen, dass die Menschen feindselig gegen ihre jüdischen Nachbarn und Mieter waren, sie hielten sich fern, es wurde keine Beziehung geschaffen. Einer von ihnen, die recht gut Deutsch sprach, lud uns gelegentlich ein, von ihrem arabischen Nationalgericht zu kosten und wir tauschten öfters Kochrezepte, so weit ging die Vertrautheit. (...) So lernte man die arabischen Nachbarn kennen und lernte sie doch nicht kennen ... eine fremde Welt. Und eine Welt, in der es gäbe, in der plötzlich das nationale	1b

		Gefühl aufflammte und in Hass gegen uns umschlug. Die Unruhen, diese Wolke, die bisweilen den Himmel schwarz überdeckte und die sich nie ganz verzog. Man lebte immer in der Spannung, die bei aufflackernden Unruhen voranging, und auch, wenn Ruhe zu herrschen schien, blieb immer ein Rest von Unsicherheit“	
Unterdrückung der muslimisch-türkischen Minderheit in Bulgarien unter Staatschef Schiwkow	Der demokratische Wandel im (süd-)östlichen Europa II, Die multipolare Welt nach 1989 (S. 230)	„In Bulgarien wurde im November 1989 der sich seit 1954 im Amt befindende Staats- und Parteichef Todor Schiwkow von parteiinternen Reformkräften zum Rücktritt gedrängt. In den Jahren zuvor waren sämtliche Bemühungen zur Förderung des Wirtschaftswachstums gescheitert, die Auslandsschulden hatten sich vervielfacht. (...) Die Repression gegen die muslimischen Minderheiten im Land, die etwa über die erzwungene Annahme slawischer Namen und dem Verbot von türkischsprachigem Unterricht zwangsassimiliert werden sollten, führten zu einer Massenauswanderung in die Türkei und zu einer zusätzlichen Delegitimierung des Regimes. Während Schiwkow Proteste noch polizeilich unterdrücken hatte lassen, stellte sich nach seinem Sturz eine neue Parteiführung der Opposition und leitete den Übergang zu einer Mehrparteiendemokratie ein. Die ersten freien Wahlen seit 1946 fanden im Juni 1990 statt, wobei die Nachfolgepartei der KP die absolute Mandatsmehrheit erlangte.“	1c
Nationalistische Entwicklungen als Auslöser für den Zerfall Jugoslawiens	Der institutionelle Zerfall Jugoslawiens, Die multipolare Welt nach 1989 (S. 232)	„Vor dem Hintergrund wirtschaftlicher Schwierigkeiten und ungleicher Entwicklungen in den einzelnen Teilrepubliken Jugoslawiens kam es in den 1980er Jahren zu einem zunehmenden Nationalismus, den sich etwa der Serbe Slobodan Milošević oder der Kroatte Franjo Tudjman für realpolitischer Veränderungen zunutze machen wollten. Entgegen den staatlichen Bemühungen um eine gesamtjugoslawische Identität , handelten die einzelnen Teilrepubliken zunehmend wie ethnische	1d

		Nationalstaaten, obwohl die Bevölkerung von Binnenmigration und sogenannten „Mischehen“ geprägt war. 1981 machten Massenproteste im mehrheitlich albanischen Kosovo und ein sinkender serbischer Bevölkerungsanteil die autonome Provinz im Süden des Landes zu einem Brennpunkt des beginnenden Zerfallsprozesses. Ebenso wurde die serbische Minderheit in Kroatien sowie die albanische Minderheit in Mazedonien durch die dortigen nationalistischen Narrative exkludiert , während sich das bosniakisch-serbisch-kroatische Bosnien-Herzegowina als besonders komplex darstellte.“	
--	--	--	--

Tabelle 2: GO! Geschichte 7

Inhalt/Thema	Kapitel/Seite	Zitat	Nr.
Italienischer Faschismus unter Mussolini, „Italianisierung“ Südtirols	Diktatur gegen Demokratie, Demokratien werden zu Diktaturen – aber nicht alle (S. 24)	„Getreu der nationalistischen Ideologie unternahm das Regime eine strikte Italianisierungspolitik, unter der vor allem Minderheiten litten, z.B. die deutschsprachige Bevölkerung Südtirols.“	2a
Übergang der Habsburgermonarchie zur Ersten Republik, nationale Selbstbestimmung nach dem Ersten Weltkrieg	Krieg und Frieden, Imperien zerfallen infolge der Weltkriege (S. 78-79)	„Der Zerfall der Habsburgermonarchie war eine politische Revolution, ein über Jahrhunderte aufgebautes Reich zerfiel in wenigen Wochen. Am 16.10.1918 versuchte Kaiser Karl I. in seinem „Manifest an die Völker“ eine Umwandlung seines Reiches in einen lockeren Bundesstaat zu erreichen. Die nationalen Vertretungen der Tschechen, Ungarn, Polen u.a. waren jedoch an einem gemeinsamen demokratischen Donaureich nicht mehr interessiert.“ (S. 78) „Österreich wollte nach dem Selbstbestimmungsrecht alle Deutschsprachigen der Monarchie in der Republik vereinigen. Das gelang jedoch nicht. Südtirol, Teile der südlichen Steiermark und das sudetendeutsche Gebiet gingen verloren. Burgenland und	2b

		Südkärnten hingegen wurden nach Volksabstimmungen in den neuen Staat integriert.“	
Algerienkrieg und Migration nach Frankreich	Krieg und Frieden, Imperien zerfallen infolge der Weltkriege (S. 81)	„Im Zusammenhang mit dem Krieg und der darauffolgenden Unabhängigkeit kam es zu einer Einwanderungswelle französischstämmiger Menschen sowie pro-französischer Algerier und Algerierinnen nach Frankreich. Sie ließen sich vor allem in den Vorstädten der Großstädte nieder, in denen es bis heute immer wieder aus sozialen Gründen zu gewaltsamen Ausschreitungen kommt.“ Darauf folgt ein längeres Zitat des ehemaligen Fußballspielers Zinédine Zidane: „Jeden Tag denke ich darüber nach, woher ich komme, und ich bin immer stolz, auf das, was ich bin: erstens Kabyle aus Lacastellane (...), dann Algerier aus Marseille und schließlich Franzose.“ Danach folgende Aufgabenstellung: 1. (...) 2. „Reflektieren Sie wie Zidane Ihre eigene Herkunft und erstellen Sie eine Liste Ihrer verschiedenen Identitäten.“	2c
Proteste schwarzer Studierender in Südafrika heute, Bericht über Chancenungleichheit und anhaltenden Rassismus	Kompetenzen erwerben – Politische Urteilskompetenz (S. 100)	Bericht aus „Der Spiegel Online“ als Inputtext: „(...) Chigumadzi hat das [Assimilation als Voraussetzung für ein besseres Leben] am eigenen Leib erfahren: Ihre gute Bildung war ein Privileg und zugleich eine Qual. Sie musste einen Teil ihrer Identität aufgeben (...). Für Chigumadzi ist Kokosnuss [in Südafrika als Schimpfwort verwendet, bezeichnet an die weißen Eliten angepasste POC], das die Selbstentfremdung der Afrikaner beschreibt. ‚Wir bewegen uns in Räumen, die nicht unserem Schwarzsein entsprechen.‘ Manche lehnen sogar Kontakte zu weißen Altersgenossen ab, um sich keinerlei subtilen rassistischen	2d

		Kränkungen auszusetzen. Solche Verwerfungen zeigen den Zwiespalt, in dem sich junge schwarze Südafrikaner befinden. Sie stehen am Ende des Regenbogens und suchen nach einer neuen kulturellen Identität“. Im Anschluss wird ein Leitfaden in drei Schritten vorgestellt, der bei der Entschlüsselung des Textes helfen soll. „Schritt 1: Das Urteil erkennen“: Inhalte des Textes werden kurz zusammengefasst „Schritt 2: Den politischen Hintergrund nachvollziehen“: Einbettung in historische und soziale Entwicklungen, zusätzlich wird ergänzt, dass Chigumadzi zwar am Bildungssystem teilnehmen konnte, aber „sie hatte das Gefühl, dass sie sich der weißen Bevölkerungsschicht anpassen und ihre eigene Identität teilweise ablegen musste. Sie deutet damit die problematische Suche nach einer neuen kulturellen Identität an.“ „Schritt 3: Mögliche alternative Perspektiven suchen“: Es wird darauf hingewiesen, dass verschiedene Akteur*innen zu Wort kommen müssen, um verschiedene Perspektiven einnehmen zu können.	
Definition des Begriffes „Minderheiten“	Österreich – Land der Kontinuitätsbrüche und Zäsuren, Längsschnitt: Minderheiten in Österreich (S. 132)	Auszug aus dem Politik Lexikon: „Was ist eine Minderheit? (...) Deshalb verwendet man den Begriff Minderheit vor allem, um eine Gruppe zu bezeichnen, die aus verschiedenen Gründen benachteiligt wird. Es gibt verschiedene Gruppen von Minderheiten: Die Mehrheit der ÖsterreicherInnen hat Deutsch als Elternsprache. Es gibt aber auch ÖsterreicherInnen, die als Umgangssprache eine andere Elternsprache nutzen: die	2e

		burgenlandkroatische, die slowenische, die ungarische, die tschechische und die slowakische Volksgruppe sowie die Volksgruppe der Roma (Volksgruppen werden auch als nationale Minderheiten bezeichnet). (...) Als soziale Minderheiten gelten Menschen, die auf Grund bestimmter Eigenschaften benachteiligt werden. (...) Schließlich gibt es die sogenannten neuen Minderheiten. Dazu zählen Menschen, die zwar in Österreich leben, aber nicht die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Fragen & Aufgaben 1. Recherchieren Sie, in welchen Bundesländern die (...) genannten Volksgruppen leben. Wenn Sie einer dieser Volksgruppen angehören, informieren Sie Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler über Ihre Volksgruppe. 2. Benennen Sie Lebensbereiche, in denen Sie zu einer Minderheit zählen (...).“	
Minderheitenrechte in Österreich, Volksgruppengesetz und Verfassung	Österreich – Land der Kontinuitätsbrüche und Zäsuren, Längsschnitt: Minderheiten in Österreich (S. 133)	Einschlägige Auszüge aus der Verfassung, der europäischen Grundrechtecharta und dem Volksgruppengesetz werden angeführt, anschließend folgt diese Erläuterung: „Nichtdeutschsprachige Minderheiten werden bereits im Friedensvertrag von St. Germain und neuerlich im Staatsvertrag von 1955 anerkannt, das Volksgruppengesetz von 1976 enthält konkrete Schutzbestimmungen.“ „Fragen & Aufgaben 1. (...) 2. Vergleichen Sie Artikel 1 der Bundesverfassung mit der EU-Grundrechtecharta und	2f

		vergleichen Sie die Antidiskriminierungsaspekte. Diskutieren Sie, ob diese beiden Gesetze genügen, um religiöse und ethische Minderheiten zu schützen. 3. Kärntner Sloweninnen und Slowenen sind eine Minderheit in Österreich. Recherchieren Sie, warum die im Staatsvertrag vereinbarten Ortstafeln in Kärnten erst 2011 aufgestellt wurden.“	
Geschichte der Roma und Sinti, Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftliche Emanzipation	Österreich – Land der Kontinuitätsbrüche und Zäsuren, Längsschnitt: Minderheiten in Österreich (S. 134)	„1993 wurden Roma und Sinti nach langen Verhandlungen als eigene Volksgruppe anerkannt – damit nahm Österreich eine Vorreiterrolle in Europa ein. Trotzdem wird die Minderheit oft mit rassistischen Vorurteilen konfrontiert.“ Darauf folgt eine längere Beschreibung, über den Umgang mit Roma und Sinti in der Zeit des NS und danach. Auch die nach wie vor schwierige Situation in Ost- und Südeuropa wird erläutert.	2g
Jüdisches Leben in Österreich heute, Gegenüberstellung der Biografien von Danielle Spera und Oscar Bronner	Österreich – Land der Kontinuitätsbrüche und Zäsuren, Längsschnitt: Minderheiten in Österreich (S. 141)	Spera beschreibt zunächst die Bedeutung jüdischer Traditionen in ihrer Familie, anschließend reflektiert Bronner seine eigene Identität wie folgt: „Ich bin nicht religiös aufgewachsen, meine Eltern waren nicht religiös, mein Vater war sogar Atheist. Ich habe von der jüdischen Religion kaum eine Ahnung. Aber ich habe immer gewusst, dass ich Jude bin. Wenn ich das nicht gewusst hätte, wäre ich von anderen darauf aufmerksam gemacht worden. Mein Judentum beschäftigt die anderen mehr als mich.“ Anschließend wird das Gespräch auf Kreisky gelenkt, über den ergänzt wird: „Für ihn war das Judentum wirklich nur eine Religion. Und da	2h

		er nicht religiös war, fühlte er sich nicht als Jude. “	
Entwicklung einer österreichischen Identität nach dem Zweiten Weltkrieg, Auseinandersetzung mit der eigenen Identität	Österreich – Land der Kontinuitätsbrüche und Zäsuren, Österreichbewusstsein und österreichische Identität (S. 149)	„Nach dem Zusammenbruch 1918 konnten sich viele Menschen mit dem Kleinstaat Österreich nicht identifizieren und sahen ihre Heimat in einem gemeinsamen deutschen Staatsgebiet. (...) Das Staatsvertragsjahr 1955 wurde ein wichtiger Meilenstein für die Entwicklung einer nationalen österreichischen Identität (...), weil für die österreichische Bevölkerung ein emotional positiv besetztes nationales Ereignis stattfand.“ Darauf folgen zwei Tabellen mit Statistiken, die das Bewusstsein nationaler Identität der Österreicher:innen veranschaulichen. Auch inhaltlich passende Aufgabenstellungen werden angeführt: 1. (...) 2. „Ein nationales Wir-Gefühl ist ein Konstrukt und muss geschaffen werden, z.B. mit Hilfe von patriotischen Festen (...). Führen Sie konkrete Beispiele für die Stärkung der österreichischen Identität an.“ 3. Sind Sie eine typische Österreicherin oder ein typischer Österreicher? (...) 4. (...) Diskutieren Sie in Kleingruppen, welche Identität(en) Sie bevorzugen und welche Sie vielleicht ablehnen. Begründen Sie Ihre Position.	2i

Tabelle 3: Hotspots 7/8

Inhalt/Thema	Kapitel/Seite	Zitat	Nr.
Ergebnisse des Friedensvertrages von Saint-Germain-en-Laye 1919	Kontinuität und Veränderung, Österreich 1918-	„Das Verhandlungsergebnis musste jedoch akzeptiert werden, da Österreich am Ausbruch des Ersten Weltkrieges ohne Frage mitschuldig war. Die	3a

	1932: Die Erste Republik (S. 23)	Bestimmungen sahen daher folgende Punkte vor: • (...) • deutschsprachiges Böhmen an die Tschechoslowakei • deutschsprachiges Südtirol und Kanaltal an Italien • ehemalige Südsteiermark an Jugoslawien • Volksabstimmung 1920 in Kärnten (Ergebnis: Verbleib bei Österreich) • westliche deutschsprachige Teile Ungarns (Burgenland) an Österreich • Vorarlberg bleibt bei Österreich (trotz Volksabstimmung pro Schweiz“	
Der Kampf um nationale Unabhängigkeit in Jugoslawien nach dem Tod Titos	Krieg und Frieden, Transformationen seit 1989 – Das Ende des „Ostblocks“ (S. 110f)	„Nach dem Tod Titos (1980) setzte sich die Regierung aus den Präsidenten der sechs Teilrepubliken und der zwei autonomen Provinzen Kosovo und Vojvodina zusammen. In den 1980er Jahren begann aber ein wirtschaftlicher Aufschwung und die Gegensätze innerhalb der Regionen wurden immer deutlicher. Slowenien und Kroatien etwa hatten eine wirtschaftlich bessere Ausgangslage als Serbien und Montenegro. Nach Titos Tod nahm der Nationalismus immer mehr zu, insbesondere seit Slobodan Milošević 1989 Präsident Serbiens wurde. Die Völker rückten ihre eigene kulturelle Identität in den Vordergrund und betonten die Unterschiede (Sprache, Religion) mehr als die Gemeinsamkeiten. Mit den Transformationen in anderen Staaten Osteuropas setzte auch im ehemaligen Jugoslawien ein Wandel ein. (...) Nationalistische und bürgerliche Parteien waren die Wahlgewinner und forderten die Loslösung vom jugoslawischen Staatenbund (...).“	3b
Demokratisierung nach dem Ersten Weltkrieg,	Politische Emanzipation,	„Eine erste Demokratisierungsphase fand im 19. und frühen 20. Jahrhundert statt: Bis Ende der 1920er-Jahre wurden	3c

Probleme und Herausforderungen	Demokratie im Vormarsch (S. 186)	etwa 30 Staaten zu Demokratien. Dazu zählen z.B. Kanada, Neuseeland und viele Staaten in Europa infolge des Ersten Weltkrieges nach der militärischen Niederlage der Mittelmächte, die Monarchien waren. In vielen dieser Staaten waren aber nach dem Ersten Weltkrieg die sozialen, wirtschaftlichen und ethnisch-nationalen Probleme so groß, dass viele Bürgerinnen und Bürger die Lösung dieser Probleme nicht zutrauen. (...) Durch die neuen Staatsgrenzen waren in den neuen Demokratien Minderheiten entstanden. Sie wurden nicht selten zum Spielball nationalistischer Politik, z.B. die Südtirolerinnen und Südtiroler in Italien.“	
Umgang mit der Minderheit der Uiguren in China	Politische Emanzipation, Chinas Menschenrechtsverletzungen an den Uiguren (S. 198)	„Uiguren leben als ethnische und religiöse Minderheit – sie sind Muslime – in der chinesischen Provinz Xinjiang im Nordosten des Landes und werden von der chinesischen Regierung systematisch unterdrückt. Medien, UN-Menschenrechtsexpertinnen/-experten und NGOs berichten von Umerziehungslagern, Gehirnwäsche, Zwangslagern und Sterilisation und bezeichnen Chinas Umgang mit den Uiguren als Völkermord und Verbrechen gegen die Menschlichkeit. China verbittet sich eine internationale Einmischung in ‚innere Angelegenheiten‘ und lehnt Menschenrechte als ein Produkt westlichen Denkens ab.“	3d

Tabelle 4: Weltgeschehen 7/8

Inhalt/Thema	Kapitel/Seite	Zitat	Nr.
Das Ende der Monarchie und neue Grenzziehungen	Das Ende der Imperien, Die Landkarte Europas verändert sich (S. 16f.)	„An die 5 000 Kilometer neuer Grenzen wurden in Europa gezogen. Die Verhandler griffen dabei auf die anwesenden Fachleute zurück. Vor allem Geographen erarbeiteten nächtelang immer wieder neue Vorschläge auf Basis der politischen Vorgaben. Bei den neuen Grenzziehungen stand trotz	4a

		Wilsons Motto des Selbstbestimmungsrechts der Nationen jedoch nicht immer die ethnische Zugehörigkeit der Bevölkerung an erster Stelle. Dies zeigte sich auch am Grenzverlauf zwischen Italien und Österreich.“ „Der Prozess der Auflösung hatte schon im 19. Jh. begonnen und war nicht das Ergebnis der Friedensverträge. Der Friedensvertrag mit Österreich wurde am 10. September 1919 in St. Germain en Laye unterzeichnet. Darin wurde der Anschluss an Deutschland verboten und der Name ‚Deutschösterreich‘ musste in ‚Republik Österreich‘ umgeändert werden. Weiters sah der Vertrag eine Verkleinerung der Armee auf 30 000 Mann sowie die Zahlung von Reparationen vor. Gebietsabtretungen erfolgten in Südtirol, Teilen der Untersteiermark und Kärnten sowie an der tschechischen Grenze. Weitere Grenzstreitigkeiten wurden durch Volksabstimmungen entschieden: Im Oktober 1920 entschied das Volk den Verbleib von ganz Kärnten bei Österreich, im Dezember 1920 ging eine Volksabstimmung in Ödenburg (= Sopron) zugunsten des Verbleibs der Stadt bei Ungarn aus. Die deutsch besiedelten Teile Westungarns wiederum kamen zu Österreich und wurden zum ‚Burgenland‘.“	
Die Schaffung eines türkischen Nationalstaats unter Atatürk	Das Ende der Imperien, Die Entstehung der Republik Türkei (S. 21)	„1923 schließlich wurde die Staatsform der Republik ausgerufen. Atatürk wollte einen modernen, westlich orientierten türkischen Nationalstaat schaffen, auch auf Kosten ethnischer Minderheiten wie der Kurden oder der Armenier. Sie durften ihre Sprache nicht mehr sprechen, wurden umgesiedelt oder vertrieben. 1915 wurde die armenische Bevölkerung aus Ostanatolien in die syrische Wüste getrieben. Nach Schätzungen kamen dabei 1,5 Millionen ums Leben. Ankara geht von erheblich weniger Opfern aus und lehnt die Bezeichnung Völkermord dafür ab. Sultanat und Kalifat wurden abgeschafft, Turban, Fes und Gesichtsschleier verboten. Atatürk drängte den Einfluss der Religion	4b

		zurück, indem er das islamische Bildungswesen durch ein staatliches ersetzte. Neben dem verpflichtenden Schulbesuch für Buben und Mädchen wurden auch Alphabetisierungskampagnen für Erwachsene durchgeführt, wobei er manchmal selbst als Lehrer auftrat. 1928 wurde die Lateinschrift eingeführt.“	
Definition des Begriffes „Minderheit“	Demokratie und Zivilgesellschaft, Mehrheit ist nicht alles – der Volkswille und seine Grenzen (S. 184)	„In alltäglichen Diskursen wird der Begriff ‚Minderheit‘ häufig mit ‚ethnischer‘ oder auch ‚religiöser Minderheit‘ gleichgesetzt. Manchen ethnischen Minderheiten steht beispielsweise in Österreich aufgrund internationaler Verträge ein besonderer Rechtsschutz zu. Diese Definition greift allerdings zu kurz, denn Minderheiten sind überall anzutreffen, wo Haltungen und Verhaltensweisen von Menschen nicht als mehrheitsfähig gelten können - oft ist das gar nicht leicht feststellbar. Nach diesem Verständnis gehören also sehr viel mehr Menschen irgendeiner Minderheit an, als es auf den ersten Blick den Anschein haben mag. Insofern haben die meisten von uns ein konkretes Interesse daran, durch Mehrheitsbeschlüsse nicht einfach überrollt zu werden. Bestimmte Freiräume sollen unangetastet bleiben. Für viele Menschen wäre es höchst unerfreulich, wenn alles und jeder Lebensbereich per Mehrheitsbeschluss abschließend für alle geregelt werden könnte. Wäre eine Abweichungen von Mehrheitsmeinung, -geschmack und -lebensstil nicht möglich, wäre das ein Kennzeichen für eine totalitäre Gesellschaft.“	4c

Tabelle 5: Zeitbilder 7

Inhalt/Thema	Kapitel/Seite	Zitat	Nr.
Ausrufung der Ersten Republik, Kampf ums neue Staatsgebiet	Österreich I – die Erste Republik, „Rest-Trauma und Kampf ums Staatsgebiet (S. 39)	„Beim Friedensschluss in Saint-Germain konnte Österreich das Selbstbestimmungsrecht der Völker nicht durchsetzen. Die deutschsprachig besiedelten Gebiete Böhmens und Mährens wurden unter Berufung auf die alten	5a

		Kronlandgrenzen in die neu errichtete Tschechoslowakei eingegliedert. (...) Jugoslawien beanspruchte darüber hinaus auch noch Südkärnten mit Villach, Klagenfurt und dem Zollfeld. Gegen den Einmarsch von slowenischen Freischärlern setzten sich Kärntner Abwehrkämpfer, unterstützt von Freiwilligen aus anderen Bundesländern, erfolgreich zur Wehr. Als jedoch reguläre serbische Truppen in das Gebiet einmarschierten, musste der militärische Widerstand aufgegeben werden. Österreich konnte daraufhin beim Völkerbund eine Volksabstimmung durchsetzen. Dieses sollte in zwei Abstimmungszonen durchgeführt werden. Da die Abstimmung am 10. Oktober 1920 in der Südzone schon eine klare Mehrheit für Österreich brachte, musste in der Nordzone um Klagenfurt nicht mehr abgestimmt werden. Zum mehrheitlichen Bekenntnis zu Österreich haben auch viele slowenisch sprechende Kärntnerinnen und Kärntner beigetragen.“	
Vernichtung von Roma und Sinti im Zweiten Weltkrieg, Wiedergutmachung und Erinnerungskultur	Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, Vom Antisemitismus zum Holocaust/zur Shoa (S. 74f)	„Die Minderheit der Roma und Sinti zählt aktuell etwa 12 Millionen Angehörige, verteilt auf ganz Europa. Diese Volksgruppen sind schon seit dem Mittelalter aus Indien abgewandert. In Österreich, wo sich Roma bereits seit dem 14. Jh. urkundlich nachweisen lassen, gab es vor 1938 drei Gruppen. (...) Als sogenannte ‚Zigeuner‘ waren sie jahrzehntelang der Diskriminierung und Verfolgung ausgesetzt. Immer wieder wurden sie beschuldigt, nicht erziehbar arbeitsscheu und asozial zu sein; auch ihre zum Teil nomadisierende Lebensweise wurde ihnen zum Vorwurf gemacht. Der Verfolgung durch die Nationalsozialisten fielen etwa eine halbe Million Roma und Sinti in eigens errichteten ‚Zigeunerlagern‘, in Ghettos und in den Vernichtungslagern zum Opfer. Von den etwa 11000	5b

		österreichischen Roma und Sinti überlebte nur knapp ein Drittel. Erst nach 1980 wurden für Roma und Sinti Gedenkstätten errichtet. Die Vorurteile und Ablehnung diesen Volksgruppen gegenüber blieben nämlich aufrecht. Sie wurden lange Zeit nicht einmal als Opfergruppe anerkannt und erhielten daher auch keine finanzielle ‚Wiedergutmachung‘ für ihr erlittenes Leid.“	
Militärischer Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Österreich	Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg, Freiheits- und Widerstandsbewegungen (S. 81)	„Ab Juni 1944 kämpften Österreicher in der jugoslawischen Volksarmee Titos. Ihre Motive waren unterschiedlich, geeint hat sie die Gegnerschaft zum Nationalsozialismus. Da ihr Kampf auch viele Menschen das Leben kostete, ist ihre Beurteilung bis heute umstritten. Anfang 1945 begannen auch in Österreich bewaffnete Widerstandsaktionen. Schwerpunkte waren Wien, Innsbruck, Teile der Steiermark sowie Südkärnten, wo vor allem Kärntner Slowenen Widerstand leisteten. Der Plan Major Szokolls, der schon beim gescheiterten Staatsstreich Stauffenbergs aktiv mitgewirkt hatte, in Wien die Macht zu übernehmen, wurde verraten. Er wollte die Stadt kampflos der Roten Armee übergeben. Dennoch konnte eine Belagerung verhindert werden.“	5c
Situation in Bosnien-Herzegowina nach dem Jugoslawienkrieg	Das bipolare Weltsystem 1945 bis 1990/91, Jugoslawien: Sieben neue Staaten (S. 101)	„Anfang 1992 verlagerte sich der Krieg nach Bosnien-Herzegowina, nachdem es als unabhängiger Staat anerkannt worden war. Dort lebten 44% Bosniaken (Muslime), 32% Serben (Orthodoxe) und 17% Kroaten (Katholiken). Diese Bevölkerungsvielfalt führte im Verlauf des Krieges zu gegenseitigen Vertreibungen. Man wollte ‚ethnisch homogene Gebiete‘ schaffen (‚Ethnic Cleansing‘). Davon besonders betroffen war die muslimische Bevölkerung. Sie wurde in Internierungslager gezwängt und vielfach umgebracht. Frauen fielen massenhaft Vergewaltigungen zum	5d

		Opfer. Vor allem in Srebrenica gedenken alljährlich die Hinterbliebenen eines Massakers, das international als Genozid eingestuft wurde, bei dem ca. 8000 muslimische Buben Männer und Greise von bosnischen Serben ermordet wurden. Über die Folgewirkungen schreibt der Historiker Wim van Meurs: „In den Staatsorganen gilt sowohl für die Föderation (zwischen Bosniaken und Kroaten) wie für die wie für den Gesamtstaat (zwischen Bosniaken, Kroaten und Serben) das Prinzip des ethnischen Proporz. Da die Bürger des Landes seit den ersten Wahlen nach dem Krieg von 1996 weitgehend der nationalen Zugehörigkeit entsprechend wählen, entstand eine einzigartige ethnopolitische Pattstellung. Sie belohnte Politiker, die jede gesamtstaatliche Verantwortung ablehnten und bestraft diejenigen, die willens waren, im Interesse des Gesamtstaates und in Abkehr von den nationalen Maximalforderungen Zugeständnisse zu machen. Innerethnische Zusammenarbeit ließ sich ebenso wenig erreichen wie eine schrittweise Übertragung von Kompetenzen auf eine schwache zentralstaatliche Ebene“	
Umgang mit Minderheiten in Myanmar nach Erlangen der Unabhängigkeit	Internationale Politik nach 1945, Das Ende kolonialer Herrschaft (S. 115)	„Zahlreiche Menschen erwarteten, Aun San Suu Kyi würde sich für grundlegende Verbesserungen für die ethnisch und religiös sehr vielfältige Bevölkerung einsetzen. Ihre passive Haltung gegenüber der Diskriminierung von Minderheiten, vor allem gegenüber der Verfolgung der muslimischen Rohingya durch das Militär löste jedoch in Myanmar selbst und international Kritik aus. Dieser Konflikt verschärfte sich 2017, als Rohingya-Rebellen Dutzende Soldaten und Polizisten töteten. Das Militär reagierte mit brutaler Gegengewalt, im September 2017 sprach die UNO in diesem Zusammenhang von einer „ethnischen Säuberung“.“	5e