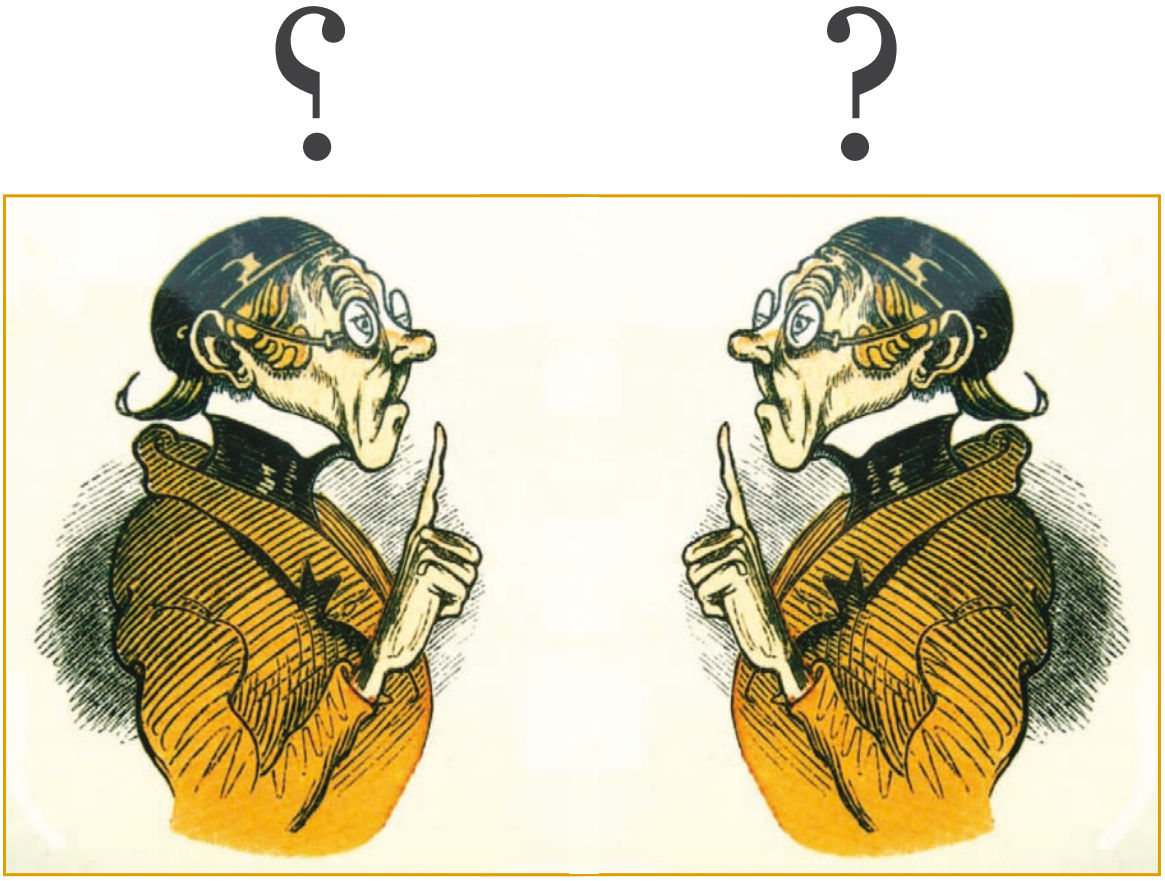
Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

1/2017



Rückblicke und Ausblicke

Die ersten 46 Jahre einer Zeitschrift

VGS

Verein für Geschichte und Sozialkunde

47. Jg./Nr. 1 Jänner–März 2017

Offenlegung lt. Pressegesetz: Der Verein, dessen Tätigkeit nicht auf Gewinn gerichtet ist, bezweckt die Förderung der Forschung, Lehre und Fortbildung in allen Bereichen der Geschichte und Sozialkunde.
Für den Inhalt verantwortlich: Obfrau a.o. Univ. Prof. Dr. Margarete Grandner

AU ISSN 004-1618
Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

Redaktion: Andrea Schnöller (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)

[ZAG] Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung

Preise Jahresabonnement € 17,– (Studenten € 12,50), Einzelheft € 6,–, Sondernummer € 7,– zuzügl. Porto.
Bankverbindungen: Raiffeisenbank Oberes Waldviertel eGen. IBAN AT21 3241 5000 0242 4570, BIC RLNWATWWOWS

Herausgeber (Bestelladresse):
Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien. Tel.: +43-1-4277/41304 (41301), Fax: +43-1-4277/9413
Aboverwaltung: +43-1-4277/41304 (Marianne Oppel)
E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at, http://vgs.univie.ac.at

Titelbild:
Wilhelm Busch: Lehrer Lämpel (aus Max und Moritz), 1865. Quelle: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:L%C3%A4mpel.jpg

Heftredaktion: Andrea Schnöller/Hannes Stekl
Layout/Satz: Marianne Oppel

AutorInnen:
Alois Ecker, Mag. Dr., a.o. Univ. Prof., Leiter des Fachdidaktikzentrums für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien.

Klaus Edel, Mag. Dr., AHS-Lehrer (bis 2005), Univ. Lektor (bis 2013), Wissenschaftlicher Berater am Fachdidaktikzentrum für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien.

Hubert Christian Ehalt, Dr., Univ.-Doz., Univ. Prof. an der Universität Wien und Honorarprofessor an der Universität für angewandte Kunst in Wien. Koordinator der Wiener Vorlesungen.

Thomas Hellmuth, Dr., Univ. Prof., Professor für Fachdidaktik Geschichte am Institut für Geschichte und am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien.

Herbert Knittler, Dr., Univ. Prof. i.R., 1979–2002 o. Prof. am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien.

Michael Mitterauer, Dr., emer. Univ. Prof., 1973–2003 o. Prof. am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien.

John Morrissey, Mag., Historiker – Musiker – Anglist.

Andreas Obenaus, MMag. Dr., AHS-Lehrer für Mathematik und Geschichte sowie Lektor am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien.

Hanna-Maria Suschnig, Mag., AHS-Lehrerin und Mitarbeiterin des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien.

Michael Zahradnik, Mag., AHS-Lehrer für Deutsch und Geschichte, Stv. Vorsitzender der AHS-Lehrergewerkschaft.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2017 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt. Eine Förderung dieses Heftes erfolgte auch aus Mitteln der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.

universität wien

StaDt Wien WIEN KULTUR

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

© Aleksandra Pawloff

Michael Mitterauer,
dem Mitbegründer und Wegbegleiter der „Beiträge“,
zu seinem 80. Geburtstag

Inhaltsverzeichnis

4 Editorial

Michael Mitterauer

6 Ein Experiment zwischen Universität und Schule: Die Lehrerfortbildungszeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde“

Der bildungspolitische Kontext – Langzeitperspektiven 1971–2014 – Akteure und Autoren – Ein Netzwerk der Interdisziplinarität – Längs- und Querschnittdarstellungen – Vermittlungsschwierigkeiten – Von der „Historischen Sozialkunde“ zur „Politischen Bildung“? – Probleme der Geschichtsdidaktik – Thematische Entwickungslinien – Gesellschaftliche Aktualität – Vom Experiment zur Institution

John Morrissey

16 „Des woa nie im Lebn a Öfa!“– Fußball und Fortbildung

Michael Zahradnik

20 Über 40 Jahre einer wechselhaften Beziehung zu einer Zeitschrift

Frühe Begegnungen mit „Geschichte“ – Meine Studienzeit – Erste Begegnungen mit den „Beiträgen“ – Als Geschichtslehrer an der AHS

Herbert Knittler

24 Die europäische Stadt um 1500

Übereinstimmungen und Gegensätze

Vorbemerkung: Zur Tätigkeit des Autors im Rahmen der „Beiträge“ – Zum Thema – Die Zeit um 1500. Grenzzone zwischen Mittelalter und Neuzeit – Bevölkerungsgröße und Verwaltungsautonomie als entscheidende Kriterien von „Stadt“

Hubert Christian Ehalt

33 Gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen in den Bereichen Familie, Jugend und Sexualität 1971–2017

Lebenswelten und Diskurse, Analysen und Lehrziele

Geschichtswissenschaftliche Zielsetzungen und Paradigmen im Wandel – Familie, Kindheit und Jugend: historische Entwicklungen und deren Vermittlung – Sexualität zwischen Befreiung und neuer Disziplinierung

Andreas Obenaus

39 Vom Spagat zwischen Universität und Schule

Zur aktuellen und zukünftigen Positionierung der Zeitschrift „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

Mein persönlicher Zugang zu den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“ – Themen und Schulalltag – Heftbetreuung, Themenwahl, AutorInnen – Die Zeitschrift in der Unterrichtspraxis – Fachdidaktik und Schulalltag – Status Quo und Wünsche für die Zukunft

45 *Hanna-Maria Suschnig*
Die „Historische Sozialkunde“ – immer eine Nasenspitze voran
Szenario 1 – Szenario 2 – Szenario 3 – Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Wandel – Mediendidaktik als Teil Politischer Bildung – Szenario 4 – Fachdidaktische Lehrveranstaltungen – Szenario 5 – Weiterbildung und Unterrichtsvorschläge – Unterrichtsforschung – Ein Zukunftsszenario

54 *Klaus Edel*
Die Fachdidaktik in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“/„Historische Sozialkunde“
Eine Bestandsaufnahme
Mein persönlicher Zugang zur Fachdidaktik Geschichte und zu den „Beiträgen“ –
Erste fachdidaktische Ansätze in den „Beiträgen“ – Die „Beiträge zur Fachdidaktik“ und ihre Inhalte – Veränderungen – Fachdidaktik als eigene Disziplin

61 *Alois Ecker*
Geschichtsunterricht als Geschichtskultur
Die „Sozialkunde“ zwischen nationaler und politisch bildender Identitätsstiftung
Die Historischen Sozialwissenschaften in der Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht als nationale Geschichtskultur – Historische Sozialkunde in österreichischen Geschichtslehrplänen der AHS – Schlussbetrachtung

69 *Thomas Hellmuth*
„Verstaubt“ oder zeitgemäß?
Die Zukunft der Zeitschrift „Historische Sozialkunde“
Fachwissenschaft und Fachdidaktik – ein seltsames Paar? – Die Fachdidaktik emanzipiert sich – Die „Historische Sozialkunde“ als fachdidaktischer „Seismograph“ – Zukunftsszenarien

Editorial

„Eine anwendungsorientierte Rückschau“ zu bieten – dieses etwas sperrige Motto bestimmte das Konzept des vorliegenden Heftes. Es schien zweckmäßig, ohne den „Zwang der runden Zahl“ eines Jubiläums die Entwicklungsgeschichte der Zeitschrift zu umreißen, kritisch dazu Stellung zu nehmen und gleichzeitig Perspektiven für ihre künftige Gestaltung zu entwickeln. Dabei kommen Gründungsmitglieder der „Beiträge zur Historischen Sozialkunde“ sowie langjährige AutorInnen und schließlich auch neuere Mitarbeiter der „Historischen Sozialkunde“ zu Wort. Entstanden ist dabei nicht nur eine Standortbestimmung, sondern auch ein Beitrag zum Selbstverständnis von Forschung, Lehre und universitärem Fortbildungsauftrag für AbsolventInnen, insbesondere LehrerInnen – eine lange zu Unrecht gering geschätzte Aufgabe, welche die Universität Wien derzeit unter dem Schlagwort „Third Mission“ neu zu beleben sucht, die aber am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte über mehr als eine Generation hin eine Selbstverständlichkeit darstellte.

Einen Überblick über die Entwicklung der Zeitschrift von 1971 bis in die jüngste Vergangenheit, über ein zur Institution gewordenes „Experiment zwischen Universität und Schule“, bietet *Michael Mitterauer*. Von ihm gingen im Zuge der Debatten um die Einführung des Schulfaches „Geschichte und Sozialkunde“ (1969) sowie um die Hochschulreform nachhaltige Impulse zur Gründung der Zeitschrift aus. Das Streben nach Weltoffenheit, gesellschaftlicher Relevanz und alternativen Themenfeldern der Geschichtswissenschaft sowie nach neuen Vermittlungsformen in der akademischen Lehre bestimmte das Profil der „Beiträge zur historischen Sozialkunde“. (Dass Michael Mitterauer auch zur finanziellen Absicherung des Vorhabens beitrug, indem er 1978 seinen „Universitätspreis der Wiener Wirtschaft“ dem „Verein für Geschichte und Sozialkunde“ als Trägereinrichtung des Blattes überließ, soll hier gebührende Erwähnung finden).

Schon in den ersten Jahren gehörten auch AHS-Lehrer wie Herwig Birklbauer und Harald Majdan (beide später AHS-Direktoren) sowie Norbert Schausberger (später Univ. Prof. in Klagenfurt), aber auch Studierende der Redaktion an. Von diesen sind u. a. *John Morrissey* und *Michael Zahradnik* der Zeitschrift über Jahrzehnte verbunden geblieben. Ihre sehr persönlichen Rückblicke belegen – ohne in nostalgische Sentimentalität verfallen zu wollen – eine frühe Integration in den Wissenschaftsbetrieb, aber auch außeruniversitäre Kontakte zwischen Studierenden und Universitätslehrern, von denen die männerspezifische Domäne des Fußballs prägende Erinnerungen hinterlassen hat. Beide Beiträge zeigen aber auch die Möglichkeiten des Einsatzes der Zeitschrift, die bereits ab 1974 auf Themen-Hefte umgestellt hatte, im Unterricht. Ihre Verwendung als Arbeitsgrundlage auch für SchülerInnen erfolgte besonders dann, wenn es sich um lebensweltlich relevante Inhalte (von Oral History-Texten bis zu Fragen der Migration) handelte *und* wenn LehrerInnen nicht fertige Stundenbilder erwarteten, sondern bereit waren, sich mit wissenschaftlichen Texten und deren Umsetzung selbst auseinanderzusetzen.

In dieser Tradition der zusammenfassenden Präsentation von neuen Forschungsergebnissen steht der Artikel des langjährigen Zeitschriften-Koordinators und -Mitarbeiters *Herbert Knittler*. Es geht darin um den Versuch, das Phänomen „Stadt“ in einzelnen europäischen Räumen in einem zeitlichen Querschnitt fassbar zu machen, und zwar am Übergang zwischen Mittelalter und Neuzeit. Als Parameter stehen Bevölkerungsdaten und Grad der städtischen Autonomie im Mittelpunkt. Die Beschäftigung mit Urbanisierung und zeitlichen Zäsuren wird hier durch Karten, Statistiken und Veduten gestützt; für weitere Fragen bietet Herbert Knittlers vergleichendes Buch *Die europäische Stadt in der frühen Neuzeit*, Wien 2000, eine Fülle von Informationen.

Hubert Ch. Ehalt betont rückblickend die Schlüsselrolle der Zeitschriftenbeiträge im Hinblick auf Gegenwartsrelevanz, Interdisziplinarität, Problemorientierung und kritische Geschichtswissenschaft. Spezifisch kulturhistorische Themenhefte (darunter Bild und Gesellschaft, Mensch und Tier, Sexualität) boten Anstöße zur Weltdeutung und Orientierung.

Diese ungebrochen relevanten Zielsetzungen der Zeitschrift werden vor dem Hintergrund dynamischer gesellschaftlicher Prozesse, die vor allem in den Veränderungen der familialen Strukturen und Beziehungen sowie im Bereich der Sexualität fassbar werden, dargestellt.

Der Beitrag Knittlers und auch der Ehalts stehen für die breite Palette von Themen und Methoden, wie sie die Zeitschrift stets geboten hat und auch ein junger Lehrer wie *Andreas Obenaus* schätzt, mitunter aber als eine Art „Belehrung" empfindet. Über die Nutzung der Zeitschrift hingegen zieht er eine eher ernüchternde Bilanz. Verbesserungsbedürftig scheinen ihm ihr Verbreitungsgrad, die Effizienz bei der Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, Anregungen für Unterrichtseinheiten, unterstützende Informationen bei didaktischen und curricularen Neuerungen sowie die Verwendungsmöglichkeit durch SchülerInnen. Er sieht die Zukunftschancen der „Historischen Sozialkunde" in der gezielten Abstimmung von Themen auf den Lehrplan, in einer verstärkten Einbindung aktiver LehrerInnen als AutorInnen und HeftherausgeberInnen sowie in umfassenderen Informationen zu Schulreformen.

Eine in manchen Belangen gegensätzliche Position nimmt der Beitrag von *Hanna-Maria Suschnig* ein. In fünf realitätsnah rekonstruierten „Szenarien" verweist sie auf Schwerpunktbildungen in thematisch verwandten Heften, beschreibt die Vorgangsweise bei deren Einsatz im Unterricht sowie die Nutzung als Themenpools für eine kompetenzorientierte Reifeprüfung. Ihre Mitarbeit im Fachdidaktik-Teil der Zeitschrift sowie ihre Mitwirkung bei universitären Fachdidaktik-Seminaren belegen die große Bandbreite der unterrichtsbezogenen Mitgestaltungsmöglichkeiten von LehrerInnen. Aus diesen positiven Erfahrungen ist es kein Zufall, dass das utopische (?) Szenario 6 einer schulautonomen Erarbeitung und Strukturierung von Unterrichtsmodulen gilt.

Eine „Bestandsaufnahme" der Rolle und des Angebots der Fachdidaktik im Rahmen der „Beiträge" stammt von *Klaus Edel*. Der Rückblick auf sein persönliches Engagement und seine Aufsätze spiegeln die ungeheure Vielfalt von Themen, die in den „Beiträgen zur Fachdidaktik", ursprünglich einer Beilage der Zeitschrift, angeschnitten wurden. Der Artikel verweist aber auch – notgedrungen exemplarisch – auf die Fülle von teils grob skizzierten, teils detailliert ausgearbeiteten Unterrichtsprojekten (von Stundenbildern über fächerübergreifenden Unterricht und Berichte über Fachdidaktik-Seminarteile in Schulklassen bis zu Lehrausgängen und Exkursionen), die von engagierten LehrerInnen vorgelegt wurden.

Nach kritischen Bemerkungen über die unzureichende sozialwissenschaftliche und systemorientierte Fundierung der Geschichtsdidaktik und nach Hinweisen auf die Betrachtung von Geschichtsunterricht als Teil nationaler Geschichtskulturen widmet sich *Alois Ecker* einer empirischen Untersuchung der Verwendung des Terminus „Historische Sozialkunde" in österreichischen Geschichtslehrplänen. Die detaillierte Analyse zeigt die schillernde Verwendung dieses Begriffs ebenso auf wie das Ersetzen einer präzisen Definition durch eine Vielzahl von Themenvorschlägen in den Lehrplan-Vorgaben.

Emanzipation, Profilierung und theoretische Fundierung von Geschichtsdidaktik, zentrale Aspekte der Geschichtsvermittlung (in Form von Kompetenzorientierung und Konzeptorientierung) sowie deren Einbindung in die „Historische Sozialkunde" bilden den Hintergrund für die Entwicklung von Zukunftsszenarien für die Gestaltung einer Fortbildungszeitschrift für LehrerInnen, wie sie *Thomas Hellmuth* bietet. Manche Vorschläge decken sich mit denen anderer AutorInnen, andere wieder betreten Neuland, wie die Überlegungen zur Einführung eines peer-review-Systems oder der Umstieg auf ein digitales Medium. Sein Resümee lässt hoffen: Er ortet die Stärke der Zeitschrift in der kompakten Informationsvermittlung, den wissenschaftlich fundierten fachdidaktischen Überlegungen und den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien. Ihr Ziel, Studierende für den Lehrberuf vorzubereiten und LehrerInnen im Unterricht zu unterstützen, soll auch für die Zukunft gültig bleiben.

Dieses Heft sei, und damit sind wir „zwang"los wieder bei der „runden Zahl" angelangt, Michael Mitterauer zu seinem 80. Geburtstag gewidmet – als eine kleine Geste des Dankes für sein überzeugtes Engagement in der Absolventenfortbildung und für seinen jahrzehntelangen Einsatz für die „Beiträge".

Die Redaktion

Michael Mitterauer

Ein Experiment zwischen Universität und Schule: Die Lehrerfortbildungszeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde“

Am Anfang stand kein Theoriepapier, kein programmatischer Text, keine Grundsatzerklärung – schlicht eine Einladung:

> *„Sehr geehrte Frau Kollegin, sehr geehrter Herr Kollege!*
> *Dieses Blatt ist ein Experiment. Wir versuchen, Ihnen für den Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde ergänzendes Material zur Verfügung zu stellen. Wir wissen, dass es in der ersten Nummer noch sehr ungenügend gelungen ist – Planung auf weite Sicht wird erst im Laufe der Zeit möglich. Trotzdem glauben wir, schon in dieser Nummer doch sehr verschiedene Typen von Artikeln vorgelegt zu haben. Fällen Sie bitte ein Urteil mit Hilfe der beiliegenden Karte. Aus Ihrer Kritik werden wir ersehen können, ob unser Unternehmen sinnvoll ist. Oder ob sinnvoll, aber ungeschickt begonnen. Und in welche Richtung Änderungen vorzunehmen sind. Falls Sie der Meinung sind, dass eine Zeitschrift, die Themen aus dem Bereich der historischen Sozialkunde, das heißt aus den Gebieten der Sozialkunde, soweit sie am historischen Material exemplarisch darstellbar sind, wünschenswert ist, bitten wir weiterhin um Ihr Interesse. Um Ihre Kritik, um Ihre Tips, wie die Zeitschrift redaktionell zu gestalten wäre. Und um Rat, wie wir sie finanzieren können.“*
> **(Beiträge zur historischen Sozialkunde 1/1971)**

„Wir“ – das war die „Arbeitsgemeinschaft für historische Sozialkunde, p. a. Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität“. Als „ständige Mitarbeiter“ wurden genannt: Herwig Birklbauer, Josef Bucek, Ernst Bruckmüller, Peter Feldbauer, Michael Hann, Johannes Hawlik, Herbert Knittler, Harald Majdan, Alois Mosser, Roman Sandgruber, Norbert Schausberger und Christl Steiner. Es handelte sich einerseits um Assistenten am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität und Studenten des Faches Geschichte, andererseits um Professoren an Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Professoren des Instituts schrieben in den ersten Nummern, gehörten aber nicht zum Gründerteam. Die Koordination der Gruppe lag bei Ernst Bruckmüller und Herbert Knittler. Nach ihrer personellen Zusammensetzung stellte die „Arbeitsgemeinschaft“ eine neuartige Kooperationsform zwischen Universität und Schule dar.

Die Adressaten dieser Einladung zur Zusammenarbeit waren Kolleginnen und Kollegen aus allen Schultypen, an denen das neue Fach „Geschichte und Sozialkunde“ unterrichtet werden sollte. Sie wurden um ihre Meinung, um ihren Rat, um ihre Kritik gebeten. Das war keineswegs eine Floskel kollegialer Höflichkeit. Antwortkarten waren der ersten Nummer beigelegt. Und es wurde von dieser Möglichkeit zur Stellungnahme – wie dann in späteren Nummern berichtet – ausgiebig Gebrauch gemacht. Auch kritische Reaktionen langten ein. So kam es zu einem Dialog zwischen Universität und Schule. Ein solches Gespräch zwischen diesen beiden Institutionen des Bildungswesens in der Redaktion der Zeitschrift sowie mit Ansprechpartnern in der Lehrerschaft in den Anfängen der „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ war wohl eine charakteristische Besonderheit. Derartige Formen sozialer Interaktion hatten nicht nur für die didaktische, sondern auch für die inhaltliche Orientierung große Bedeutung. Es handelte sich um gemeinsame Versuche der Konzeption des neuen Faches „Geschichte und Sozialkunde“. Das war tatsächlich ein bisher nicht erprobtes „Experiment“.

Inhaltlich ging es den Gründern der Zeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ darum, für den Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde „ergänzendes Material zur Verfügung zu stellen“. Sozialkundliche Themen sollten behandelt werden, soweit sie „am historischen Material exemplarisch darstellbar sind“. Das entsprach dem neuen Lehrplan des Faches „Geschichte und Sozialkunde“, der 1971 – zeitgleich mit der ersten Nummer der „Beiträge“ – erlassen wurde. Die „sozialkundlichen Bildungsstoffe“ wurden hier zwar gesondert von denen des herkömmlichen Geschichtsunterrichts aufgezählt, sie sollten aber nicht isoliert, sondern mit diesen verbunden behandelt werden. Wie das geschehen sollte, das blieb bei der Lehrplanformulierung weitgehend offen. Einerseits galt es, traditionelle Lehre der Geschichte sozialwissenschaftlich zu kontextualisieren, andererseits, sozialwissenschaftliche Bildungsinhalte aus der Gegenwart historisch zu vertiefen. Für beides gab es in der Forschung und Lehre der Universitäten wenige Voraussetzungen. Neue sozialgeschichtliche Erklärungsansätze waren gefragt. Das bedeutete sowohl für die Universitäten als auch für die Schulen eine große Herausforderung. Die neue Zeitschrift formulierte vorsichtig „ergänzende Materialien“ und „exemplarische Darstellung“. Gemeinsame Anstrengungen um ein solches Vorhaben bedeuteten ein Experiment, dessen Realisierungschancen kaum abzusehen waren.

Der bildungspolitische Kontext

Die Rahmenbedingungen für die Gründung der Lehrerfortbildungszeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ führen in umfassende Zusammenhänge, die hier nur streiflichtartig angedeutet werden können. Unmittelbarer Anstoß war die Einrichtung des Faches „Geschichte und Sozialkunde“ in Österreich 1969, auf die zwei Jahre später der neue Lehrplan folgte. Die Diskussion um diese neuen Bildungsinhalte des Schulwesens wurde nicht primär in Österreich geführt. In der BRD kam es diesbezüglich schon in den 60er Jahren zu heftigen Auseinandersetzungen. Die Sozialwissenschaften hatten hohe gesellschaftliche Bedeutung erlangt und drängten auf eine entsprechende Verankerung im Schulwesen. Der traditionelle Geschichtsunterricht wurde in seiner Relevanz für die Gegenwart infrage gestellt und geriet in der öffentlichen Auseinandersetzung immer mehr in die Defensive. Mancherorts stand die Abschaffung des Faches zur Diskussion – mit allen möglichen Folgen für die Lehrerausbildung an den Universitäten. Solche grundsätzlichen Gefährdungen führten dazu, eine neue Form der Einbindung sozialwissenschaftlicher Bildungsinhalte zu überlegen. In Österreich wurden Debatten darüber erst relativ spät aufgegriffen und auf der politischen Ebene von vornherein unter der Kompromissformel „Geschichte und Sozialkunde“ diskutiert. „Geographie und Wirtschaftskunde“ sollte die Entsprechung dazu darstellen. Weder die Schulen noch die Universitäten waren auf eine solche Neuorientierung vorbereitet.

Es würde allerdings zu kurz greifen, wollte man die Gründung der „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ nur aus den Notwendigkeiten der Lehreraus- und Lehrerfortbildung für das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ erklären. Zweifellos ist die neue Zeitschrift auch aus einer allgemeinen Unzufriedenheit junger Historiker mit dem Lehr- und Forschungsbetrieb der Geschichtswissenschaft entstanden. Es ging dabei nicht nur um die Übernahme sozialwissenschaftlicher Themen und Zugangsweisen – es ging auch um eine grundsätzliche Erneuerung des Faches. „Historische Sozialkunde“ war dabei ein strategisch wichtiger Kampfbegriff. Von den Notwendigkeiten der Schulentwicklung her ließ sich das Anliegen der Erneuerung gut argumentieren. Dieses Anliegen wurde innerhalb und außerhalb der Geschichtswissenschaft von breiteren Kreisen mitgetragen – sehr stark etwa im Bereich der Zeitgeschichte. So fanden sich Bundesgenossen. Auch in manchen Themen, die die „Beiträge“ in der Folgezeit aufgriffen, kam dieser erweiterte Trägerkreis einer Erneuerung zum Ausdruck. Besonders deutlich zeigt sich das in kritischen Nummern der Zeitschrift, die aus Anlass historischer Jubiläumstermine erschienen. Geschichte feiern bei Jubiläumsterminen erschien als das Gegenbild. Das Gedenken an „große Persönlichkeiten“ oder „große Ereignisse“ der eigenen Vergangenheit – überhaupt ein identifikatorischer statt einem analytischen Umgang mit der Geschichte – das forderte viele zur Auseinandersetzung mit traditionellen Geschichtsbildern heraus – keineswegs nur aus sozialwissenschaftlicher Perspektive.

Als ein weit über die Geschichtswissenschaft hinausreichender Bedingungszusammenhang für die Entstehung der „Beiträge“ ist wohl die Debatte der 60er und 70er Jahre um eine grundsätzliche Reform der Hochschulen anzusehen. 1966 wurde das Allgemeine Hochschulstudiengesetz beschlossen, das neue Bildungsziele formulierte. In den folgenden Jahren stand die Reform der Universitätsorganisation zur Debatte. 1968 wurde am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte auf studentische Initiative hin die erste Institutsvertretung an der Universität Wien geschaffen. Als aktuelle hochschulpolitische Forderung wie auch als historisches Thema begleitete das Prinzip politischer Partizipation die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“. Die weltweite Studentenbewegung von 1968 mag als ideeller Hintergrund eine Rolle gespielt haben. In Österreich geht allerdings eine solche Aufbruchsstimmung schon weiter zurück. Sie kam 1965 im legendären „Symposium 600“ zum Ausdruck – der studentischen Parallel- oder besser Gegenveranstaltung zur offiziellen 600-Jahrfeier der Universität Wien. Ernst Hanisch hat diese Veranstaltung in „Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts“ (Wien 1994:461) zu Recht als „die intellektuelle Wasserscheide“ charakterisiert. Es ging um mehr Weltoffenheit, um mehr gesellschaftliche Relevanz, um neue Themenfelder der Wissenschaft, um neue Vermittlungsformen in der akademischen Lehre. Auch im Rahmen der „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ wurden solche Ziele angestrebt.

Langzeitperspektiven 1971–2014

Ernst Bruckmüller, der in der Regel die in den frühen Nummern enthaltenen Schreiben an die Bezieher der „Beiträge“ verfasste, meinte 1974 (1:2): „Zeitungen pflegen nach ihrer Gründung entweder gleich oder im dritten Jahr oder erst nach zwanzig Jahren einzugehen. Die ersten beiden kritischen Phasen dürften die ‚Beiträge‘ nunmehr überwunden haben …“ Sie haben längst auch die dritte geschafft. Inzwischen erscheint die Zeitschrift unter leicht verändertem Titel im 47. Jahrgang. Der vorsichtigen Ankündigung eines „Experiments“ von 1971 sei die – deutlich selbstbewusstere – Präsentation gegenübergestellt (http://vgs.univie.ac.at/VGS_alt/BZHS.html):

„Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung (bis Jahrgang 31: Beiträge zur historischen Sozialkunde). Ös-

terreichs größte private Zeitschrift für Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schultypen: erscheint seit 1971 vier Mal jährlich. Heftumfang ca. 48 Seiten. Namhafte Autorinnen und Autoren bieten Ihnen:

- Kompakte Einführungen in aktuelle Themen für den Unterricht in verschiedenen Fächern
- Knappe, informative Überblicke in zeitlichem Längs- oder Querschnitt
- Anschauliche Präsentation mit Bildern, Grafiken und Texten
- Hinweise für den Einsatz nach dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung"
- Fachdidaktisch fundierte, praxisorientierte Anregungen für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten, von fächerübergreifendem Unterricht sowie von Projektunterricht im Fachdidaktikteil (detailliertes Inhaltsverzeichnis ab 1989)
- Literaturtips, aktuelle Veranstaltungshinweise, Stellungnahmen zur schulpolitischen Entwicklung (im Geschichte und Sozialkundeunterricht).

Zielvorstellungen: Neuere sozialhistorische Literatur für bestimmte Themenbereiche in knapper und lesbarer Form für Lehrerinnen und Lehrer aufzubereiten und für den Unterricht nutzbar und zugänglich zu machen. Vorrangiges Interesse ist es nicht, ein Angebot an Stundenbildern vorzulegen, sondern Überblicksartikel bzw. eine Einführung in größere (sozial-)historische Zusammenhänge zu bieten."

Dieses heutige Profil der Zeitschrift verweist auf viele Kontinuitäten zur Zeit ihrer Gründung, auf seither neu entstandene Aufgabenstellungen, aber auch auf Spannungsfelder, die bis heute nicht voll gelöst werden konnten.

Akteure und Autoren

Zu den „namhaften Autorinnen und Autoren", die Beiträge zur Zeitschrift gestalten, gehören – die Wertung „Gott sei Dank" sei hier gestattet – nach wie vor wie in der Gründungsphase auch Studentinnen und Studenten. Exemplarisch sei diesbezüglich auf die Nummer 1 des Jahrgangs 2014 verwiesen – mit dem Schwerpunktthema: *Hunger in historischem Kontext. Theorien – Fallstudien – Lösungsansätze*. Sie entstand aus einem Projektkurs „Geschichte des Hungers vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert. Ursachen und Entwicklung von Hungerkrisen in langfristiger Perspektive". Geleitet wurde der Kurs von drei wissenschaftlichen Mitarbeitern des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Die Autorinnen und Autoren der einzelnen Artikel sind jedoch durchgehend Studierende. Solche aus Lehrveranstaltungen entwickelten Themennummern finden sich in der Geschichte der „Beiträge" mehrfach. Auch Einzelbeiträge von besonders engagierten Studierenden begegnen gelegentlich. In der Redaktion der „Beiträge" sind Studenten allerdings seit dem Ausklingen der Gründungsphase nicht mehr vertreten. Dass Themennummern der „Beiträge" in Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden, war sehr häufig der Fall, ist im Einzelnen jedoch kaum mehr zu dokumentieren. Eine solche Verwendung in Lehrveranstaltungen war für Rückmeldungen an die Redaktion wichtig. Der Kommunikationskreis der akademischen Lehre erscheint für die Gestaltung der „Beiträge" seit ihren Anfängen wesentlich.

Zu den Autorinnen und Autoren gehören bis heute immer wieder Lehrerinnen und Lehrer des höheren Schulwesens – vor allem im Rahmen des Fachdidaktik-Teils, der früh ein Eigenleben zu entwickeln begann. Aber auch Beiträge zu Themennummern wurden vielfach von ihnen gestaltet. Bei der Mitarbeit in der Redaktion traten sie schon früh zurück. Die Auswahl und Gestaltung der Themen wurde zunehmend von Wissenschaftlern übernommen. Lehrerinnen und Lehrer fassten dann Erfahrungen aus der Umsetzung solcher Themen im Unterricht zusammen. Manche thematisch wesentlichen Erkenntnisse, die daraus gewonnen wurden, fanden gelegentlich von Seite der Universität keine Berücksichtigung mehr. Im Austauschprozess zwischen Universität und Schule kam es so zu einem gewissen Gefälle – ein Problem, das bis heute nicht befriedigend gelöst erscheint. Unmittelbare Rückwirkungen schulischer Initiativen auf die Hochschulforschung, wie etwa das primär von Lehrerinnen und Lehrern getragene Großprojekt „Schmelztiegel Wien – einst und jetzt" in den 80er Jahren, blieben seltene Ausnahmen.

Unter „namhaften Autorinnen und Autoren" mag sich der präsumtive Leser heute primär wissenschaftliche Prominenz erwarten. Das war nicht von Anfang an das entscheidende Auswahlkriterium der Redaktion. Sicher – man musste gerade in der Gründungsphase darauf achten, dass die spezifisch sozialhistorische Zugangsweise auch durch bekannte Namen vertreten wurde. Eigenständiges Profil in der Umsetzung historisch-sozialwissenschaftlicher Themen zu gewinnen, war aber nicht unbedingt durch Prominenz gewährleistet. Wichtig erschien dafür vor allem eine möglichst gute Absprache unter den Autorinnen und Autoren einer Nummer. Sie wurden daher häufig im näheren wissenschaftlichen und sozialen Umfeld gesucht, innerhalb dessen eine Abstimmung von Inhalten und Zugangsweisen gut möglich war. Um die einzelnen Nummern-Verantwortlichen entstanden so mehr oder minder stark koordinierte Teams, die dann mitunter die gelungene Arbeit bei nahestehenden Themen fortsetzten. Diese sozialen Formen der Kooperation in Sub-Redaktionen machte es bei allem Pluralismus möglich, eine spezifische Linie der Zeitschrift zu entwickeln.

Ein Netzwerk der Interdisziplinarität

„Kompakte Einführungen in aktuelle Themen für den Unterricht" waren seit der Lehrplanverordnung von 1971 durch die dort aufgezählten „sozialkundlichen Bildungsstoffe" ein Desideratum der Redaktionsarbeit. Aber schon in der ersten Nummer der „Beiträge" aus diesem Jahr formulierte Johann Klimpt, ein maßgeblich mit der Planung befasster Fachmann aus dem Schulwesen, dass Sozialkunde „nur zu einem geringen Teil Soziologie" bedeutet. „Sie enthält nach den Lehrplänen Teile der Ethnologie, der Wirtschaftsgeschichte, der Sozialpsychologie, der Politologie und der Rechtswissenschaft" (1/1971:1). Interdisziplinarität war so von vornherein ein wesentlicher Aufgabenbereich der Lehrer- aus- und Lehrerfortbildung für das Fach „Geschichte und Sozialkunde". In den Studienvorschriften für die Lehrerausbildung wurde diesem Umstand durch Einführungen in verschiedene sozialwissenschaftliche Disziplinen Rechnung getragen, vor allem aber auch durch ein interdisziplinäres Seminar, das gemeinsam von einem Fachvertreter der Geschichte und einem aus einer Nachbardisziplin geleitet werden musste. Fachliche Nähe wurde dabei in der Praxis sehr weit interpretiert. Auch für die Lehrerfortbildung zeigte sich in der Bearbeitung aktueller Themen in den „Beiträgen" zunehmend die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit über Fächergrenzen hinaus. Das Spektrum solcher kooperierender Disziplinen erweiterte sich. Mit der Kunstgeschichte etwa wurde zusammengearbeitet, als es um *Architektur und Gesellschaft* ging, mit der Kirchengeschichte zum Thema *Ritus und Gesellschaft*. Die vielen Themennummern, in denen biologistische Ansätze in der Geschichte behandelt wurden, machten die Biologie zur Partnerwissenschaft. Beim Thema *Ehe und Familie in Alten Hochkulturen* kooperierte die Sozialgeschichte mit den sogenannten „Orchideenfächern" Ägyptologie, Orientalistik, Japanologie und Sinologie. Beispiele für solche interdisziplinäre Zusammenarbeit ließen sich beliebig vermehren. Um die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" ist so ein weites Netzwerk von fachübergreifenden Gesprächskontakten entstanden.

Auf dem Hintergrund einer solchen weiten Zusammenarbeit an der Universität boten Themennummern der „Beiträge" neue Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht an den Schulen, etwa zum Thema *Wandlungen und Kontinuitäten der Arbeitswelt* in einem Unterrichtsprojekt in Verbindung von Deutsch mit Geschichte und Sozialkunde. Eine Nummer unter dem Titel *Erhalten – verändern – zerstören* über Architektur und Denkmalschutz wurde spezifisch für den Unterricht in Bildnerischer Erziehung, Geographie und Wirtschaftskunde, Werkerziehung und Politischer Bildung angeboten. Die didaktischen Vorbemerkungen zu einzelnen Themenschwerpunkten boten immer wieder Bezugspunkte zu den Lehrplänen verschiedener Fächer an. Projektberichte im Fachdidaktischen Teil der „Beiträge" lassen erkennen, dass von solchen Angeboten Gebrauch gemacht wurde. So entstanden auch an Schulen aus der historisch-sozialkundlichen Neuorientierung fächerübergreifende Netzwerke der Kooperation. Sie haben wohl zu zusätzlicher Aktualisierung der angebotenen Themen geführt.

Längs- und Querschnittdarstellungen

„Knappe informative Überblicke in zeitlichem Längs- und Querschnitt", wie sie die heutige Selbstdarstellung der Zeitschrift „Historische Sozialkunde" verspricht, stellen ein traditionelles Leitthema der „Beiträge" seit ihrer Gründung dar. Man kann diese Zielvorstellung als ein besonderes Charakteristikum der Zeitschrift sehen. Der Darstellungstyp des historischen Längsschnitts unterscheidet sich sehr wesentlich vom chronologischen Erzählen nach Epochen mit wechselnden Themen. Er beschränkt sich auf einzelne soziale Phänomene, die er epochenübergreifend im historischen Wandel behandelt – in der Regel bis zur Gegenwart. Der besondere Wert dieser Zugangsweise liegt ja gerade im besseren Verstehen heutiger Verhältnisse und Gegebenheiten aus ihrer historischen Genese. Geschichte als historische Sozialkunde zielt sehr wesentlich auf ein solches Verständnis. Zu vielfältigen Themen haben die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" in diesem Sinne Längsschnittdarstellungen vorgelegt, etwa zu „Ernährung", „Schule", „Frauenarbeit", „Migration", „Kindheit", „Politische Beteiligung" etc. Die Annahme ist berechtigt, dass eine um geschichtliche Tiefe bemühte historisch-genetische Behandlung solche Themenfelder besser verstehen lässt als eine zeitlich flache Gegenwartsanalyse. Nicht immer erscheint es notwendig, Längsschnitte dieser Art von der Antike oder vom Mittelalter aus durchzuziehen. Aber es greift sicher zu kurz, heutige Lebensverhältnisse nur aus ihren unmittelbaren zeithistorischen Vorformen begreifen zu wollen. Die „Beiträge" haben die Längsschnittdarstellung als methodisches Prinzip in unterschiedlichen Formen praktiziert – in mehr oder minder breiter Einordnung in jeweilige gesellschaftliche Kontexte, thematisch umfassend oder auf einzelne Skizzen aus solchen Entwicklungssträngen beschränkt. Wie auch immer – sie haben damit neue Formen des Lernens aus Geschichte erschlossen.

Auch der historische Querschnitt, wie er in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde" vielfach praktiziert wurde, zielt auf besseres Verständnis, allerdings aus der Analyse von Phänomenen mit gleichem Zeithorizont, wobei diese Zuordnung variieren kann. Gegebenheiten von *Ehe und Familie in Alten*

Hochkulturen – jeweils mit einem analogen Problemraster behandelt – gehört als Themenfeld hierher oder auch Formen des „Feudalismus“ in verschiedenen Weltregionen. Ähnliches gilt für Agrarrevolutionen des Frühmittelalters oder für unterschiedliche Prozesse der Industrialisierung – europa- bzw. weltweit betrachtet. Solche Querschnitte ermöglichen vor allem Vergleiche zwischen unterschiedlichen, aber untereinander vergleichbaren sozialen Erscheinungen oder Verlaufsformen. Auch der komparative Zugang erschließt Verstehen von Gesellschaften in Vergangenheit und Gegenwart. Für die Umsetzung im Schulunterricht dürften sich mitunter sowohl bei Längs- als auch bei Querschnitten praktische Schwierigkeiten ergeben haben. Sie beanspruchen vor allem zusätzliche Zeit. Rückmeldungen aus der Schulpraxis zeigten, dass solche Darstellungsformen häufig in Projekten zu Ende des Semesters oder des Schuljahrs eingesetzt wurden – also eher additiv zur üblichen Stoffvermittlung. Vielleicht ist es aber durch die in den „Beiträgen“ gebotenen Längs- und Querschnitten doch gelungen, ein verstärktes Denken in Entwicklungszusammenhängen sowie in kontrastierenden Vergleichen auch im Regelunterricht anzuregen.

Vermittlungsschwierigkeiten

„Anschauliche Präsentation mit Bildern, Grafiken und Texten“ verspricht die heutige Selbstdarstellung der Zeitschrift. Im letzten Jahrzehnt sind vermehrt auch historische Karten hinzugekommen. Das Bemühen um solche Hilfsmittel der Präsentation war in der Geschichte der „Beiträge“ sicher stets gegeben, wenn auch nicht immer voll befriedigend umgesetzt. Das eigentliche Problem „anschaulicher Präsentation“ liegt aber wohl nicht im Bereich der Hilfsmittel. Es ist vielmehr in der sprachlichen Gestaltung der wissenschaftlichen Texte zu suchen. Soweit die Rückmeldungen aus der Leserschaft Vermittlungsschwierigkeiten der „Beiträge“ als einem Experiment zwischen Universität und Schule erkennen lassen, ging es dabei immer wieder um das Problem der Lesbarkeit. Die Sprache der Schule und die Sprache der Wissenschaft stehen in einem starken Spannungsverhältnis. Und dieses Spannungsverhältnis hat sich durch die sozialkundliche Neuorientierung des Faches, ebenso aber auch durch die stärkere theoretische Reflexion einer „neuen Geschichtswissenschaft“ eher verschärft. Sicher war es nicht immer notwendig, mit sozialwissenschaftlichen Inhalten und Fragestellungen auch sozialwissenschaftlichen Fachjargon in die Geschichtswissenschaft zu übernehmen. Generalisierungen und Typisierungen, wie sie die Sozialgeschichte vornehmen muss, machten jedoch die Verwendung einer abstrakteren Begrifflichkeit unerlässlich. Dasselbe gilt für wissenschaftstheoretische Formulierungen, die inhaltliche Neuorientierungen innerhalb des Faches begleiten. Unter diesen veränderten Rahmenbedingungen musste sich die sprachliche Präsentation notwendig verändern und an Anschaulichkeit verlieren. Dass die Redaktion der „Beiträge“ prinzipiell um vereinfachte Vermittlungsformen bemüht war, lässt sich allein schon daran erkennen, dass von vornherein auf den in der Wissenschaft geforderten Anmerkungsapparat verzichtet wurde. Diese Grundsatzentscheidung hat sich allgemein auf den Duktus der Sprache ausgewirkt. Wenn trotz solcher und ähnlicher Bemühungen um bessere Lesbarkeit Spannungsverhältnisse zwischen der Sprache der „Beiträge“ und der ihrer Leser aufrecht blieben, so verweist diese Situation auf schwierig zu bewältigende Kommunikationsbedingungen zwischen Wissenschaft und Schule. Eine gemeinsame Sprache zu finden, kann nur durch Verbesserung der Kommunikation gelingen.

Von der „Historischen Sozialkunde“ zur „Politischen Bildung“?

Die aktuelle Selbstdarstellung der Zeitschrift „Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“ verspricht „Hinweise für den Einsatz nach dem Unterrichtsprinzip ‚Politische Bildung‘“. Wie das Verhältnis von „Geschichte“, „Geschichte und Sozialkunde“, „Geschichte und Politische Bildung“ bzw. „Politische Bildung“ jeweils zu verstehen sei, bleibt auch nach Jahrzehnten der parallelen Verwendung dieser Begriffe weitgehend unklar. 2008 kam es etwa zu einer Erweiterung des Faches „Geschichte und Sozialkunde“ um „Politische Bildung“ in der Unterstufe des Gymnasiums und in der Hauptschule. Aus diesem Anlass hat der Fachdidaktiker Christoph Kühberger einen Artikel unter dem Titel *Historisches und politisches Denken. Von Gleichem und Domänenspezifischem* vorgelegt, in dem er die These aufstellt, dass „historisches und politisches Denken weitgehend identisch verlaufen“ (2/2010:41). Eine Themennummer *Geschichte und Politische Bildung. Aktuelle Entwicklungen* im Jahrgang 2009 vertritt ähnliche Standpunkte. Als die Zeitschrift 2002 im 32. Jahrgang ihres Bestands von „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ in „Historische Sozialkunde: Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“ umbenannt wurde, erfolgte keine nähere Begründung dieser Titeländerung. „Historische Sozialkunde“ wurde nun zum Oberbegriff. Die drei subsumierten Fachbezeichnungen sollten sicher nicht als eigenständige, voneinander abgrenzbare Bereiche verstanden werden. Die Linie des Blattes blieb weiterhin dieselbe. Schon seit den frühen 70er Jahren wurde die Integration von „Politische Bildung“ in den Fächerkanon des österreichischen Schulwesens diskutiert und schließlich 1978 durch den „Grundsatzerlass Politische Bildung“ des Unterrichtsministeriums für alle Schul-

typen und alle Schulstufen in allen Schulfächern verbindlich gemacht. Bereits 1975 brachten die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ eine Themennummer *Neue didaktische Ansätze in der Politischen Bildung* heraus. Namens der Redaktion formulierte damals Ernst Bruckmüller (3/1975:42):

„Liebe Kollegin, lieber Kollege! Politische Bildung als Unterrichtsprinzip betrifft die Lehrer aus Geschichte und Sozialkunde gemeinsam mit Geographen, Germanisten usw. in verstärktem Maße. Ganz besonders aber betrifft es sie meist dort, wo es um ‚politische Bildung‘ in gezielter, verselbständigter Vermittlung geht: Den größten Anteil an den Leitern dieses Unterrichts haben die Historiker. Soweit es nicht ums Didaktische sondern ums Inhaltliche geht, sind vorzüglich Probleme aus dem Fachbereich von Geschichte und Sozialkunde betroffen.“

Die Entwicklung und Etablierung des „Unterrichtsprinzips Politische Bildung“ machte verstärkte Aktivitäten auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung notwendig. Der enge thematische und didaktische Zusammenhang zwischen „Politischer Bildung“ und „Sozialkunde“ wurde nun in der Praxis deutlich erkennbar. Häufig lud man Sozialhistoriker zu Referaten auf solchen Lehrerfortbildungsveranstaltungen ein. Und mit ihnen kamen auch die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ vermehrt zum Einsatz. Besonders galt das für den „Hochschullehrgang Politische Bildung für Lehrer“, der nach einer Experimentierphase in den 70er Jahren am „Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“ der „Universität für Bildungswissenschaften“ in Klagenfurt dauerhaft eingerichtet wurde. Die einleitenden Themenblöcke zu „Geschichte der Familie“ und „Geschichte der Schule“ betrafen zwei Leitthemen der „Beiträge zur historischen Sozialkunde“. Sie sollten die Teilnehmer über die politische Dimension ihrer Alltagswelt in den Lehrgang einstimmen und in besonderer Weise persönliche Betroffenheit bewirken. Über Elemente der Gruppendynamik vermittelt wurde „soziales Lernen“ im Hochschullehrgang verankert. Über die unmittelbare Teilnahme an den Seminaren hinaus kam es zu gemeinsamer Arbeit der Absolventen des Lehrgangs. So entstand in der Lehrerschaft ein weit reichendes Netzwerk – sicher ein anschauliches Beispiel für die Möglichkeiten eines Experiments zwischen Universität und Schule. Da der „Grundsatzerlass Politische Bildung“ für alle Unterrichtsfächer galt, wurden Lehrerinnen und Lehrer über das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ hinaus durch solche Fortbildungsaktivitäten erfasst. Die historisch-sozialwissenschaftlichen Bildungsziele, die die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ vertraten, erlangten so eine besondere Ausstrahlungskraft. Vielleicht wirken sie auch nach der Einstellung solcher Fortbildungsaktivitäten durch die Unterrichtsbehörden noch weiter.

Probleme der Geschichtsdidaktik

„Fachdidaktisch fundierte, praxisorientierte Anregungen für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten, von fächerübergreifendem Unterricht sowie von Projektunterricht“ finden sich in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“ seit den ersten Jahrgängen. Mehr noch: die Zeitschrift bot grundsätzliche Überlegungen zur Vermittlung von historischen Bildungsinhalten sowie über soziale Prozesse des Bildungsgeschehens. Im Gründerteam waren ja Lehrer mit dabei, die Fragen der Didaktik immer wieder in das gemeinsam begonnene Experiment zwischen Universität und Schule einbrachten. Auch von studentischer Seite wurden dazu wesentliche Beiträge geleistet. Bemerkenswert ist, dass es ein Dissertant am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte war, der einen Basisartikel zu solchen Fragen vorlegte. 1973 erschien *Umrisse einer neuen Didaktik der Geschichte* von Michael Hann (1/1973:5ff.) Der Autor leitet ein:

„Die Befassung mit der Vergangenheit gilt heute nicht mehr unbestritten als sinnvoll. Infolgedessen hat auch das Unterrichtsfach ‚Geschichte‘ viel von seiner einstigen Wertschätzung eingebüßt. Dem bislang praktizierten Unterricht werden von seinen Kritikern höchst unerwünschte gesellschaftspolitische und pädagogische Wirkungen nachgesagt: Ein Geschichtsunterricht, der historische Sachverhalte nur an ‚großen Persönlichkeiten‘ und aus deren Sicht darstellt, erzieht den Schüler zu einer Haltung, sich soziale und politische Abläufe nur aus der Perspektive eines ohnmächtigen Objekts vorzustellen und sich der jeweils herrschenden Gesellschaftsordnung unkritisch anzupassen und unterzuordnen. Die starke Betonung ereignisgeschichtlicher Fakten erzwingt pure Gedächtnisleistungen und verhindert die Gewinnung struktureller Einsichten wie die Entwicklung von Problembewusstsein, somit die Ausbildung kritischer Arbeits- und Denkfähigkeiten, die im Mittelpunkt jeglichen Unterrichts stehen sollen. Einer rein chronologischen Darstellung der Vergangenheit fehlt jeder aktuelle Bezug, sodass die ‚Beschäftigung mit der Vergangenheit‘ in der Schule keinen Beitrag zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen leisten kann. Solchen massiven Vorwürfen kann man weder mit der Apologie ‚bewährter Unterrichtsgepflogenheiten‘ begegnen noch mit Hinweisen auf diffus formulierte Bildungswerte, die, objektiv, bloß fragwürdige Traditionsbestände neu eingekleidet in die Gegenwart retten sollen.“

Solche Kritik geht weit über Defizite an sozialgeschichtlichen Themen und Zugangsweisen hinaus, wie sie das neue Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde“ einführen wollte. Mit der Infragestellung des traditionellen Geschichtsunterrichts richtete sie sich zugleich gegen die etablier-

te Geschichtswissenschaft an den Universitäten, die Lehrer in diesem Sinn ausbildete. Sie dokumentiert, dass es in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde" von Anfang an um eine „neue Geschichtswissenschaft" ging.

In der Ausbildung der Lehramtskandidaten des Fachs „Geschichte und Sozialkunde" kam die neue Bedeutung der Fachdidaktik in der Einführung eines obligatorischen Fachdidaktik-Seminars zum Ausdruck. Es war von Universitätslehrern gemeinsam mit Fachdidaktikern abzuhalten – in der Regel im Schulbetrieb erfahrenen AHS- bzw. BHS-Lehrerinnen und Lehrern. Von den Studierenden wurden dabei schulpraktische Auftritte gefordert. So kam es sehr real zu Experimenten zwischen Universität und Schule. In den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde" fand die zunehmende Bedeutung der Fachdidaktik in einem seit 1981 gesondert ausgewiesenen Teil der Zeitschrift unter dem Titel „Beiträge zur Fachdidaktik" ihren Niederschlag. Aus dieser Separierung ergab sich ein Spannungsverhältnis, das sich in der Folgezeit immer wieder bemerkbar machte. Einerseits bestand seitens der Redaktion das Interesse, die inhaltliche Einheit von Themennummern zu erhalten. Das sollte durch Berichte über Umsetzungsversuche dieser Themen im Schulunterricht gewährleistet werden. Dadurch kam es zu einer inhaltlichen Abhängigkeit des zumeist von Lehrern gestalteten Fachdidaktik-Teils. Was jeweils als aktuelles Thema galt, wurde dominant von den der Universität angehörigen Autorinnen und Autoren bestimmt. Andererseits gab es aus den Schulen viel zu berichten. Die „Beiträge zur Fachdidaktik" sind voll von interessanten Informationen über Schulprojekte – aus dem Bereich der historischen Sozialkunde im engeren Sinne, aber auch weit darüber hinaus über neue Ansätze der Geschichtsvermittlung. Die allgemeinen Bestrebungen um eine Neuorientierung im Fach spiegeln sich auch in den „Beiträgen zur Fachdidaktik". So entwickelte dieser Teil der Zeitschrift ein starkes Eigenleben. Nur selten kam es dazu, dass Impulse aus dem Unterrichtswesen die Wahl eines generellen Themas der „Beiträge" bestimmten. Das Nebeneinander thematisch manchmal sehr heterogener Artikel zeigt, dass das Experiment zwischen Universität und Schule nicht immer zu einem Gleichklang führte. Man kann es aber auch als Zeichen der Lebendigkeit des Dialogs und der Vielschichtigkeit der Gesprächsebenen sehen, auf denen sich das Zusammenwirken der Gesprächspartner abspielte.

Ein anderes Spannungsverhältnis, das sich für die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" bzw. die seit dem 31. Jahrgang unter verändertem Titel fortgeführte Zeitschrift ergibt, betrifft bezüglich der Fachdidaktik die Relation zwischen Inhalten und Kompetenzen. In der neueren Lehrplanentwicklung tritt immer stärker der Erwerb formaler Kompetenzen in den Vordergrund. Auch das Fach „Geschichte und Sozialkunde" ist davon betroffen. Sicher können bestimmte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über unterschiedliche Inhalte entwickelt werden. Das ermöglicht mehr Freiheit in der Themenwahl und mehr inhaltlichen Pluralismus. Inhaltsfreie Kompetenzen zu besprechen kann aber nicht Aufgabe der Fachdidaktik sein. Die seit der Gründung der „Beiträge" beobachtete Tradition, Fachdidaktik von neuen Inhalten her zu konzipieren, hat sicher nach wie vor ihre Berechtigung.

Thematische Entwicklungslinien

Was die neuen Themen des Geschichtsunterrichts nach seiner Verbindung mit Sozialkunde sein sollten, war keineswegs von Anfang an klar und eindeutig. In den ersten Nummern der „Beiträge" wurden sehr unterschiedliche Inhalte angesprochen. Man kann diese Zeit als eine Phase der Suche nach Orientierung verstehen. Für das neue Experiment zwischen Universität und Schule gab es – pragmatisch gesehen – zwei Eckpunkte: die vorgesehenen Lehrplaninhalte und den Stand der sozialgeschichtlichen Forschung. Als wichtige Lehrplanthemen werden im ersten Artikel der Zeitschrift unter dem Titel *Einstiege in die Sozialkunde* folgende Stichworte hervorgehoben: „Primärgruppen" mit besonderer Berücksichtigung von „Familie", „Peer Groups der Jugendlichen", „Gemeinde", „informelle Gruppen", „Sekundärgruppen" mit „Mentalität" und „Ideologien" als spezifischen Zugangsweisen (1/1971:1ff.). Die sozialhistorische Forschung am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien war in den späten 60er und frühen 70er Jahren sehr stark durch den Mediävisten Otto Brunner geprägt. Brunner forderte eine „Sozial- und Verfassungsgeschichte", bei der „Menschen und menschliche Verbände in ihrem Zusammenleben, in ihrer Vergesellschaftung" im Vordergrund stehen sollten. Diese Betrachtung sollte sich auf den „inneren Bau", die „Struktur menschlicher Verbände" konzentrieren. Ernst Bruckmüller skizzierte in den Vorbemerkungen zu seiner *Sozialgeschichte Österreichs* (Wien 1985:17) das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Eckpunkten mit folgenden Worten:

„Die 1971 gegründeten ‚Beiträge zur historischen Sozialkunde' versuchen, historische Dimensionen dieser Sozialkunde zu eröffnen, um so dem Praktiker, vorab dem Lehrer, Gelegenheit zu der vom Lehrplan geforderten Verbindung von Geschichte und Sozialkunde zu bieten. Ungefähr in dieser Tradition sieht sich der Autor (auch als Mitbegründer der ‚Beiträge'), jedoch ohne den vermessenen Anspruch, *ein* Historiker könnte die historische Tiefendimension für alle sozialkundlichen Fächer ausloten. Im Wesentlichen fühlte sich der Autor, als er 1977 seine erste Vorlesung über die ‚Sozialgeschichte

Österreichs' hielt, der Brunner'schen Konzeption (wie sie oben kurz skizziert wurde) verbunden. Freilich stellte sich heraus, dass dieser Anspruch nicht einlösbar war. Brunners Forderung nach Darstellung der diversen menschlichen Verbände (also Familie, Betrieb, Gemeinde, Pfarre, Bruderschaft, Zunft, Verein, Partei, Klasse, Nation …) in ihren Binnenbeziehungen konnte selbst für einen so kleinen Raum wie Österreich nicht entsprochen werden."

Ein in sich geschlossenes Bild der historischen Tiefendimension sozialkundlicher Themen haben auch die „Beiträge" nicht erreicht und nicht angestrebt. Ausgangspunkt sollte ja die jeweilige Aktualität der gewählten Themen für die Gegenwart sein, nicht ein kohärenter sozialhistorischer Entwicklungszusammenhang. Was jeweils als aktuell angesehen wurde, hing von den Einschätzungen der Redaktion und ihrer einzelnen Mitglieder, ebenso aber von deren jeweiligen Forschungsinteressen und Bearbeitungsmöglichkeiten ab – bei insgesamt beschränkten personellen Ressourcen sicher ein pragmatisch notwendiges Auswahlkriterium. Die thematische Vielfalt war bei dieser Ausgangsposition groß. Deutlichere Kontinuitätslinien zeichneten sich ab, als die Redaktion 1974 von unzusammenhängenden Einzelthemen zu jeweils für eine Nummer festgelegten Themenschwerpunkten überging.

Eine Entwicklungslinie von Themennummern, die in den „Beiträgen" schon früh Gestalt annahm, entsprach dem Lehrplanthema „Primärgruppen". In der Forschung hatte Otto Brunners berühmter Aufsatz „Das ‚ganze Haus' und die alteuropäische ‚Ökonomik'" einen entscheidenden Anstoß dazu gegeben, die Familienthematik aufzugreifen. Zweifellos kam ihr in den Jahren nach der Gründung der „Beiträge" auch besondere gesellschaftliche Bedeutung zu. Exemplarisch sei hier nur das zeitgenössische Schlagwort „Vom Babyboom zum Pillenknick" genannt. Der Titel der Themennummer *Familie und Emanzipation* benannte das gesellschaftspolitische Engagement, das ihr zugrundelag. Ergänzt um ältere Aufsätze in den „Beiträgen", wie *Die Familie als historische Sozialform* oder *Der Mythos von der vorindustriellen Großfamilie*, wurden die Artikel dieser Themennummer in einem bedeutenden deutschen Wissenschaftsverlag als Taschenbuch publiziert – mit beträchtlichem Echo in der Öffentlichkeit. Wissenschaftliche Forschungsprojekte, die von den Autoren dieser Nummer getragen wurden, schlossen an diese Publikation an. Die Platzierung zwischen gesellschaftlicher Aktualität und wissenschaftlicher Neuorientierung ist in späteren Themennummern der „Beiträge" wiederholt gelungen. Ein solcher Kontext trug wesentlich zur Profilierung der Zeitschrift in einem breiteren Umfeld historisch-sozialwissenschaftlicher Forschung bei. Weitere Primärgruppen-Themen, die in Themennummern der „Beiträge" aufgenommen wurden, betrafen „Schule" oder „Jugend im historischen Wandel". Die Familienthematik führte zur Beschäftigung mit den Lebensverhältnissen von Jung und Alt, ebenso zu Geschlechterverhältnissen in der Familie und darüber hinaus. Frauenthemen wurden in den „Beiträgen" schon früh behandelt, die entscheidenden Anstöße dazu kamen allerdings von außerhalb – aus der „Neuen Frauenbewegung" und den feministischen Strömungen der Zeit. Über die Gründungskonzeption hinausgehend haben solche zeitgenössische gesellschaftliche Tendenzen immer wieder die inhaltliche Ausrichtung der „Beiträge" auch unmittelbar beeinflusst.

Ein thematischer Entwicklungsstrang, der die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" unabhängig von den neuen Lehrplananforderungen stark prägte, war die Rezeption kulturgeschichtlicher Problemfelder. 1999 verweist eine Themennummer zu *Kunst und Kultur im 20. Jahrhundert* auf verwandte Schwerpunktthemen aus frühen Jahrgängen wie „Architektur und Gesellschaft", „Bild – Künstler – Gesellschaft", „Ritus", „Malerei", „Denkmalkultur", „Fotografie", „Kitsch und Kunst" sowie „Volksfrömmigkeit". Manche dieser Themen gewannen durch ihren Bezug zu anderen Unterrichtsfächern und damit zu interdisziplinären Schulprojekten für die Lehrerfortbildung besondere Bedeutung. Eine Verbindunglinie ergibt sich zu Themen der Alltagskultur. Alltagsgeschichte war in den 80er Jahren eine innerhalb der historischen Sozialwissenschaften stark umstrittene Neuausrichtung. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der „Beiträge" waren an einer solchen „Geschichte von unten"-Bewegung maßgeblich beteiligt. Dieses Engagement führte – weit über die Lehrerfortbildung hinaus – zu Wechselwirkungen mit anderen Bereichen der Geschichtskultur – insbesondere in der Erwachsenenbildung. Vieles, was damals in den „Beiträgen" und in ihrem Umfeld entstand, wurde später unter die Bezeichnung „Historische Anthropologie" subsumiert.

Ein dritter thematischer Entwicklungsstrang, der sich in den „Beiträgen" von ihren ersten Jahrgängen an abzeichnet, betrifft die Integration der außereuropäischen Welt in eine historisch-sozialwissenschaftliche Analyse. In der Vorbemerkung zu einem Artikel über *Europäische Industrialisierung und Entwicklungsprobleme der Dritten Welt* formulierte die Redaktion bereits im zweiten Jahrgang (69):

„Den Problemen der sogenannten ‚Dritten Welt', dem zunehmenden Gegensatz zwischen armen und reichen Ländern, zwischen den ‚Dörfern und Städten' der Welt, und den Möglichkeiten der Entwicklungsförderung und Entwicklungshilfe müsste auch im Sozialkunde-Unterricht entsprechende Bedeutung beigemessen werden."

Über die Anforderungen des Lehrplans hinaus setzte die Redaktion damit von sich aus wichtige neue

Akzente. Die Legitimation dazu wurde aus den Erfordernissen der Entwicklungshilfe abgeleitet, für die der Geschichtsunterricht im Bewusstsein der Schüler entsprechende Voraussetzungen schaffen sollte. Beiträge über Imperialismusforschung als Imperialismuskritik folgten. Kolonialismus, Imperialismus und Dritte Welt wurden zu Leitthemen für Mitarbeiter der „Beiträge". Neben generelle Analysen zu diesem Themenfeld traten auch spezielle Nummern zu außereuropäischen Großregionen – etwa über „Mexiko" und „Afrika". 1992 kam es dann zu einer zusätzlichen Intensivierung dieses historisch-sozialkundlichen Themenbereichs. Über den Rahmen einer Themennummer hinausgehend wurde ein Sammelband „Bauern im Widerstand: Agrarrebellionen und Revolutionen in Ländern der Dritten Welt und im vorindustriellen Europa" veröffentlicht. Es war dies der Band 1 der Publikationsreihe „Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung". Sie wurde zur ersten Schriftenreihe, die die „Arbeitsgemeinschaft" – nunmehr „Verein für Geschichte und Sozialkunde" – neben den „Beiträgen" selbst herausbrachte. Einige weitere folgten – zum Teil mit ähnlichen thematischen Schwerpunkten. In der Präsentation der Reihe heißt es: „Die ein- bis zweimal jährlich erscheinende Publikationsreihe „Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung" hat sich zum Ziel gesetzt, zu jeweils einem Thema Lehrer/Innen an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen mit Tendenzen einer sozialwissenschaftlich orientierten Geschichtsschreibung vertraut zu machen." Auch in den „Beiträgen" wurde dieser Themenschwerpunkt intensiv fortgesetzt – seit dem Anfang dieses Jahrhunderts zunehmend unter dem Etikett „Globalgeschichte".

Gesellschaftliche Aktualität

Über die hier angesprochenen Entwicklungslinien hinaus, die den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde" seit den ersten Jahrgängen ein spezifisches Profil verliehen haben, kamen in der Themenwahl der einzelnen Nummern vielfältige andere Aktualitätsbezüge zum Ausdruck. Solche Gegenwartsbezüge wurden in den redaktionellen Vorbemerkungen zumeist explizit angesprochen. Das Bemühen um die Aktualität von Themen, die sich aus historischer Perspektive in ihrer Bedeutung besser verstehen ließen – das machte ja das eigentliche Profil der Zeitschrift aus. Dadurch unterschied sie sich von anderen geschichtswissenschaftlichen Publikationsorganen. Spezifische historische Fachtraditionen oder Quellenbestände waren nie ein Argument der Themenwahl. Im Gegenteil – es wurde vielfach gegen solche herkömmlichen Themenbindungen entschieden. Auch die innerwissenschaftlichen „turns", die in den letzten Jahrzehnten in Fachkreisen immer wieder ausgerufen wurden – vom „linguistic turn" bis hin zum „spatial turn" –, fanden wenig Beachtung, soweit sie nicht von umfassenden gesellschaftlichen Bewegungen ausgelöst wurden wie etwa das neue Interesse an der Alltagsgeschichte in den 80er-Jahren. Auf gesellschaftliche und politische Veränderungen wurde vielfach unmittelbar Bezug genommen – etwa auf die Energiekrise von 1974, den Fall des „Eisernen Vorhangs" 1989 oder die Erweiterung der Europäischen Union in den 1990er Jahren. Immer wieder wird die Themenwahl auch aus dem miterlebten historischen Wandel argumentiert. Sicher gab es auch Widerstände und Hemmnisse gegen die Aufnahme von Aktualitätsbezügen. Besonders auffällig erscheint etwa, dass Militärwesen und Kriege als sozialkundliches Thema in den „Beiträgen" erst zu Beginn dieses Jahrhunderts aufgegriffen wurden. Im klassischen Geschichtsunterricht spielten sie ja eine oft allzu dominante Rolle. Nicht nur die Kritik an herkömmlicher Ereignisgeschichte kann das Fehlen dieser Thematik als sozialkundliches Thema erklären. Zumindest im Gründungsteam könnten auch besondere emotionale Betroffenheit und eine daraus resultierende Antikriegseinstellung eine Rolle gespielt haben. Insgesamt wäre es interessant, die Themenwahl der „Beiträge" auf dem jeweiligen lebensgeschichtlichen Hintergrund der Autorinnen und Autoren zu analysieren. In der Redaktion der Zeitschrift waren ja in den mehr als vier Jahrzehnten ihres Bestandes schon mehrere sehr unterschiedlich geprägte Generationen aktiv.

Blickt man auf diese Zeitspanne zurück, so lassen sich seit der Gründung der Zeitschrift vielfältige Querbeziehungen zu anderen Bereichen von Geschichtskultur und Bildungswesen feststellen. Als Experiment zwischen Universität und Schule haben die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung nachhaltig beeinflusst. Manche Autorinnen und Autoren verfolgten Themen der Zeitschrift in ihren sonstigen Veröffentlichungen und Forschungsprojekten weiter. Über interdisziplinäre Ansätze kam es zu Auswirkungen auf Nachbardisziplinen. Auch international fand die Zeitschrift Beachtung. Jedenfalls hat sie dazu beigetragen, dass in der österreichischen Geschichtsforschung sozialhistorische Zugangsweisen nicht mehr wegzudenken sind. Über ihre Eignung als Lehrbehelf im Universitätsstudium kam es zu ihrer Verbreitung unter Studierenden. Neben den Lehrern als engerem Adressatenkreis zählten von Anfang an auch Studenten zu ihren Abonnenten. Über ihren Einsatz in der Schule informieren Rückmeldungen von Lehrern, wie sie in der Gründungsphase mehrfach erbeten wurden, vor allem aber dann Berichte in der „Fachdidaktischen Beilage". Hier wurden auch Lehrerfortbildungsveranstaltungen angekündigt, deren Themen erkennen lassen, dass Nummern der „Beiträge" als schriftliche Arbeitsmateri-

alien dienten. Ebenso benützte man sie in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sowie in Ausstellungen und Museen. Gelegentlich bildeten Themennummern die Grundlage von Rundfunksendungen. Über solche Netzwerke des Bildungswesens erreichte die Zeitschrift eine beachtliche Breitenwirkung. Maßgeblich dafür war einerseits die Aktualität der Themenwahl, andererseits das Engagement von Autorinnen und Autoren auf dem Gebiet historisch-sozialwissenschaftlicher Bildungsarbeit.

Vom Experiment zur Institution

Die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" begannen 1971 als Experiment, dessen weitere Entwicklung damals wohl kaum abzusehen war. Mit den Jahren entwickelten sie eine Gestaltungsform, die sie über ihre ursprüngliche Leserschaft hinaus wirksam werden ließ. Aktuelle gesellschaftliche Themen aufzugreifen, sie historisch-sozialwissenschaftlich zu vertiefen und für ein breiteres Publikum halbwegs leserfreundlich aufzubereiten – das war im Bildungswesen ein interessanter neuer Ansatz der Vermittlung. Auf diesem Erfolgsweg wurde die Zeitschrift vom Experiment zur Institution. Bei aller Krisenanfälligkeit des Unternehmens – die finanziellen Ressourcen konnten immer wieder aufgebracht werden. Und auch die personelle Absicherung gelang immer wieder von Neuem. Die ursprüngliche Kooperation zwischen Universität und Schule hat sich auf dem langen gemeinsamen Weg verändert. Die thematischen Akzente wurden zunehmend von den beteiligten Wissenschaftlern gesetzt – nicht immer in ausreichender Kenntnis der Möglichkeiten einer Umsetzung im Schulwesen. Dieses Gefälle in der inhaltlichen Gestaltung wirkt bis heute nach.

Dürfen vom Schulwesen grundsätzlich neue Impulse für die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" erwartet werden? Wesentliche Verantwortung liegt diesbezüglich bei der Unterrichtsverwaltung. In der Vergangenheit hat sie zeitweise Lehrerfortbildungsveranstaltungen stark gefördert – gerade solche, die sich mit historisch-sozialwissenschaftlichen Themen beschäftigt haben. Heute herrscht diesbezüglich Stagnation. Die Unterrichtsverwaltung ist auch für die Gestaltung der Lehrpläne verantwortlich. Trotz mancher kosmetischer Korrekturen schreiben diese bis heute den zweifachen chronologischen Durchgang eines nach Epochen gegliederten Geschichtsunterrichts vor. Darf man hoffen, dass sie in der Oberstufe endlich Platz für alternative Zugangsweisen freimachen? Könnte diesbezüglich vielleicht auch der Druck der Lehrerschaft auf die Unterrichtsverwaltung Veränderung schaffen?

Dürfen von der Universität grundsätzlich neue Impulse für die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" erwartet werden? Absolventenfortbildung und damit Lehrerfortbildung ist seit dem Allgemeinen Hochschulstudiengesetz von 1966 explizit Aufgabe der Universitäten. Von der Universität Wien wurde dieser Auftrag ausdrücklich in ihre Satzung übernommen. Die Universitätsleitung hat sich allerdings Jahrzehnte hindurch um seine Umsetzung nicht gekümmert. Die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" und die mit ihr in Verbindung stehenden Lehrerfortbildungsveranstaltungen haben ihr nichts zu verdanken. Diesbezügliche Initiativen waren ausschließlich Sache des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte und der mit ihm kooperierenden akademischen Lehrer. Mit einer solchen Profilierung in der Absolventenfortbildung nahm das Institut im herkömmlichen Wissenschaftsbetrieb eine Ausnahmestellung ein. Personelle Veränderungen lassen diese Tradition schwächer werden. Sie passt auch immer weniger in die Karrieremuster junger Wissenschaftler, wie sie in der Geschichte der „Beiträge" stets eine tragende Rolle gespielt haben. Überblicksaufsätze ohne Anmerkungsapparat, die sich an ein breites Publikum über die „Zunft" hinaus wenden, werden in der Beurteilung des wissenschaftlichen Nachwuchses kaum mehr gewürdigt. Was gerade dieser Typus von Veröffentlichungen an Innovation und an neuen fachlichen Erkenntnissen gebracht hat und weiterhin bringen könnte, spielt keine Rolle mehr. Sich in diese Richtung zu engagieren ist für die Karriereplanung eher kontraproduktiv. Solchen widrigen Umständen nachzugehen, führt zu fatalen Wandlungsprozessen akademischer Leitbilder, wie sie das Universitätsleben im letzten Jahrzehnt verändert haben.

Ob solche ungünstigen Rahmenbedingungen weiterhin anhalten werden? Vielleicht kommt es an den Universitäten – gegenläufigen Entwicklungen zum Trotz – wieder zu einer Aufbruchsstimmung, in der für Experimente Platz ist. Als Institution können die „Beiträge zur historischen Sozialkunde" wohl auch schwierige Zeiten überleben. Ihre innere Kontinuität zu erhalten, wird von der Einsatzbereitschaft wissenschaftlich und gesellschaftlich engagierter Einzelkämpfer abhängen – und von deren Fähigkeit, in Teamarbeit um gemeinsame Anliegen zu kooperieren.

Erstmals veröffentlicht in H. Stekl/Ch. Gruber/H.P. Hye/P. Urbanitsch (Hg.): Österreich – was sonst? Ernst Bruckmüller zum 70. Geburtstag. Wien 2015, 313-332.

John Morrissey

„Des woa nie im Lebn a Öfa!“ – Fußball und Fortbildung

Für Wienerisch-Unkundige: „Das war nie im Leben ein Elfmeter!“ So schrie der Tormann von Roter Stern Histl. Ungeachtet seiner Proteste wanderte der gegnerische Mittelfeldspieler zum Strafraum, legte den Ball auf den Punkt, trat ein paar Schritte zurück, lief eher langsam an und verwandelte zum 1:1. Er hätte den Ball gar nicht platziert ins Eck heben müssen, um den komplett entnervten und damit reaktionsgedämpften Torhüter zu bezwingen.

Der „Öfa“ war tatsächlich kein Elfer. Vielleicht war dieser Strafstoß die eklatanteste ballestrische Benachteiligung der Geschichte, schlimmer noch als das Wembley-Tor, empörender als Maradonas „Hand Gottes“ oder beschämender als der Verbleib des Eisenfußes Materazzi auf dem Platz, nachdem er Zidane mit zotigen Provokationen Rot sehen ließ. Der Goalkeeper von Roter Stern Histl, Wolfgang „Graf“ Maderthaner, hatte allen Grund, mit dem Schicksal zu hadern. Das kann ich als Zeitzeuge bestätigen, denn ich war der Elfmeterschütze. Nicht nur das, auch Auslöser der maderthanerischen Echauffage.

Zur Erklärung müssen wir im Matchbericht ein paar Minuten zurückblenden. NAC-Platz im Jahr 1976 oder 1977: Roter Stern Histl führt gegen den FC Sozialgeschichte mit 1:0. Gegen Ende des Spiels ein harmloses, aber spektakuläres Foul an einem Histl-Kicker. Klarer Freistoß für Roter Stern. Der Schiedsrichter (ein pensionierter Hofrat, der in kurzer Lederhose, mit gebügeltem weißen Hemd samt Krawatte sowie einem Pfeiferl erschienen war und mir vor dem Spiel sagte, er wollte immer schon ein Match leiten) schaute den Mittelfeldspieler des FC Sozialgeschichte (also mich) an und fragte: „Herr Kollege, was tun wir jetzt?“ Der Mittelfeldspieler, den Ball in der Hand: „Herr Doktor, ich schieße jetzt einen Elfmeter.“ Der Schiedsrichter: „Warum, Herr Kollege?“ Der Mittelfeldspieler: „Weil es ein Foul war, Herr Doktor.“

Ich könnte nicht sagen, welcher Teufel mich ritt, diese Unfairness zu begehen. Vielleicht die manchmal nervenaufreibenden Ideologiedebatten in Seminaren oder vor Politaktionen – und die Dauerdiskutanten spielten alle bei Roter Stern. Warum der Hofrat meine Chuzpe zuließ, ist auch unerklärlich. War er ob seines Schiedsrichterglücks verwirrt, wusste er von den Debatten an der Uni, schlug sein Herz für die bürgerlichen Kicker oder erinnerte ich ihn an seinen Enkelsohn?

Kurzes Überlegen des Referees, feines Lächeln, energischer Pfiff: „Elfmeter!“ Diverse Roter-Stern-Spieler (darunter, wenn ich mich richtig erinnere, Sigi Mattl und Michael Zahradnik): „Wos mochst denn, Morrissey?“ Der Befragte: „I schiass jetzt an Öfa.“ Die Histl-Spieler: „Des gibt’s net! Des woa a Foul an uns!“ Der Elferschütze (die eigenen Mitspieler waren viel zu baff, um den Anspruch auf Penalty zu unterstützen): „Wurscht, der Herr Doktor gibt an Öfa.“ Den restlichen verbalen Tumult erspare ich den Lesern – der Hofrat blieb vergnügt lächelnd bei seiner Entscheidung: „Der Herr Kollege sollte jetzt unbedingt zum Vollzug des Elfmeters schreiten.“

Das heroische 1:1 des FC Sozialgeschichte (dank der Schlachtenbummler Michael Mitterauer und Peter Feldbauer war es ein Heimspiel) wurde von allen Beteiligten in einem Nussdorfer Heurigen gefeiert, das Match dort nach allen Kriterien des dialektischen Materialismus, des Klassenkampfes und der immerwährenden Revolution analysiert. Fazit: Dieses Unentschieden entsprach quasi einem Historischen Kompromiss, der auch die linksliberal-bürgerliche Chuzpe des Elfmeterschützen vergessen ließ. Und nachdem das Hinspiel auf der Donauinsel ohnehin mit einem überlegenen Sieg von Roter Stern Histl geendet hatte, fiel es dessen Kickern (alles Studenten von VSSTÖ, GRM, MLS, KSV – noch nie sah man sie so einig wie bei der Penalty-Debatte) kein Stein aus der Krone, dem FC Sozialgeschichte (eine Mischung aus Professoren und meist fraktionslosen Studenten des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte) das Unentschieden zu gönnen. Was den Histl-Spielern hoch anzurechnen ist: Sie hätten wegen der perfiden Regelverdrehung bei 1:0 abtreten können. Aber vielleicht hatten sie im Inneren auch viel Spaß an der Aktion, denn sie ahnten, dass wir alle Fußballgeschichte geschrieben hatten.

Viele Protagonisten der beiden legendären Matches waren bereits Redakteure oder Autoren der „Beiträge“ – und so mancher sollte es werden. Leider kann ich mich nicht mehr an alle Spieler erinnern, aber neben den bereits erwähnten Ballesterern fallen mir noch für den FC Sozialgeschichte ein: Ernst Bruckmüller, Roman Sandgruber, Herbert Knittler und Hannes Stekl. Dazu kommen, wenn sie auch nicht für unsere Zeitschrift schrieben, Fritz Schindelecker und Gerhard Zernatti.

Fritz und Gerhard sind auch die Helden einer weiteren bemerkenswerten Szene des Nussdorfer Matches. Wobei der besonnene Gerhard an den Rand eines Contenance-Verlusts geriet. Nicht wegen eines Vergehens seitens der robusten Histl-Spieler, sondern wegen unseres Stürmers Fritz. Erste Halbzeit, Ro-

ter Stern führt 1:0. Wohltemperierter Steilpass von Zernatti auf Schindelecker, der dank ziemlich unsortierter und weit aufgerückter Abwehr des Gegners mit dem Ball alleine auf Maderthaner zulaufen konnte. Unsere bis dahin unauffällige Sturmspitze legte einen vielversprechenden Sprint hin (etwa zehn Meter), bremste aber vor Erreichen des Balles ab, schnaufte laut und hob resignierend die Hände: „Den darenn i net!“ (bedeutet „Den Ball erlaufe ich nicht“). Das Auslassen dieser 1000-prozentigen Chance erfreute die Histler, erstaunte die FCSgler und erzürnte Zernatti. Ich hatte diesen klugen Menschen stets (selbst wenn irgendjemand im Seminar größten Blödsinn verzapfte) zurückhaltend und vornehm erlebt – auch dieses Mal sagte er nichts, aber er wirkte wie Zeus unmittelbar vor dem Blitzeschleudern.

Und wenn ich schon bei den ballestrischen Legenden unseres Instituts bzw. der „Beiträge“ bin, so möchte ich noch einige Szenen bzw. Wortmeldungen erwähnen (bevor ich nach diesem überbordenden Prolog zu unserer Zeitschrift komme).

Schauplatz Donauinsel. Schnelle Führung von Roter Stern (Endergebnis 4:1, glaube ich), die linken Studenten liefen den Linksliberalen und Bürgerlichen nur so um die Ohren – vor allem den Professoren. Nach einer halben Stunde war Ernst Bruckmüller am Ende seiner Kräfte, kämpfte aber wacker weiter und vermeldete in der Pause: „Wos Se do Rods um mein Hois segn is net a Schal, des is mei Zunga.“ (soll heißen „was Sie da um meinen Hals sehen ist nicht ein Schal, das ist meine Zunge“). Gut in Erinnerung sind mir auch die auf der ganzen Donauinsel zu hörenden Schreie des Goalies Maderthaner („decken!“) wenn Hannes Stekl am Ball war oder die wenigen bei einem Klub spielenden Studenten des FCSg aufgeigten. Es war auch Mittelstürmer Stekl, der unser Ehrentor schoss. Kommentar des Scorers: „Des woa net i, des woa da Wind“.

Auch die Vorbereitungen zum Match am Nussdorfer Sportplatz bieten Anlass zum Kramen in der Anekdotenkiste. Als wir aus der Kabine zum Spielfeld schritten, fragten wir uns, was denn der freundliche ältere Herr in Lederhose von uns wollte, der sich an die Spitze beider Mannschaften stellte. Erst das Pfeiferl in seiner Hand und die kurze Bemerkung über seinen lebenslangen Schiedsrichtertraum klärten uns auf. Und zu guter Letzt, die Trikot-Szene. Ich hatte von meinem Mödlinger Gymnasium fesche weinrote Leiberln der Schulmannschaft ausgeborgt. Es waren aber Dressen für Teenager – also ziemlich klein geschnitten. So mussten wir einige unserer Teamkollegen, die kräftiger gebaut waren, mit vereinten Kräften ins Trikot zwängen. Mich wundert noch heute, dass die Herren überhaupt atmen konnten. Vielleicht erklärt dieses kleidungstechnische Detail die Tatsache, dass einige ihren Aktionsradius auf den Mittelkreis beschränkten und dort eher als Beobachter des Geschehens fungierten.

Die Matches zwischen Roter Stern Histl und dem FC Sozialgeschichte stehen meiner Meinung nach gut für jene Atmosphäre, die ich als Student am Institut und bei den „Beiträgen“ erlebte. Für eine Aufbruchsstimmung, die durch Offenheit, Diskussionsfreude und Neugierde geprägt war. Wer beispielsweise Englisch als Zweitfach hatte, wusste ganz besonders den Respekt zu schätzen, den uns das Personal des Instituts entgegenbrachte.

Besonderen Ausdruck fand das in den „Beiträgen“ – ein Produkt dieses frischen Winds und gleichzeitig Antriebskraft des Neuen. Bis dahin vom österreichischen historischen Wissenschaftsbetrieb vernachlässigte Themen wurden erforscht und diskutiert. Erstmals galten Lehramtskandidaten, Lehrer und Schüler(!) aller Schultypen(!) als Zielpublikum. Außerdem war es den Lehrenden des Instituts ein Anliegen, dass Studierende für die „Beiträge“ schrieben und manchmal auch redaktionelle Arbeit leisteten (etwa während der Sommerferien das Bearbeiten der Korrekturfahnen in einer Kremser Druckerei, was sich praktischerweise mit Veltliner- und Riesling-Verkostungen kombinieren ließ. Dieser wissenschaftlich-didaktisch-önologische Einsatz rührte bei einer Redaktionssitzung Ernst Bruckmüller fast zu Tränen). Man kann sich vorstellen, was es für uns Studenten bedeutete, von Michael Mitterauer (etwa zum Heft *Soziale Schichtung im Mittelalter* 1976) oder von Peter Feldbauer zur Mitgestaltung einer „Beiträge“-Nummer eingeladen zu werden. Was für eine Erfahrung als Fünftsemestriger: Arbeit aus Spaß und Interesse an der Sache statt pflichtgemäßem Büffeln alla Anglistik für passable Noten.

Der oben stehende kickerische Prolog (bei dem ich hoffe, dass ich mich halbwegs korrekt erinnere) mag gut zu einem der typischen „Beiträge“-Schwerpunkte passen, nämlich zur Oral History und zu lebensgeschichtlichen Erinnerungen. Immer wieder wurde dieser damals für Österreich neue Ansatz diskutiert – nicht nur in Bezug auf den wissenschaftlichen Wert des Interviews von Zeitzeugen, sondern auch als Teil des Geschichtsunterrichts an Schulen. In der Tat führten in den nächsten Jahrzehnten Hunderte, wenn nicht Tausende Schüler Oral-History-Projekte durch. Einige wurden auch in den „Beiträgen“ präsentiert, was nicht nur didaktischen Wert hatte, sondern auch engagierten Schülern und Lehrern Rückenwind verschaffte, wenn ihre Arbeit zum Politikum wurde – vor allem wenn es um das Dritte Reich ging (etwa bei einer Schülerarbeit zur Hinterbrühler Seegrotte als Flugzeugwerk und Nebenlager des KZs Mautenhausen, siehe „Beiträge“ 2/1988 und 3/1989. Bemerkenswert ist auch, dass bei diesen Artikeln erstmals Schüler als Autoren aufschienen).

Was mich zur Bedeutung der „Beiträge“ für die Arbeit an der

Schule führt, wo so manches Heft den Alltagshärtetest oft mit Bravour bestand. Und zwar nicht nur als Vorbereitungsmaterial für die Lehrer, sondern auch (oder gerade) als Unterrichtsmittel für die Schüler der Unter- und Oberstufe. Die Ausgaben zur Mexikanischen Revolution oder zu *Columbus & Co* konnte man problemlos auch den historischen Novizen zumuten (also den Elfjährigen in der zweiten Klasse). Ich erinnere mich gut daran, wie sich die Kleinen (betreut von Lehramtsstudenten unseres Instituts) mit dem *Columbus & Co-Heft* auf ein Rollenspiel betitelt „TV-Talk-Show mit Hernán Cortés, Moctezuma, Kaiser Karl V. und Papst Clemens VII." vorbereiteten und dann eine hinreißende Podiumsdiskussion hinlegten. Eindeutiger Sieger war der kleine Cortés, der unter anderem den Papst als ignoranten sowie fanatischen „Sesselpfurzer" bezeichnete, um sich prompt nach dem Rollenspiel vom brutalen Eroberer in einen umgänglichen Teddybären zu verwandeln. Als ich ihn fragte, wieso er so überzeugend den skrupellosen Conquistador spielen konnte, meinte er: „Naja, ich habe mich sehr mit den Kreuzfahrern beschäftigt und der Hernán erinnert mich an so einen Kreuzritter." Noch so ein Thema der „Beiträge".

Nach meiner Erfahrung passte eigentlich fast jedes Heft als Arbeitsgrundlage für Schüler und Studenten. Da könnte ich viele Beispiele anführen. Voraussetzung war allerdings, dass die Unterrichtenden mit dem Heft umzugehen wussten.

Damit komme ich zu einer grundlegenden Debatte über die Anwendbarkeit der „Beiträge", vor allem was die Lehrer betrifft. Was sollte ein solches Heft liefern? Welches Instrumentarium sollte didaktisch in den Artikeln Platz finden? Welche wissenschaftlichen Inhalte? Da scheiden sich bis heute die Geister – eine Debatte, die ich 35 Jahre lang nicht nur an meiner Stammschule in Baden beobachten konnte.

Einerseits gibt es jene Lehrer, die sich perfekte Unterrichtsvorlagen wünschen – fixfertige Themenmodule, maßgeschneidert zur bequemen Produktion von Overheadfolien oder Scans. Also möglichst großer unterrichtstechnischer Output bei gleichzeitiger Maximalreduktion des Aufwands. Devise: „Schreibt das Wichtigste ins Heft, dann gebe ich euch noch ein Handout, nächste Woche schreiben wir dazu einen Test." Heute heißt der Handout, hörte ich, Factsheet (ein aufgelegter Elfer zur Verballhornung seitens der Schüler, liebe Lehrende).

Dieser Lehrertyp fängt mit den „Beiträgen" nicht viel an, denn selbst wenn es in fast jedem Heft ausführliche Debatten beziehungsweise Modelle zur pädagogischen Umsetzung des jeweiligen Themas gibt, so erfordern diese didaktischen Tipps unkommoderweise auch die Lektüre des restlichen Heftes.

Womit wir beim Andererseits sind, also wofür die „Beiträge" meiner Meinung nach immer standen – nämlich qualifizierten „Profis" (Copyright Peter Feldbauer) inhaltliche Grundlagen und didaktische Vorschläge zu liefern, die dann an die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse angepasst werden. Wer sich also von den „Beiträgen" die Anleitung zum Instant-Unterricht erhoffte, lag falsch und war bei den Overheadfolienmappenverlagen besser aufgehoben.

Gerade das inhaltliche Querbürsten von breitgewalzten und ideologisch überfrachteten Ereignissen beziehungsweise das Einbringen von Themen, die in Schulbüchern lange Zeit vernachlässigt wurden, ist ein Spezifikum der „Beiträge" – nach dem Motto: „Was Sie in Ihrem Schulbuch vermissen, unsere Hefte liefern es": Beispielsweise ein neuer Blick auf Kreuzzüge oder Türkenkriege bei den sogenannten Standardthemen (auch als Keulenthemen bekannt, wegen ihres Langeweile- und Killerprüfungspotenzials). Als angebliche Randthemen Familie, Jugend, Rohstoffe, Lebensmittel, Außereuropäische Geschichte, Arbeitsverhältnisse, Stadtentwicklung, Weltwirtschaftskrisen, Fundamentalismus (noch vor dem 11. September 2001), Umwelt oder Globalisierung. Wobei mittlerweile so manche angebliche Marginalie zum Standard des Lehrplans wurde und Eingang in die Schulbücher fand. Wohl zum Teil auch ein Verdienst der „Beiträge".

Darüber hinaus stehen die „Beiträge" für etwas, das weit über den schulischen und universitären Rahmen hinausgeht. Nämlich bei aktuellen politischen Fragen Grundlagenforschung zu betreiben, indem Geschichtsklischees hinterfragt werden und bei aufgeheizten Debatten historische Fakten zur Deeskalation beitragen sollen. Hier seien zwei Beispiele zum Thema Islam genannt: Die von der EU und der Regierung Luxembourgs finanzierte englisch-französische Ausgabe der Nummer *Kreuzzüge* zur europäischen Lehrerfortbildung sowie das Heft *Verwandtenehen,* das zu einem Expertenhearing der Autoren am Staatssekretariat für Integration führte.

Ich bin mir bewusst, dass für einen alten Haudegen die Gefahr der nostalgischen Verklärung groß ist. Daher sei festgehalten: Es gab manchmal auch Hefte, deren Qualität sich mir nicht erschloss. Ich erlebte bei einer legendären Redaktionssitzung, dass Diven auch männlichen Geschlechts sein können (meistens waren die Treffen von herzlicher und sachlicher Atmosphäre geprägt, trotz oft stark divergierender Standpunkte). Und immer wieder kämpfte ich wie so viele andere Autoren mit den Abgabeterminen, die in Wirklichkeit großzügig bemessen waren.

Angeblich ist die Zukunft unserer Zeitschrift ungewiss. Sie wird ja nicht nur von oben erwähnten Scan-und-Factsheet-Lehrern mit Skepsis betrachtet, sondern auch von Historikern der Universität. Den einen fehlt die perfekte Unterrichtsvorbereitungsersparnis, den anderen der

karrieretechnische Mehrwert in einer Wissenschaftswelt der Punkte- und Projektvergabe. Ich kann beide Haltungen verstehen, der Druck an vielen Schulen wächst, nicht anders verhält es sich in der universitären Lehre und Forschung. Aber sollte man nicht gerade angesichts solcher Entwicklungen auf eine reflexions- und diskussionsanregende Publikation setzen, die historisches Wissen von der Universität an die Schulen bringt? Und von dort geht übrigens so viel wertvolle Erkenntnis retour an die Hochschule – denn nicht nur unsere Studenten, sondern auch jene Professoren, die immer wieder Schulen besuchten (beispielsweise Peter Feldbauer und Michael Mitterauer) profitierten massiv vom quirligen Enthusiasmus und den historischen Einsichten der Kinder und Teenager.

Hoch geschätzte „Beiträge"-Zweifler! Wie wäre es mit einem Fußballspiel? Ihr gegen ein Oldie-Allstar-Team von Roter Stern Histl und dem FC Sozialgeschichte? Wir versprechen euch das Vermurksen von Torchancen, weil uns vielleicht die Kraft für einen Sprint fehlt. Wir können allerdings nicht garantieren, dass wir nicht wieder einen „Öfa" bekommen, der nie im Leben ein Elfer war.

Michael Zahradnik

Über 40 Jahre einer wechselhaften Beziehung zu einer Zeitschrift

Als ich vor einigen Monaten hörte, die „Beiträge“ feierten ihr 46-jähriges Bestehen, war mein erster Gedanke (und den habe ich in letzter Zeit häufig): „Mein Gott, 46 Jahre schon – verdammt, bist du alt geworden.“ Und damit habe ich nicht die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ gemeint, die ich über vier Jahrzehnte in wechselnden Rollen begleitet habe.

Frühe Begegnungen mit „Geschichte“

Als Schüler – ich habe 1973 maturiert – hätte ich mir die Themenstellungen der Nummern dieser Zeitschrift als Themen meines Geschichtsunterrichts gewünscht. Der „Geschichte“ gehörte seit meiner frühen Kindheit mein brennendes Interesse. Ich las schon in der Volksschule mit Begeisterung historische Romane von z. B. Georg Schreibers *Der Weg des Bruders* bis (später) Zolas *Germinal*. Und auch die Art, wie sich mein Geschichtsunterricht im Gymnasium der 1960er und 1970er Jahre gestaltet hat, konnte diese Begeisterung bestenfalls mindern: Ich hatte pro Jahr mindestens ein 40-Seiten-Heft an Fakten niederzuschreiben – und führte ein eigenes Vokabelheft für die Jahreszahlen, rund 50 pro Prüfung. Irgendwie hatten meine Klassenkollegen und ich das Gefühl, hier wird eine Art „Museum historischer Allgemeinbildung“ eingerichtet – oder ein „Archiv für höheren Blödsinn“, wie weniger Interessierte meinten. Viele Schlachten, viele Herrscher, viele Friedensverträge, viele Länder, die erobert oder verloren wurden.

Aber wenigstens waren darunter auch faszinierende Gestalten, die in der Parallelklasse nicht vorkamen: Spartacus, Thomas Müntzer, Michael Gaismair, Louis Blanc, Karl Marx. Das hielt mich bei der Stange und gab mir ein bisschen Unterfutter bei meiner sich langsam entwickelnden Politisierung. Die geschah vor allem außerhalb der Schule, im VSM, bei Diskussionen mit meinem Vater oder mit engagierten SchülerInnen und StudentInnen über die neue Politik der Kreisky-Regierungen, durch TV-Dokumentationen (Hellmut Andics etwa über den Spanischen Bürgerkrieg, die Russische Revolution oder die Münchner Räterepublik).

Nach dem Bundesheer (Zivildienst gab es noch keinen und wer verweigerte, konnte eventuell nicht in den Staatsdienst) beschloss ich, Lehrer zu werden. In meinen Lieblingsgegenständen Geschichte und Deutsch. Ich verstand mich als politischer Mensch und wollte ein politisch bildender Lehrer werden. Soziologie und Politologie standen auch noch zur Debatte. Doch als ich als Erstsemestriger in der Vorlesung „Einführung in die Soziologie“ viermal eingeschlafen war (fades Vorlesen von Buchtiteln und Autoren von 8 Uhr früh bis 9.45), hat das meine Begeisterung für die so ersehnte Sozialwissenschaft doch etwas beeinträchtigt. Zudem schien mir der Lehrberuf dann doch sicherer.

Meine Studienzeit

Und da hatte ich Glück. Denn bei der Erstsemestrigen-Veranstaltung „Einführung ins Studium der Geschichte“ war ich bei Michael Mitterauer gelandet. Und von dem war ich gefesselt, da war es spannend, da wurde eine Menge Neues, Andersartiges vorgetragen und diskutiert. Da blieb ich picken. Da fühlte ich mich daheim.

Ich inskribierte die Vorlesungen „Stamm-Volk-Nation“ und „Geschichte der Familie“ nach. Ich las die dazu angegebene Literatur – darunter erstmals die (damals) gelben „Beiträge“-Hefte – und immer öfter ohne das Gefühl, sie „lernen zu müssen“.

Das Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte wurde meine neue studentische Heimat: Ich war dort nicht nur eifriger Bilbliotheksbenützer und manchmal weniger eifriger Student, sondern auch etliche Jahre Studienrichtungs- und Institutsvertreter der „HISTL“-Gruppe, in der sich linksalternative, linkssozialdemokratische GeschichtsstudentInnen zusammengetan hatten, um politisch zu agitieren, eine Zeitung („HISTL“) herauszugeben, gemeinsam zu studieren – und das hieß damals auch noch unbedingt nächtelang diskutieren. (Ob „HISTL“ „Historiker links“ oder „Historiker lieb“ hieß oder einfach nur ein Diminutiv von Historie sein sollte, war umstritten. Dass einige der eifrigsten Autoren der „Beiträge“ zehn Jahre vor uns die HISTL gegründet hatten, wurde mir erst klar, als ich im VSSTÖ einige frühe Exemplare beim Ausmisten fand. Das ließ mir die gelben Hefte noch mehr ans Herz wachsen.)

Das Selbstverständnis von uns HISTL-Leuten war: Wir sind nicht verbohrt ernst und sektiererisch wie andere, Schmäh und ironische Selbstkritik hielten wir für siamesische Zwillinge. Man hatte Wissenschaft und Politik ernst zu betreiben, sich selbst dabei aber möglichst nicht zu ernst zu nehmen. Und so hatten wir auch unsere Freude an „Nebenprodukten“ von „Beiträge“-Autoren mit ironisch-satirischen Darstellungen so mancher Professoren. Aber auch Dozenten am WiSO

hatten ihre Spezialitäten. Beim Fußballschlager Roter Stern Histl gegen den FC Sozialgeschichte trat etwa Dr. Herbert Knittler standesgemäß in weißem Hemd und Krawatte unterm Vereinstrikot an. Noblesse oblige.

Erste Begegnung mit den „Beiträgen“

Dort, am „WiSo“, war also mein Erstkontakt mit den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“. Und wie so oft bei den wirklich wichtigen Beziehungen im Leben gestaltete sich auch diese Beziehung nicht nur einfach. Ich saß oft stundenlang an meinem Schreibtisch, vor mir das gelbe Heft, links den dreibändigen Brockhaus meiner Eltern – und „übersetzte“ mir bisweilen Wort für Wort und Satz für Satz manchen Artikel. Ein hartes Training. Aber notwendig, nicht nur für die Prüfungen, sondern auch für die philosophischen und politischen Diskussionen am Abend. Den Slang musste man in den 1970er Jahren drauf haben, wenn man mitreden wollte.

Wobei die gelben Hefte teilweise noch harmlos waren gegenüber dem, was von Rowohlt oder Fischer als Paperback in meinem Regal stand. (Zum Beispiel Sven Papcke: *Progressive Gewalt*. Nach acht Zeilen Fließtext kamen meist 42 Zeilen Zitate und Anmerkungen. Aber verhältnismäßig wenige Einsichten, zumindest bei mir. Und so richtig fließen wollte Papckes Fließtext in mich auch nicht.)

Das war bei den „Beiträgen“ schon anders, die waren doch (etwas) lesbarer. Sie unterschieden sich vor allem aber auch durch die Themen, die sich doch mit deutlich anderen Inhalten beschäftigten, als Viele aus dem Geschichtsunterricht gewohnt waren. Endlich nicht nur „wichtige Männer“, sondern Geschichte von unten. Einfache Leute. „Proletariat“ hätte ich damals etwas verkürzend wohl gesagt. Dass die soziale Schichtung in den meisten Epochen weit differenzierter war als mein damals etwas holzschnittartiger, selbstgestrickter, antiautoritärer Marxismus, das habe ich auch erst in den vielen Semestern am Institut für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte gelernt. Ich erinnere mich noch gut, wie mir in einem Seminar mein ständiges Beharren auf einer „ökonomischen Wurzel“ aller möglichen Konflikte den Spitznamen „ökonomischer Wurzelsepp“ eingetragen hatte. Bei Mitterauer, Ehmer, Sieder, Feldbauer, Bruckmüller, Stekl u. a. wurde mir dann zunehmend die Wichtigkeit von „Überbauphänomenen“ bewusst. Ich lernte, dass es mehr soziale Gruppen gab, als sich der Marx’sche Klassenbegriff vorstellen konnte.

Und auf einmal war „Geschichte“ eine Geschichte der Familie, der Schule, der Frauen, des Sports – ja sogar der Sexualität. Das konnte ich mir als „Stoff“ in künftigen Klassen, für künftige Projekte wesentlich besser vorstellen als „Das Bistum Passau in der Kirchenpolitik Ludwig des Bayern und Friederich III.“ (Ja, auch solche Veranstaltungen absolvierte man, wenn man einen Schein zur mittelalterlichen Geschichte brauchte und zu spät inskribiert hatte.)

Proseminarexkursion in Retz, 1975, mit Prof. Mitterauer (links) und Prof. Knittler (rechts). Foto: © M. Zahradnik

Gegen Ende meines Studiums warb mich Michael Mitterauer als Referent für Lehrerfortbildungsseminare und als Autor eines diese Seminare begleitenden Lehrbriefs an. Ich war enorm stolz und verdiente auch gutes Geld damit. Unser Seminar war Teil des Studienlehrgangs „Politische Bildung“ und zeigte schon aufgrund seiner Themen auf, was „politische Geschichte“ noch sein konnte: Nämlich eine Geschichte der Familie, eine Geschichte der Frauen, eine Geschichte der Schule. Die gelben „Beiträge“-Hefte waren stete Begleiter dieser Seminare. Und es waren die aktuellen Bezüge sowie die historisch-sozialwissenschaftlichen Themen, die die „Beiträge“ für Viele so attraktiv machten. Der damals neu herausgekommene „Grundsatzerlass Politische Bildung“, eine der kleineren Säulen Kreisky’scher Bildungspolitik (neben Gratis-Schulbuch, Gratis-Schulfahrt und dem Bau jeder zweiten höheren Schule in Österreich), schuf ein Bewusstsein und eine rechtliche Basis dafür, dass die Inhalte der „Beiträge“ nun in immer mehr Geschichte-Stunden vorkamen. Sie eigneten sich einfach prima für die nun in Mode kommenden neuen Formen des historischen Forschens und Lehrens an den Schulen, wie „Dig where you stand“, „Geschichte in der 1. Person“ oder „Geschichte von unten“.

Als Geschichtslehrer an der AHS

Und ich setzte sie nun in meiner neuen Rolle als AHS-Lehrer auch genau dafür ein. Ich sorgte dafür, dass unsere Schulbibliothek ein Abo bestellte und legte meine eigenen Exemplare ebenfalls dort ab. Oberstufenschüle-

rInnen bekamen von mir öfters ein Heft in die Hand gedrückt – und oft auch eine Art „Übersetzung“ in einer unterrichtsfreien Stunde, weil den 16-, 17-Jährigen der sozialwissenschaftliche Slang oft wie eine Art Fremdsprache vorkam.

Manchmal entdeckten sie in einem der Hefte auch meinen Namen, in den neuen „weißen Seiten“ im Mittelteil. Diese „Beiträge zur Fachdidaktik“ hatten ein eigenes kleines Logo, das auch den Umschlag des vorliegenden Heftes ziert. (Wie sehr sich das Produzieren von publizierten Texten seit damals geändert hat, könnte selbst Thema eines „Beiträge“-Heftes sein. Ich kann mich noch gut erinnern, wie ich damals den Titel in Letraset „gesetzt“, das heißt eigentlich aus einer Plastikfolie herausgerubbelt und versucht habe, mit einer Redisfeder Wilhelm Buschs Lehrer Lämpel ins Logo hineinzumalen. Wie sehr aus der Zeit diese Gerätschaften heute sind, zeigt mir mein Word-Korrektor an, der sowohl „Letraset“ als auch „Redisfeder“ unterwellt.) Da waren damals meine Schulkids ein bisschen stolz, weil ihr Lehrer in etwas Gedrucktem verewigt war. Und ich war ein bisschen stolz, weil meine SchülerInnen auf mich stolz waren.

Wobei es bei den Heften Renner und Ladenhüter gibt. *Die Polis in Gesellschaft und Politik Griechenlands* fand und findet deutlich weniger Interesse als *Von Bösewichtern und Barbaren* oder vor allem *Rockn'Roll – Soul – Hip Hop*. Beim letzten Thema gibt es auch deutlich weniger Verständnisprobleme.

In den letzten 20 Jahren erlebten viele Lehrerinnen und Lehrer die vorherrschende Bildungspolitik als eine Mischung aus Schaumschlägerei und Sparpaketen (Vorsicht: Hier schreibt ein Lehrergewerkschafter!) Als wir uns an den Schulen dagegen wehrten, dass unter dem Deckmantel „Autonomie“ (von vielen KollegInnen übersetzt als „nach unten delegierte Verwaltung des Mangels“) Ressourcen wie Unterrichtsstunden gekürzt wurden, erhielten wir durch die „Beiträge“ Rückendeckung (Vgl. Alois Ecker/Nina Russ/Karin Tscherne: Geschichte in der autonomen Schule. Beiträge zur Fachdidaktik. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde 3/1993:1-5). Die Stundenkürzungen quer durchs Fächerbeet konnten wir leider auch im Zusammenspiel zwischen engagierten LehrerInnen und der Wissenschaft nicht aufhalten. (Und auch 2016 ist ein neues „Autonomiepaket“ in Begutachtung, die es den DirektorInnen erlauben soll, die Klassenschülerhöchstzahl autonom zu überschreiten …).

Wo es kein Geld kostete und die Lehrkräfte nicht über die Maßen belastet wurden (Kompetenzorientierung und Zentralmatura brachten einen Rattenschwanz an Verwaltungskram mit sich), gab es doch einige positive Veränderungen an den Schulen und speziell im Geschichtsunterricht. Neue Lehrpläne ließen deutlich mehr Platz für das, was dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte und den Autoren der „Beiträge“ stets wichtig gewesen war; die Themenbereiche der neuen, kompetenzorientierten Zentralmatura im Fach Geschichte und Politische Bildung lasen sich teilweise wie eine Aufzählung von „Beiträge“-Titeln.

In der Praxis machten wir und unsere Schüler manchmal Erfahrungen wie die, dass eine „Geschichte der Kartoffel“ mehr politische Bildung in sich bergen konnte als eine parteipolitische Spielart. Dass politische Bildung von eigenen Erfahrungen (der SchülerInnen wie Lehrkräfte) ausgehen kann, um dann allerdings (gemeinsam) besprochen, gegenübergestellt, gewichtet und gewertet zu werden. Etliches an Anregungen und Material findet sich in den „Beiträge“.

Diese hießen inzwischen aber auch nicht mehr „Beiträge zur historischen Sozialkunde“, sondern gleich ganz allumfassend „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“. Und sie waren auch nicht mehr gelb, sondern bunt. Das Layout hat sich verändert, ist deutlich ansprechender geworden.

Es hat sich aber nicht nur die Zeitschrift verändert, sondern auch viel im politischen Umfeld. Politische Bildung wird in Zeiten wie diesen, in denen Wirtschaftskrise und deren politische Folgeerscheinungen populistische Strömungen immer stärker werden lassen, immer wichtiger. Und da sind LehrerInnen und SozialwissenschafterInnen in annähernd derselben Situation wie Journalisten. Florian Klenk hat das in einem Artikel mit dem Titel „Was ist dran an dem Vorwurf des Schickeria-Journalismus?“ im *Falter* (46/2016:5) sehr treffend beschrieben:

„Wir Journalisten tragen nicht Schuld am Verfall der politischen Kultur, die tragen schon die Hetzer selbst. Aber wir tragen Mitverantwortung. Weil wir verlernt haben, die Gesellschaft genau und aus der Distanz zu beobachten, zu beschreiben und Geschichten ‚normaler Leute‘ verständlich aufzuschreiben. Weil wir zuviel kommentieren und zuwenig recherchieren. Es geht uns ein bisschen wie der kritischen linken Sozialwissenschaft, die sich hinter einem politisch korrekten und elitären Jargon versteckt und zunächst einmal ‚rassistische Praxen‘ wittert, statt uns soziale Gegebenheiten in einer verständlichen Sprache zu erklären …“

Und Klenk plädiert dafür, wieder mehr zuzuhören und mit den Betroffenen wieder ins Gespräch zu kommen, auch wenn es ein Streitgespräch sein sollte:

„Weil wir verlernt haben, leise zu sein und zuzuhören, verlernen wir auch, mit jenen zu debattieren und zivilisiert zu streiten, deren Meinung wir zutiefst ablehnen. Wir strafen sie für ihre derbe Ausdrucksweise oder weil sie Worte wählen, die wir tabu erklärt haben. Wir gehen so weit, dass wir Andersdenkende gar nicht mehr hören wollen, weil sie uns verstören könnten.“

Diese Auseinandersetzungen müssen wir LehrerInnen an den

Schulen zunehmend führen. Wir müssen sie mit Schülern, die xenophobe oder deutschnationale Phrasen ausprobieren, ebenso führen wie mit muslimischen Schülerinnen, die sich von islamistischen Werthaltungen angesprochen fühlen (müssen?). Wir müssen mit ihnen diskutieren – und zwar nicht von oben herab. Wir müssen ihre Beweggründe verstehen lernen – und ihnen doch aufzuzeigen versuchen, wo sie gegen ihre eigenen Interessen handeln würden.

Ich wünsche mir, dass die „Beiträge" etwas dazu beitragen können, dass uns diese Gespräche gelingen. Dass wir in den Heften Materialien aus der Historischen Sozialkunde finden, die uns verstehen helfen, aber auch gute Argumente liefern. Dass wir in ihnen fachdidaktische Anregungen finden, um Diskussionen führen zu können, die nicht zwischen „uns" und „den anderen" stattfinden, sondern trotz aller unterschiedlicher derzeitiger Positionierung ein Wir-Gefühl ermöglichen. Damit politische Bildung stattfinden kann. Als Prozess, nicht als frontale „Belehrung", der die Betroffenen nicht zuhören wollen, weil sie sich nicht verstanden fühlen.

Wenn uns die Hefte „Historische Sozialkunde" da helfen können, dass wir die Angefressenen und Verunsicherten, die Zornigen und nach Veränderung Gierenden erreichen, ob in der Schulklasse oder am Stammtisch, dann sind sie auch nach 46 Jahren sehr wichtig geblieben.

Herbert Knittler

Die europäische Stadt um 1500

Übereinstimmungen und Gegensätze

Vorbemerkung: Zur Tätigkeit des Autors im Rahmen der „Beiträge“

Vor etwas weniger als einem halben Jahrhundert, im Mai 1971, erschien die erste Nummer der zunächst als Medium der Lehrerfortbildung gedachten Zeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde“, heute mit dem 2002 abgeänderten Titel „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“. Dieses zugegebenermaßen „unrunde“ Jubiläum wurde für eine Retrospektive zum Anlass genommen, zu der auch der Autor dieser Zeilen eingeladen worden ist. Diese Berücksichtigung gründet wohl auf seiner vorwiegend technisch-organisatorischen Mitarbeit in der Gründungs- und Frühphase der Zeitschrift. Bewertet man hingegen seine Rolle als Autor innerhalb dieses Zeitraums, so ist diese mit sieben Beiträgen eher eine bescheidene geblieben.

Es war von Anfang klar, dass die Hauptlast der planenden und redaktionellen Arbeiten der „Arbeitsgemeinschaft für historische Sozialkunde“ in den Händen der Mitarbeiter des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien liegen würde. Aufgrund der vorangegangenen Tätigkeit als Sekretär der Akademiekommission für „Wirtschafts-, Sozial- und Stadtgeschichte“ (1966–1971) und der vorwiegenden Aufgabe als Koordinator und Redakteur des „Österreichischen Städtebuchs“ war es naheliegend, die dort erworbenen Erfahrungen und Kenntnisse auch bei der Herausgabe der neuen Zeitschrift, insbesondere der Kontrolle und Korrektur der einkommenden Manuskripte einzubringen. Eine in diesem Sinne erste konkrete Aufgabe war die Einrichtung eines Beitrags des langjährigen Institutsvorstandes Alfred Hoffmann mit dem Titel *Städtische Bürgerfreiheit als Ursprung staatsbürgerlicher Grundrechte*, den dieser als Vortrag in Anlehnung an das Buch von Robert v. Keller, Freiheitsgarantien für Person und Eigentum im Mittelalter. Heidelberg 1933, gehalten hatte. Ziel dieser vorwiegend rechtsgeschichtlich geprägten Publikation war es, die Vorgeschichte moderner Verfassungsrechte und die erhebliche Rolle, welche die mittelalterliche Stadt innerhalb derselben spielte, aufzuzeigen.

Die später folgenden Beiträge des Autors resultierten zunehmend aus gemeinsamen Projekten des Instituts, aus Schwerpunkten der eigenen Forschung und Lehre, aber auch aus Sondersituationen. Geht man chronologisch vor, so entsprang der Beitrag *Soziale Organisationsformen im vorindustriellen Gewerbe* (Beiträge 2/1975:30-33) einem Forschungsanliegen des Instituts, das auch Thema eines Symposiums des Instituts für Österreichkunde war, dessen Ergebnisse 1980 zum Druck gelangten. Der Beitrag *Form und Funktion. Über den Einfluß sozialer Gruppen auf die Bauweise des Mittelalters* (Beiträge 1/1976:7-11), stand zum Teil in derselben Filiation, andererseits wurden Anregungen umgesetzt, die von Publikationen des Archäologen Anton Bammer zur Deutung baulicher Symbole in der Antike ausgegangen waren. Diese Thematik fand Nachfolger in mehreren weiteren Publikationen des Autors.

Im Fall des Beitrags *Architektur und gesellschaftliche Bedürfnisse in vorindustrieller Zeit* (Beiträge 4/1981:123-129) ging es u. a. um die Frage, in welchem Maße die Produktion von Architektur als Mittel von Statusdemonstration und Herrschaftslegitimierung eingesetzt wurde, aber auch um das Spannungsverhältnis von Ästhetik und Funktionalität. Diskutiert wurden weiters Probleme des aktuellen Denkmalschutzes aus der Sicht des Historikers.

Der zwei Jahre ältere Beitrag *Burg – Festung – Garnison. Zum Einfluss militärtechnischer Neuerungen auf Baugestalt und rechtlich-soziale Strukturen der Stadt* (Beiträge 2/1979:36-41) steht dann in einem Zusammenhang mit der im Sommersemester 1979 erstmals gehaltenen Vorlesung zur europäischen Städtegeschichte in der frühen Neuzeit, die einem Kolleg über die Geschichte der europäischen Stadt im Mittelalter folgte. Erstere konnte schließlich im Jahre 2000 in stark veränderter und erweiterter Form in eine umfassende Publikation umgesetzt werden.

Das Aufzeigen von Zusammenhängen und Brüchen im Beitrag *Wärme – Kraft – Licht. Energieversorgung und technischer Wandel im Mittelalter* (Beiträge 3/1982:86-94) korrespondiert zum einen mit der gleichzeitigen Befassung des Autors mit der Geschichte der Mühle in Niederösterreich, zum anderen mit didaktischen Zielsetzungen des über Jahre hinweg abgehaltenen Proseminars für mittelalterliche Geschichte, in dem u. a. vom amerikanischen Technik- und Sozialhistoriker Llynn White jun. vertretene Kausalketten diskutiert wurden. In dieselbe Richtung geht schließlich der Aufsatz *Tiere vor Pflug und Wagen* (Beiträge 1/1993:9-15), der zur weithin vertretenen These Stellung nimmt, der Einsatz des Pferdes in der Landwirtschaft habe die demografische und ökonomische Revo-

lution des Hochmittelalters zumindest wesentlich begünstigt. Dieses Thema hat den Autor in einer Reihe weiterer Aufsätze beschäftigt.

Der vorläufig letzte Beitrag *An der Wiege der Kapitalgesellschaften. Vorstufen und Frühformen eines Erfolgsprinzips* (Historische Sozialkunde 1/2003:18-25) hat hingegen eine völlig abweichende Vorgeschichte. Er gründet auf dem Probevortrag des Autors im Rahmen seiner Habilitation im Jahre 1975, der wiederum Anregungen aus Vorträgen aufgriff, die im Zusammenhang mit der Nachbesetzung des Lehrstuhls von Alfred Hoffmann gehalten worden waren. Der Paradigmenwechsel von einer rein rechtshistorischen zu einer interdisziplinären Bewertung früher „Aktengesellschaften" war in der Zwischenzeit auch zum Thema seminaristischer Veranstaltungen gemacht worden.

Die genannte Thematik war von der Habilitationskommission aus einem Dreiervorschlag ausgewählt worden, wobei nach den bisherigen Arbeiten des Autors eher mit einem stadtgeschichtlichen Thema gerechnet worden war. Aufgrund des hohen Stellenwerts, den die Geschichte der österreichischen und europäischen Stadt in der über 50 Jahre andauernden Vergangenheit desselben als Forscher, Lehrer und Publizierender eingenommen hat, erscheint der folgende Beitrag in der Jubiläumsschrift wohl gerechtfertigt. Es handelt sich dabei um die leicht veränderte Fassung eines Vortrags, der 2013 bei Gelegenheit der Auslobung einer stadtgeschichtlichen Arbeit durch die Stadt Wien gehalten worden ist.

Zum Thema

Innerhalb des Untersuchungsspektrums der historischen Teildisziplin Stadtgeschichte besitzen Überlegungen, die sich entlang der Zeitachse entwickelten, einen besonderen Stellenwert. Dies gilt sowohl für die Befassung mit einzelnen Städten als auch für eine komparative Zugangsweise, nach der einzelne Fragestellungen an eine Gruppe städtischer Gebilde herangetragen wurden. Der Vergleich urbaner Entwicklung in unterschiedlichen Regionen im Sinne eines Querschnitts spielte hingegen bisher eher eine untergeordnete Rolle. Wenn im Rahmen der hier räumlich begrenzten Möglichkeiten der Versuch gemacht werden soll, Entwicklungsstadien des Phänomens Stadt in einzelnen europäischen Räumen zum Zeitraum „um 1500" auf Übereinstimmungen und Gegensätze zu überprüfen, sollten zunächst einige Klarstellungen erfolgen. Erstens: wie lässt sich der Untersuchungsgegenstand regional sinnvoll abgrenzen; zweitens: in welchem Maße spielte die übliche Grenzziehung zwischen Mittelalter und Neuzeit im Rahmen der Stadtgeschichte eine Rolle; und drittens: welche Problemfelder erscheinen besonders geeignet, um auf raschem Wege zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen.

Hinsichtlich der ersten Frage wird dem mehrfach beschrittenen Weg gefolgt, den Begriff der europäischen Stadt auf den Großraum des lateinisch-christlichen Abendlandes zu beschränken, d. h. die russische Stadt, aber auch jene in anderen orthodoxen bzw. in der Neuzeit vom osmanischen Großreich usurpierten Regionen aus den weiteren Überlegungen auszuklammern. Vielschichtiger ist bereits die Bewertung des Zäsurcharakters der Übergangszeit vom Mittelalter zur Frühneuzeit für die europäische Stadtentwicklung. Dazu sollen hier lediglich einige Signaldaten genannt werde, auf deren Argumentation im Einzelnen allerdings verzichtet werden muss.

Die Zeit um 1500. Grenzzone zwischen Mittelalter und Neuzeit

1492 fiel mit der Eroberung Granadas der urban am höchsten entwickelte Raum auf der Iberischen Halbinsel an die spanische Krone. Der schließlich erfolglose *Comuneros*-Aufstand gegen das königliche Regime in Kastilien 1520/21 war zwar keine Bewegung eines Bürgerstandes im staatsweiten Verständnis, doch stellte er der Zentralgewalt die deutliche Gefahr kommunaler Bewegungen vor Augen, die Reaktionsmaßnahmen notwendig machten. In Florenz endete die Stadtherrschaft der Medici im Jahre 1494; der nachfolgenden republikanischen Staatsform war allerdings nur ein relativ kurzes Leben beschieden. Die im selben Zeitraum kulminierenden Auseinandersetzungen zwischen Valois und Habsburgern um die Vorherrschaft auf der Apenninenhalbinsel – verwiesen sei einerseits auf den Eroberungszug Karls III. nach Neapel von 1494 sowie andererseits den Sacco di Roma von 1527 durch Truppen Karls V. – legten den Grundstein für eine Neuabgrenzung der Einflussgebiete in einem der am stärksten urbanisierten Teile Europas.

Politische Interessen standen auch hinter der 1482 und 1488 ausgesprochenen Aufforderung Maximilians I. an die ausländischen Kaufleute, Brügge, das führende Emporium des Nordwestens, zu verlassen und ihren Sitz nach Antwerpen zu verlegen, was schließlich das Pendel zugunsten der Stadt an der Schelde ausschlagen ließ. Die 1494 erfolgte Schließung des Hansekontors in Nowgorod signalisiert im Weiteren den Bedeutungsverlust, den der bisher den Ostseeraum beherrschende Bund von Handelsstädten gegenüber neuen Kräften wie Holland bzw. später auch England hinnehmen musste.

In Mitteleuropa ordnen sich dem Zeitraum um 1500 einige wichtige Daten zu, was die quasi-staatliche Entwicklung einzelner Städte betrifft. So lösten sich eine Reihe von Schweizer Mittelstädten zwischen 1499 und 1536 (staatsrechtlich 1648) zusammen mit den Landkantonen vom Reich; sie vermochten in der Folge ihre Souveränität im Rahmen der *Confoederatio Helvetica* zu bewahren. Für eine größere Zahl deutscher Reichsstädte

bedeutete das Jahr 1495 insofern einen verfassungsrechtlich bedeutsamen Zeitpunkt, als sie nunmehr das verbriefte Recht zur Teilnahme an den Reichstagen erlangten. Mehr als ein halbes Jahrhundert später vollzog das Gesetzeswerk des Augsburger Religionsfriedens (1555) hinsichtlich der Religionsfrage die endgültige Zweiteilung in Reichsstädte und Territorialstädte, womit die protestantischen Autonomiestädte des Nordens und Nordwestens in ihren Bemühungen um die Zuerkennung eines eigenen Hansestadtartikels gescheitert waren. Während hier die (späteren) Konsequenzen im Wesentlichen in der endgültigen Unterwerfung unter die Territorialgewalt bestanden, verstärkten sich besonders im Südosten des Reichs, wo im Gegensatz zu den patrimonialen die territorialherrlichen Städte eine Vielzahl von Sonderrechten erreicht hatten, die Tendenzen zu deren Aushöhlung und Beschneidung durch den Fürstenstaat. Das Beispiel Wien, wo die ferdinandeische Stadtordnung von 1526 deutlich in die autonome Stadtverwaltung eingriff, sei als ein Beispiel von vielen genannt (Knittler 2003).

Bevölkerungsgröße und Verwaltungsautonomie als entscheidende Kriterien von „Stadt“

Nach dem Überblick zu den maßgeblichen Daten der europäischen Städtegeschichte am Übergang vom Mittelalter zur Frühneuzeit stellt sich die Frage, welche Ebenen sich eignen könnten, in Kürze wesentliche Übereinstimmungen bzw. Gegensätze innerhalb der Städteentwicklung im abendländischen Europa zu verdeutlichen. Dabei bieten sich wohl zwei Zugänge in besonderer Weise an: ein demografisch-statistischer und ein verfassungsrechtlicher, oder anders ausgedrückt: die Frage nach der Größe der Stadt und jene nach einer sich auf dem Besitz von Selbstbestimmungsrechten gründenden Hierarchie.

Bevölkerungsdaten und Urbanisierungsgrade

Während die Forschung zur mittelalterlichen Stadt im Zusammenhang mit der Definition „Was ist Stadt?“ im überwiegenden Maße von rechtlichen Kriterien, dem Stadtrecht, Stadtfrieden, städtischen Freiheiten und einer stadtbürgerlichen Selbstbestimmung ausgegangen war (Dilcher 2004) und letztlich den Weg zu dem auf einem umfassenden Kriterienbündel aufgebauten „zusammengesetzten Stadtbegriff“ gefunden hatte, haben jüngere Untersuchungen der Stadtgröße eine entscheidende Rolle zugesprochen. Dies besonders im Zusammenhang mit der Möglichkeit, Urbanisierung als eine vom überwiegend agrarischen Sektor abgesetzte, jedoch mit diesem mehrfach vernetzte Lebensform über größere Räume und entlang der Zeitachse vergleichbar zu machen. Verwiesen sei im Besonderen auf die Pionierarbeiten von Jan De Vries (1984), Paul Bairoch (zusammen mit Jean Batou und Pierre Chèvre, 1988) und Paul M. Hohenberg (mit Lynn Hollen Lees, 1950), denen eine größere Zahl jüngerer Darstellungen (vgl. zuletzt Paolo Malanima, 2009) folgen. Während De Vries von einem Schwellenwert von 10.000 Einwohnern ausging und etwa jenen die Mehrzahl bildenden Einheiten mit 2.000–4.000 Bewohnern aus heutiger Sicht städtische Funktionen weitgehend absprach, arbeitete Bairoch mit einem Grenzwert von 5.000 Bewohnern, wobei er zusätzlich rechnerische Methoden entwickelte, um die Rolle der Städte mit zwischen 2.000 und 5.000 Menschen hinsichtlich ihres Anteils am Urbanisierungsgrad zu erfassen. Es ist evident, dass selbst bei Anwendung einer demografischen Stadtgrenze von 2.000 eine Mehrzahl von Räumen in Nordeuropa (Skandinavien, Schottland, Irland) sowie in Ostmitteleuropa (Polen, Ungarn, z. T. Österreich) nahezu als städtelos erscheinen. Beispielsweise dürften um 1500 von den 99 Stadtorten in den habsburgischen Ländern im Alpen- und Donauraum lediglich 17 diese Marke überschritten haben. Deshalb finden sich hier (Otto Brunner) wie etwa auch für die Schweiz (Hektor Ammann) Klassifikationsmuster, welche die ganze Palette bis zu den Zwerg- und Kleinststädten herunter berücksichtigen.

Ungeachtet dieser Unschärfen wie überhaupt der Unsicherheiten bei der Angabe exakter Bevölkerungszahlen bis weit in die Neuzeit hinein, vermittelt ein Vergleich des Anteils der Stadtbevölkerung an der

Tabelle 1: Die bevölkerungsmäßig größten Städte im Heiligen Römischen Reich um 1500 (Zahlen in Tausend)

1. Köln	40
2. Nürnberg	36
3. Danzig	35
4. Prag	30
Augsburg	30
6. Breslau	25
7. Lübeck	24
8. Wien	20
9. Braunschweig	18
Bremen	18
Magdeburg	18

Tabelle 2: Die bevölkerungsmäßig größten Städte in den habsburgischen Ländern (Alpen- und Donauraum) um 1500 (Zahlen in Tausend)

1. Wien	20
2. (Schwaz	15)*
3. Steyr	8
4. Graz	6
(Salzburg	6)**
6. Bozen	5?
7. Innsbruck	4
Wr. Neustadt	4
9. Linz	3
Laibach	3

*Bergbauort ** heutiges Österreich

Gesamteinwohnerzahl eines Landes (oft nach Schätzwerten) ein Bild der ungleichen Entwicklung von höher qualifizierter Urbanität. Geht man nach dem von Bairoch vertretenen Muster vor, so lagen die Niederlande (Niederlande, Belgien) mit etwa 30-prozentigem Anteil deutlich vor „Italien" mit 22 Prozent, was freilich auf die stark agrarische Prägung des Südens zurückzuführen ist. Norditalien (Lombardei, Venezien, Emilia-Romagna und Toskana) allein reichte nahe an den Wert der Niederlande heran. Es ist auffällig, dass alle genannten Regionen ursprünglich Teile des Karolingischen Imperiums darstellten.

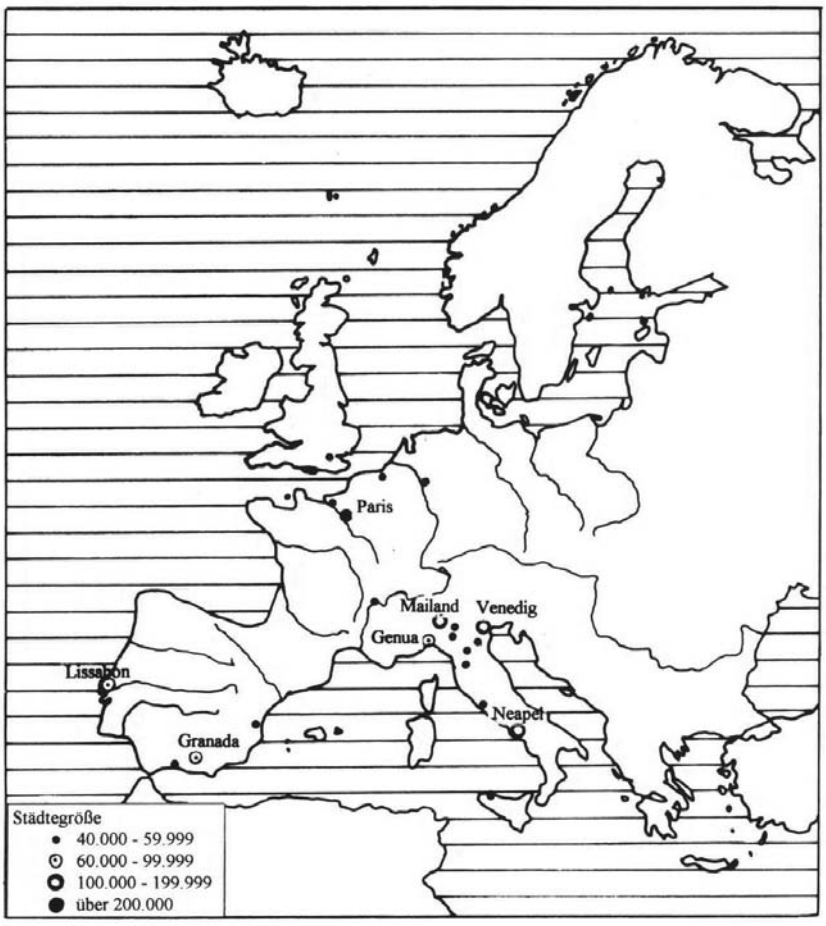
Einen mittleren Urbanisierungsgrad zwischen 18 und 8 Prozent wiesen um 1500 die Großräume Frankreich, Iberien (Spanien und Portugal) und Deutschland, also der Kern des Heiligen Römischen Reichs auf, wogegen das Vereinigte Königreich mit weniger als 5 Prozent etwa auf der gleichen Höhe lag wie der Raum Österreich-Böhmen-Ungarn; eindeutiger Nachzügler war Skandinavien mit etwas mehr als 2 Prozent. Nimmt man Europa als Ganzes, so lebten 5,6 Prozent der Menschen in Städten mit über 10.000 Einwohnern, 11,2 Prozent in solchen mit über 5.000 und 15,1 Prozent in Stadtorten mit über 2.000 Einwohnern, jenem Schwellenwert, der in der demografischen Statistik des 19. Jahrhunderts als für den Stadtbegriff verbindlich gelten sollte. Nimmt man die vielen sich rechtlich vom platten Land unterscheidenden Kleinstädte unter 2.000 Einwohnern hinzu, so wird mit einem Wert um 20 Prozent zu rechnen sein.

Es versteht sich von selbst, dass die eben genannten Verhältniszahlen in einer Statistik der Großstädte – wenn man diesen Begriff für jene verwenden will, die über eine Population von über 10.000 verfügten – annähernd wiederkehren. Freilich insofern verzerrt, als hier die Größe der jeweiligen Region bzw. des Staates einen wirkungsmächtigen Parameter bildete. So verfügte der Raum Italien um 1500 über 44 Großstädte, davon die Mehrzahl im Norden, die eher kleine Region der beiden Niederlande über 23, d. h. ebenso viele wie ganz Deutschland, der Großraum Frankreich über 32 und damit über deutlich mehr als das etwa gleich große Iberien mit 21; dagegen wies Randeuropa, d. h. Skandinavien, das Vereinigte Königreich sowie das Habsburgerreich, in seinem Umfang nach 1526 zusammen nur 11 auf.

Unter den etwa 20 (21) Städten, die mit mehr als 40.000 Einwohnern die Spitzengruppe in der Kategorie Großstadt darstellten, finden sich 11 italienische, 4 iberische, 3 französische sowie je eine englische, niederländische und deutsche Stadt, nämlich London, Gent und Köln. Bemerkenswert ist der erhebliche Vorsprung von Paris mit ca. 200.000 Bewohnern gegenüber London mit 50.000, der erst im Verlaufe des späteren 17. Jahrhunderts aufgeholt wurde. Die Rolle als Hauptstadt ist – neben Granada – besonders im Falle der beiden Spitzenreiter Paris und Neapel evident; für die stimulierende Funktion der Überseeexpansion sprechen die Beispiele Lissabon und Genua; bei allen übrigen ist wohl von einem Kriterienbündel mit den Hauptelementen Fernhandel, Großgewerbe und Administration auszugehen.

Ohne hier in eine Diskussion um den Stadtbegriff eintreten zu wollen, ist im Weiteren doch die Tatsache festzuhalten, dass in allen Territorien bzw. Regionen die Städte mit über 5.000 bzw. 10.000 Einwohnern nur eine ganz schmale Spitzengruppe ausmachten. Die Gesamtzahl der

Europäische Großstädte um 1500



Nach H. Knittler, Die europäische Stadt in der frühen Neuzeit. Wien-München 2000, 29.

Tabelle 3: Die bevölkerungsstärksten Städte Europas um 1500 (Zahlen in Tausend)

1. Paris	200
2. Neapel	150
3. Mailand	100
Venedig	100
5. Granada	70
6. Lissabon	65
7. Genua	60
8. Florenz	55
Rom	55
Bologna	55
Gent	55

Orte mit Stadtrecht lässt sich wohl für keine Region exakt wiedergeben (zumal auch erste Fälle des Abkommens von Städten fassbar werden), doch es wurden fallweise globale Näherungswerte errechnet. So wird beispielsweise für das England des 17. Jahrhunderts eine Zahl von 700 Kleinstädten kolportiert, für Frankreich von 2.000, das Heilige Römische Reich von über 3.000 und für Spanien gar von 4.000 (Clark 1995:1), diese mehrheitlich in patrimonialer Hand. In Anbetracht der Feststellung, dass der mittelalterliche Städteboom, von wenigen Regionen wie etwa den mitteleuropäischen Bergbaurevieren abgesehen, in der Frühneuzeit rasch ausdünnte („Städtetal"), können diese Zahlen annähernd bereits für den Zeitraum um 1500 in Anspruch genommen werden. Jedenfalls wird man kaum fehlgehen, wenn man den Anteil der Städte unter 2.000 Einwohnern an der Gesamtzahl am Ende des Mittelalters mit über 90 Prozent annimmt.

Hektor Ammann ist es zu verdanken, insbesondere für den Raum der Schweiz und Süddeutschlands die Kleinstadt von ihrer marginalen Existenz bei der Bewertung säkularer ökonomisch-sozial-politischer Verflechtungsmuster befreit zu haben (Amann 1928, 1963). Und Peter Clark (1995) schlug in dieselbe Kerbe, wenn er hinsichtlich der Frühneuzeit die Notwendigkeit der Berücksichtigung der „thousands of small towns which played a key role in the economic, social and cultural life) betont. Erheblich erscheint, in welchem Maße auch kleinere Städte zentrale Funktionen für ihr jeweiliges Umland übernahmen und konzentrierten bzw. inwieweit sie etwa im Fernhandel als Etappen innerhalb der überregionalen und internationalen „gateways" fungierten. Die von Überlegungen der Geografie ausgehende Theorie der Zentralen Orte (Christaller 1933/1968; Mitterauer 1971, 1980) sowie das Network-Modell, das auch in die Richtung des Zentrum-Peripherie-Aspekts akzentuiert wurde (Rozman 1978), trugen dieser Feststellung Rechnung. Für Räume mit deutlichem Vorherrschen des Typus Kleinstadt, wie etwa auch in den alpen- und donauländischen Territorien, brachte die Zeit der Erholung nach der spätmittelalterlichen Depression in dieser Hinsicht eine Phase der Prosperität, die bis zum Beginn des letzten Drittels des 16. Jahrhunderts anhielt.

Städteautonomie und Politische Ordnung

Kommen wir nun zum zweiten Themenkomplex, der unterschiedlichen Rolle der Stadt im Rahmen politischer Prozesse, etwa der Einbindung in sich ergänzende Systeme politischer Ordnung, die einander oftmals vertikal überlagerten. Dass in einzelnen europäischen Regionen Städte zu staatlichen Gebilden werden konnten, die selbst über Städte geboten, andere – und das war wohl die Mehrzahl – nur beschränkte autonome Rechte erreichten und selbst diese mit der Entwicklung des Flächen-, Beamten- und Steuerstaats bereits am Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit weitgehend einbüßten, steht dabei für die beiden Extreme in einer Vielzahl möglicher Entwicklungsmuster.

Der Standard der erreichten städtischen Freiheit stand oftmals in direkter Abhängigkeit vom jeweiligen Alter der Stadt, allerdings in Verbindung mit dem Beharrungsvermögen der übergeordneten politischen Kräfte, von Königen, Fürsten, Bischöfen und dem Adel. Nachzügler des 15. Jahrhunderts, beispielsweise Elemente der vorwiegend adeligen Städtebildung in Polen, besaßen zumeist stark reduzierte Freiheitsrechte und Wirtschaftsprivilegien, einem zwischen Stadt und Dorf angesiedelten Typus von Kümmerstädten fehlten selbst diese weitgehend.

Unterschiedliche Typen

Die Zurückführung der Entwicklung des ausgehenden Mittelalters auf simple Muster ist zweifellos nicht unproblematisch, doch soll hier der Einfachheit halber von drei Typen ausgegangen werden, an denen sich die wesentlichen Strukturunterschiede im Hinblick auf die Relationen zwischen Stadt und Staat festgemachen lassen.

- Diese ordnen sich zum einen dem europäischen Zentralraum zu, zusammengesetzt aus den deutschen Territorien des Reichs und Oberitalien und ergänzt um die *Confoederatio Helvetica* sowie die Niederlande. Charakteristisch für diesen war im Mittelalter ein sukzessiver Verfall der Zentralgewalt, sodass an die Stelle des Staates die fürstlichen Territorien bzw. in Oberitalien nacheinander Verbände mit eigenständiger Honoratiorenherrschaft und letztlich überwiegend die Signorien getreten waren.
- Zweitens in Westeuropa die sich verfestigenden Nationalstaaten als zentralistisch regierte Monarchien, insbesondere also England, Frankreich und Spanien, ein Typus, dem mit Abstrichen auch Mittel- und Süditalien zuzurechnen ist.
- Und drittens die sog. „adeligen Freistaaten" in Ostmitteleuropa, etwa Polen und Ungarn, wo die Staatsgewalt grundsätzlich durch König und adelige Stände vertreten wurde. Letztere bildeten wohl

Nürnberg 1493, Holzschnitt mit Nürnberger Stadtansicht aus der Schedel'schen Weltchronik, Blatt 99v/100r

https://de.wikisource.org/wiki/Schedel%E2%80%99sche_Weltchronik#/media/File:Nuremberg_chronicles_-_Nuremberga.png

Salzburg. Vrbis Salisbvrgensis genvina descriptio, 1572 (1533)

http://historic-cities.huji.ac.il/austria/salzburg/maps/braun_hogenberg_I_31_3_b.jpg

Venedig. Plan von Jacopo de' Barbari, 1500

https://de.wikipedia.org/wiki/Republik_Venedig#/media/File:Jacopo_de%27_Barbari_-_Venetie_MD_-_retouched.png

in allen Räumen ein Element der Kontrolle und Mitsprache, doch war ihr Einfluss unterschiedlich und fallweise erheblich begrenzt (Knittler 2000:93-121).

Bezogen auf die Stadt – und hier muss zunächst eine Einschränkung auf jene Vertreter mit der am höchsten entwickelten Autonomie erfolgen – bedeutete dies, dass die Entwicklung von städtischen zu territorialrechtlichen Gebilden eigentlich nur im Zentralraum stattgefunden hat: so in Oberitalien seit dem Hochmittelalter und in Süddeutschland einschließlich der Schweiz in den spätmittelalterlichen Jahrhunderten. Der Aufstieg der führenden niederländischen Städte, im Speziellen jener von Flandern und Brabant, mündete hingegen nicht in die Umformung zu stadtstaatlichen Gebilden. Vielmehr blieben diese – wohl als Machtfaktoren und Konkurrenten des Adels und selbst des Lehensherrn – formal Teile des Fürstenstaats, mit dem sie sich in Form von Verträgen arrangierten. Als die Flamen 1477 ihre Ansprüche gegenüber der Dynastie in 47 Artikeln festlegten, wurden deren 41 von den drei großen Städten Gent, Brügge und Ypern bestimmt. Ihre Wirtschaftskraft sicherte ihnen auch nach 1500 ein hohes politisches Gewicht, das sich u. a. in der antizentralistischen Stellung zur Rechtsprechung niederschlug (Blockmans 1987:214).

Bereits Max Weber hat mit Nachdruck auf den Kreislauf hingewiesen, dem die italienischen Städte von Bestandteilen patrimonialer oder feudaler Verbände durch eine Zeit revolutionär errungener Selbstständigkeit und eigenständiger Honoratiorenherrschaft (fallweise auch der Zunftherrschaft wie in Florenz), weiters zur Signorie und schließlich (wie in Mailand, Mantua, Ferrara oder im Florenz der Medici) zu Elementen relativ moderner patrimonialer Verbände folgten. Diese Entwicklung war zumeist schon vor dem 15. Jahrhundert abgeschlossen, sodass sich um 1500 Städte als Teile von Fürstentümern gegenüber kommunalstaatlichen Resten wie Lucca bzw. zeitlich begrenzt Pisa (1509) und Siena (1557) oder aristokratisch-republikanischen Sonderwegen wie Venedig und Genua deutlich in der Überzahl befanden.

Hinsichtlich des angrenzenden Territorialkomplexes des Papstes wurde eine Zweiteilung in *terre mediate* und *terre immediate subiecte* konstatiert. Erstere, zu denen Urbino, Camerino und die meisten Adriastädte zählten, standen unter der Autorität eines vom Papst legitimierten Signore. Dagegen strebten in immediaten Kommunen wie Orvieto, Perugia oder Bologna einzelne Familien die Alleinherrschaft an und einzelne, wie das wirtschaftlich prosperierende Ancona, konnten sogar ihre kommunale Autonomie ausdehnen (Schimmelpfennig 1987:87f.). Formal von päpstlichen Beauftragten regiert, wurden die Kommunen in den historisch ältesten päpstlichen Herrschaftsgebieten (in Rom, Latium und dem Patrimonium), wenngleich Elemente der inneren Autonomie hinsichtlich Gerichtsbarkeit, Finanzen und Verwaltung vielfach erhalten blieben.

Somit bilden hinsichtlich des Umfangs der erworbenen, bewahrten und fallweise sogar ausgebauten Selbstregierung die Kaiserlichen und Freien Städte des Heiligen Römischen Reichs ein Phänomen, „das sonst nirgendwo im vormodernen Europa zu finden ist“ (Johanek 2000:295, Übers. H.K.). Ihre formalrechtliche Unterscheidung bestand darin, dass in Erstgenannten der Kaiser selbst als Stadtherr fungierte, während es sich bei den Freien Städten zumeist um (ehemalige) Kathedralstädte handelte, in denen die Bürgerschaften den Herrn vertrieben hatten. Daneben gab es einzelne Sonderfälle wie Hamburg oder Regensburg. Freie Städte leisteten kein *homagium* (ritualisiertes Treueversprechen) gegenüber dem Kaiser und wehrten sich oft erfolgreich gegen Kriegsdienste.

Gegenüber den mehr als 3.000 Städten innerhalb des spätmittelalterlichen Reichsgebiets war die Zahl der Reichsstädte und Freien Städte äußerst bescheiden. Auf die erst 1495 erfolgte Erwerbung des unbestrittenen Teilnahmerechts an den Reichstagen ist bereits verwiesen worden. 1521 nennen die Reichsmatrikel von Worms 85 Berechtigte, überwiegend im Südwesten gelegen; in der Realität waren es nicht mehr als 68 (Johanek 2000:296). Lag bei den Territorialstädten die politische Partizipation im Rahmen ihres Landes, so spielte sie sich bei den Reichsstädten eben auf der Ebene des Reiches ab. Freilich sollten die Möglichkeiten der Städte gerade auf den reichsständischen Versammlungen nicht überbewertet werden. Eine endgültige Aufwertung erfolgte erst 1648 mit der Zubilligung des *votum decisivum*, d. h. der zumindest formalen Verankerung in der Reichsverfassung, wenngleich sie damit weder zu ebenbürtigen Mitgliedern im Reichstag noch der kaiserlichen Autorität gänzlich entzogen wurden. Allerdings erhielten aufgrund des *ius territorii et superioritatis* Reichsstädte mit umfangreichem Stadtgebiet wie Nürnberg (1.500 km^2), Ulm (830 km^2) oder Rothenburg (400 km^2) ebenso wie mehrere Zwergrepubliken die souveräne Landeshoheit zuerkannt (Leiser 1975).

Kehren wir zum Zeitraum um 1500 zurück, so ist noch ein kurzer Blick auf die Sonderentwicklung der Schweizer Eidgenossenschaft zu werfen. Hier bildeten im 15. Jahrhundert Emanzipation der Städte von einer Feudalherrschaft, Entfaltung reichsstädtischen Charakters (dort, wo die Zähringer Vögte gewesen waren bzw. kleinere habsburgische Städte nach 1415 ihre Kompetenzen erweitern konnten), städtische Territorialbildung und Einbindung der Städte in den eidgenössischen Bund eng miteinander verbundene Prozesse (Stercken 2000). Das gilt in gleicher Weise für zunftbestimmte wie geschlechterregierte Städte. Zu den Reichstagen des 15. Jahrhunderts waren neben dem Land Schwyz lediglich die

Reichsstädte und Freie Städte im Heiligen Römischen Reich 1521

Nach P. Johanek, Imperial an Free Towns of the Holy Roman Empire – City-States in Pre-Modern Germany, in: M. H. Hansen, A Comparative Study of Thirty City-State Cultures. Copenhagen 2000, 309.

Städte Zürich, Bern, Luzern, Solothurn und Basel eingeladen worden, und diese waren im Wesentlichen auch die Vorreiter der Territorialisierung, mit der sich eine sonst in keinem Teil Europas nachweisbare institutionelle und personelle Verflechtung von städtischer und Landesverwaltung verband.

Auf die Entwicklung der Stadt in den westeuropäischen Nationalstaaten kann hier nicht weiter eingegangen werden. Im Gegensatz zur fortschreitenden politischen Fragmentierung in Zentraleuropa setzten sich hier jene spätmittelalterlichen Integrationsprozesse von Staat und Region fort, die schon um 1500, gestützt auf die Dynastien, die Überlegenheit und Durchschlagskraft obrigkeitlicher Administrative erkennen lassen (Seibt 1987:21), denen auch Stadtgemeinden und Stadtbürgertum zunehmend unterworfen wurden. Freie oder gar zur Souveränität tendierende Städte finden sich hier nicht; deren politische Mitbestimmungsrechte beschränkten sich vorwiegend auf Aktionen innerhalb der ständischen Vertretungen, wo sie allerdings das schwächste Glied darstellten.

Veränderungen

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf jene Veränderungen im Verhältnis von Territorium und Stadt verwiesen werden, wie sie im mitteleuropäischen Raum schon um 1500 in Ansätzen fassbar werden. Waren die Reichsstädte in legislativer, administrativer und jurisdiktioneller Hinsicht besondere Einheiten, so war der Autonomiestatus der übrigen Städte eher durch mehrfache Abstufungen und weniger durch klare verfassungsrechtliche Distinktionen gekennzeichnet. Über der Vielzahl patrimonialer Städte (Mediatstädte) und städtischer Minderformen, deren generell eingeschränkte Selbstständigkeit mit der Unterordnung unter einen Feudalherrn korrespondierte, rangierten die zumeist auch in den Landständen vertretenen Territorialstädte. Bei diesen handelte es sich um eine breite Mittelgruppe von Stadtorten mit oftmals erheblicher Autonomietradition. Dies gilt im Besonderen für zahlreiche Hansestädte des Nordens, etwa entlang der Ostseeküste, die wohl einem fürstlichen Herrn unterstanden, gegenüber diesem aber lange Zeit weitgehende Selbstständigkeit behaupten konnten. Hier gelang die Subordination vielfach erst im Verlaufe der ersten neuzeitlichen Jahrhunderte (Schilling 1993:31f.)

Anders war die Lage in einzelnen großen Territorienkomplexen des Südens (Bayern, habsburgische Länder), wo schon die geringe Größe der Städte und ihre bescheidene Wirtschaftskraft die Entstehung einer echten Partner- oder auch Gegnerposition zum Fürsten nicht zuließ. Hier verstärkte sich schon im ausgehenden 15. Jahrhundert die Institutionalisierung der fürstlichen Kontrolle in Form von Stadtanwälten und Kommissionen, bis schließlich durch Stadtordnungen und „Reformationen“ bei gleichzeitiger Infragestellung gewährter Privilegien die autonome durch eine obrigkeitlich „beauftragte“ Selbstverwaltung (Wiese-Schorn 1976) ersetzt wurde.

LITERATUR

H. AMMANN, Die schweizerische Kleinstadt, in: Festschrift für W. Merz. Aarau 1928, 158-215.

H. AMMANN, Vom Lebensraum der mittelalterlichen Stadt. Eine Untersuchung an schwäbischen Beispielen, in: Berichte zur deutschen Landeskunde 31 (1963), 284-316.

P. BAIROCH/J. BATOU/P. CHÈVRE, La population des villes européennes de 800 à 1850. The Population of European Cities. Genf 1988.

W. P. BLOCKMANS, Region und Staat: ein Dreiecksverhältnis – Der Kasus der Niederlande im 15. Jahrhundert, in: F. SEIBT/W. EBERHARD (Hg.), Europa 1500. Integrationsprozesse im Widerstreit: Staaten, Regionen, Personenverbände, Christenheit. Stuttgart 1987, 211-226.

W. CHRISTALLER, Die zentralen Orte in Süddeutschland. Eine ökonomisch-geographische Untersuchung über die Gesetzmäßigkeit der Verbreitung und Entwicklung der Siedlungen mit städtischen Funktionen. Jena-Darmstadt 1933, Nachdr. 1968.

P. CLARK, Introduction, in: DERS. (Hg.), Small Towns in Early Modern Europe (Themes in International Urban History 3). Cambridge 1995, 1-21.

J. DE VRIES, European Urbanization, 1500–1800. London 1984.

G. DILCHER, Einheit und Vielheit in Geschichte und Begriff der europäischen Stadt, in: P. JOHANEK/F.-J. POST (Hg.), Vielerlei Städte. Der Stadtbegriff (Städteforschung A/61). Köln-Weimar-Wien 2004, 13-30.

P. M. HOHENBERG/L. H. LEES, The Making of Urban Europe, 1000–1950. Cambridge/Mass.-London 1950.

P. JOHANEK, Imperial and Free Towns of the Holy Roman Empire – City States in Pre-Modern Germany?, in: M. H. HANSEN (Hg.), A Comparative Study of Thirty City-State Cultures. An Investigation Conducted by the Copenhagen Polis Centre. Copenhagen 2000, 295-319.

H. KNITTLER, Die europäische Stadt in der frühen Neuzeit. Institutionen, Strukturen, Entwicklungen. Wien-München 2000, e-book 2015.

H. KNITTLER, Die Städtepolitik Ferdinands I. – Aspekte eines Widerspruchs?, in: M. FUCHS/A. KOHLER (Hg.), Kaiser Ferdinand I. Aspekte eines Herrscherlebens. Münster 2003, 71-86.

W. LEISER, Territorien süddeutscher Reichsstädte, in: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte 38 (1975), 967-981.

P. MALANIMA, Decline or Growth? European Towns and Rural Economies, 1300–1600, in: M. CERMAN/E. LANDSTEINER (Hg.), Zwischen Land und Stadt. Wirtschaftsverflechtungen von ländlichen und städtischen Räumen in Europa 1300–1600 (Jahrbuch für Geschichte des ländlichen Raumes 2009). Innsbruck-Wien-Bozen, 18-43.

M. MITTERAUER, Das Problem der zentralen Orte als sozial- und wirtschaftshistorische Aufgabe, in: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 58 (1971), 433-467, zuletzt in: DERS., Markt und Stadt im Mittelalter. Beiträge zur historischen Zentralitätsforschung. Stuttgart 1980, 22-51.

G. ROZMAN, Urban Networks and Historical Stages, in: The Journal of Interdisciplinary History 9 (1978), 65-91.

H. SCHILLING, Die Stadt in der frühen Neuzeit (Enzyklopädie deutscher Geschichte 24). München 1993; zuletzt erschienen als H. SCHILLING/St. EHRENPREIS, Die Stadt in der frühen Neuzeit. Boston 2015.

B. SCHIMMELPFENNIG, Der Papst als Territorialherr im 15. Jahrhundert, in: F. SEIBT/W. EBERHARD (Hg.), Europa 1500. Integrationsprozesse im Widerstreit: Staaten, Regionen, Personenverbände, Christenheit. Stuttgart 1987, 84-95.

F. SEIBT, Europa 1500 – Integration im Widerstreit, in: F. SEIBT/W. EBERHARD (Hg.), Europa 1500. Integrationsprozesse im Widerstreit: Staaten, Regionen, Personenverbände, Christenheit. Stuttgart 1987, 9-23.

M. STERCKEN, Reichsstadt, eidgenössischer Ort, städtische Territorialherrschaft. Zu den Anfängen der Stadtstaaten im Gebiet der heutigen Schweiz, in: M. H. HANSEN (Hg.), A Comparative Study of Thirty City-State Cultures. An Investigation Conducted by the Copenhagen Polis Centre. Copenhagen 2000, 321-342.

L. WIESE-SCHORN, Von der autonomen zur beauftragten Selbstverwaltung. Die Integration der deutschen Stadt in den Territorialstaat am Beispiel der Verwaltungsgeschichte von Osnabrück und Göttingen in der frühen Neuzeit, in: Osnabrücker Mitteilungen 82 (1976), 29-59.

Hubert Christian Ehalt

Gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen in den Bereichen Familie, Jugend und Sexualität 1971–2017

Lebenswelten und Diskurse, Analysen und Lehrziele

Geschichtswissenschaftliche Zielsetzungen und Paradigmen im Wandel

Vor 46 Jahren, im Jahr 1971, erschien das erste Heft der Vierteljahreszeitschrift „Beiträge zur historischen Sozialkunde". Die Zeitschrift hat ihren Titel und ihr Hauptanliegen, sozial- und wirtschaftskundliche Themen für den Geschichtsunterricht aufzubereiten, beibehalten. Über 180 Hefte haben – sehr bald zu Schwerpunktthemen – geschichtswissenschaftlich relevante Fragen in Quer- und Längsschnitten und in Quellen- und Methodenheften erarbeitet. Die Redaktion bestand und besteht aus Historikerinnen und Historikern, die als Wissenschafterinnen und Wissenschafter und als Lehrerinnen und Lehrer arbeiten. Die Zeitschrift war das Projekt einer jungen ForscherInnengruppe, die den Umgang mit Geschichte in Geschichtsforschung und Geschichtsunterricht neu gestalten wollte: Sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Fragestellungen sollten in der Wissenschaftsdisziplin Geschichte einen größeren Stellenwert einnehmen. Diese Zielsetzung wurde – das kann man mit dem Blick auf die Fachgeschichte der letzten fünf Jahrzehnte festhalten – grosso modo erreicht. Die Zielsetzung(en) wurde(n) von Heft zu Heft weiterentwickelt; es gab in der jahrzehntelangen Geschichte keinen Bruch, sondern eine kontinuierliche Entwicklung. Nur das Layout der Zeitschrift wurde – Konsequenz ständig wichtiger werdender ästhetischer Kriterien – zweimal verändert.

Mit dieser Prioritätsverschiebung auf Gesellschaftsgeschichte (der Begriff steckte damals noch in den Kinderschuhen) war beabsichtigt, die Relevanz des Faches als Wissenschaftsdisziplin und als Unterrichtsfach zu vergrößern. Die Sozialwissenschaften spielten im Kanon der *Humanities* in den 1970er Jahren eine dynamisch wachsende Rolle.

Die Geisteswissenschaften erlebten in den 1970er Jahren eine durch die Soziologie geprägte Wende. Die Soziologie war jene Wissenschaft, die dem Zeitgeist einer gesellschaftsbezogenen Wissenschaft am stärksten entsprach. Dieser Gesellschaftsbezug begleitete die „Beiträge" in ihrer ganzen Geschichte. Die 70er und die 80er Jahre waren durch einen *cultural turn* geprägt. Der Kulturbegriff wurde aus seiner engen Verbindung mit der „Hochkultur", mit der materiellen und immateriellen Kultur der Eliten herausgelöst. Große Bedeutung für diese für die Geschichtswissenschaft bedeutende, ja programmatische Wende waren die Forschungen von Edward P. Thompson und Eric J. Hobsbawm, die wiederum einen wesentlichen Einfluss auf die Bielefelder Schule der Gesellschaftsgeschichte (Reinhart Koselleck, Jürgen Kocka, Hans-Ulrich Wehler) hatten.

Der *cultural turn* war wichtig für die wissenschaftliche Erschließung des Alltäglichen, für die Erforschung der Popularkultur, für Entwicklungen einer „Geschichte von unten", die die Zielsetzung hatte, Wahrnehmungs-, Erlebnis-, Protest- und Widerstandsformen der „einfachen Leute" für die Geschichtsforschung – wesentlich auch mit Methoden einer mündlichen Geschichte – zu erschließen. In den 90er Jahren formierten sich die *Cultural Studies* zunehmend als eigenständige, den Geschichtswissenschaften eng verbundene Forschungsdisziplin.

Impuls erhielt die Geschichtsforschung der ersten Phase der „Beiträge" durch die Rezeption einer linguistischen Wende, die wesentlich durch Michel Foucault angeregt wurde. Foucault hat eindrucksvoll und nachhaltig darauf hingewiesen, dass sich in den Diskursen die jeweiligen Machtverhältnisse repräsentieren. In den 80er und 90er Jahren nahm geschichtswissenschaftliche Forschung eine diskursorientierte Wende. Geschichtswissenschaft hat sich seither von einer faktenorientierten zu einer diskursorientierten Wissenschaft entwickelt. „Wahrheit", „Eindeutigkeit", „Ereignis" sind in der Geschichtsforschung vom Zentrum an die Peripherie der Forschung gerückt. In diesem Zusammenhang steht die Forschungspraxis, historische Entwicklungen und „Tatsachen" nicht mehr nur und vor allem aus der Perspektive des Faktischen, sondern auch aus jener der Diskurse zu thematisieren und zu erforschen. Im Zusammenhang mit der Diskursorientierung setzte sich die wissenschaftliche Praxis durch, geschichtliche Entwicklungen nicht nur unter dem Aspekt des geschichtlichen Ablaufes, sondern auch unter jenem der „Erzählung" zu behandeln. Das Anliegen, Fragestellungen mit dem höchsten Maß an Objektivität zu behandeln, ist an Bedeutung gleich geblieben.

Die Auffassung von Geschichte als Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte – Wirtschaft und Gesellschaft als ein integrales Ganzes – hatte auch einen wichtigen Aspekt

der Demokratisierung von Wissenschaft. Geschichtsanalyse und Geschichtsschreibung sollten aus einer idiographischen Konzeption – Geschichte als Summe einzelner biographisch und politisch entwickelter und gestalteter einzelner Lebensgeschichten mit einer Fokussierung auf „Ereignisse" – herausgelöst und in Richtung einer Erforschung sozialer Strukturen, Institutionen, Rituale und (wie oben dargestellt) Diskurse erweitert werden.

Die Universität und die Wissenschaften fanden sich in den 70er Jahren noch in einer auf streng konturierte Disziplinen und Institute fokussierten Gesamtstruktur. Nicht nur für die österreichische Universitätslandschaft galt damals der ironisch-pointierte Befund: „The world has problems, but universities have departments".

Im Programm der „Beiträge zur historischen Sozialkunde" spielten daher folgende inhaltliche und methodische Zielsetzungen eine Schlüsselrolle:

- Gegenwartsrelevanz – systematische und konsequente Orientierung historischer Fragestellungen an aktuellen Problemen
- Interdisziplinarität – die Erkenntnis, dass die Landschaft der einzelnen Disziplinen mehr mit wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklungen als mit den Anforderungen des Forschungsgegenstandes zu tun hat
- Problemorientierung – nicht Quellenbestände, sondern Forschungsfragen sollen den wissenschaftlichen Erkenntnisgang steuern
- Kritische Geschichtswissenschaft – Forschung soll nicht nur und vor allem bisher vorhandene Erkenntnisse erweitern, sondern kritisch am Stand aktueller Theoriebildung und Methode neu thematisieren, kontextualisieren, bewerten. Mit diesem Anspruch entwickelt sich Geschichtsforschung von einer illustrativen Erzählung – gleich einem Malbuch, bei dem weiße Flecken ausgemalt werden – zu einer immer stärkeren Betonung der Fragestellungen. Geschichtsforschung wurde und wird aus einem Konvolut von Antworten zu einem ständig wachsenden Fragenkomplex.

Die Einhaltung dieser Zielsetzungen und Prioritäten sollte aus einer antiquarischen Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen, Biographien von Königen, Fürsten, Staatsführern (die weiblichen Formen der Begriffe kamen selten vor), Männern und Mächten einen Gegenstand und eine Auseinandersetzung vorbereiten, die dazu beiträgt, die gegenwärtige Welt aus der Geschichte zu erklären und verständlich zu machen.

Die Kulturwissenschaften begegnen einer in ihren Phänomenen, Entwicklungen und Deutungen ambivalenten Welt mit einer methodischen Vorsicht, der man eine defensive Haltung nicht absprechen kann. Zur Beschreibung dessen, was Kulturwissenschafterinnen und Kulturwissenschafter machen, gilt der Satz: „Wir sind die, die die Fragen stellen." Der Fortschritt der Wissenschaft manifestiert sich daher zunehmend in der Fähigkeit der Forscherinnen und Forscher, kritische und differenziert(er)e Fragen zu stellen – nicht die besseren oder definitiven Antworten zu geben.

Bewegt, entwickelt und verändert haben sich in den 46 Jahren nicht nur und vor allem die Begriffe, die Paradigmen, die Zielsetzungen, die Fragestellungen und die Methoden von Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Die Akteurinnen und Akteure der Geschichtsforschung haben sich ebenso verändert wie jene im Geschichtsunterricht. Die damals jungen Gründerinnen und Gründer der „Beiträge" sind heute fast alle im Ruhestand. Sie haben die Geschichte des Universitäts- und Schulfaches als Forscherinnen und Forscher und als Lehrerinnen und Lehrer mit der Zeitschrift mitgestaltet, sie haben aber vorerst einmal, so wie andere Menschen, den Zeitraum des Bestehens der „Beiträge" als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen miterlebt. Die Hefte der Zeitschrift mit ihren Themen dokumentieren vor allem die Entwicklungen in den Strukturen und Institutionen, in den Wahrnehmungsformen und in den Diskursen, in den Ritualen und Praktiken. Die 46 Jahrgänge der „Beiträge" analysieren und kommentieren, beschreiben und erzählen die historischen Entwicklungen, die in diesen 46 Jahren stattgefunden haben, und die in der Wirtschafts-, Gesellschafts-, Kultur- und politischen Geschichte ihren Ausdruck gefunden haben. Die „Beiträge" haben mit dem „Material", mit den Ausdrucksformen der materiellen Kultur, mit den Diskursen und Erzählungen versucht, Geschichte jeweils am Zeitpunkt einer bestimmten Gegenwart eines spezifischen Themenheftes zu analysieren, für die Beantwortung der Frage „in welcher Welt leben wir?" auszuwerten.

Themenhefte der „Beiträge" über Bild und Gesellschaft, Rituale und Entzauberung, Sexualität, Schule, Mensch und Tier, Kunst und Kitsch, Biologie und Geschichte, Essen in lokalen und globalen Kontexten – um nur einige Themenhefte zu nennen, deren Schwerpunktredaktion bei mir gelegen ist – haben versucht, die Welt zum Zeitpunkt der Konzeption eines Heftes zu erklären. Ausgehend von der These, dass die jeweilige Welt nicht der Gartenlandschaft der Forschungsdisziplinen folgt, sondern ein sehr komplexes, differenziertes und oft widersprüchliches Ganzes ist, haben diese Hefte den Anspruch gehabt, den Zusammenhang eines Themas mit den großen und kleinen Entwicklungen und Phänomenen einer Zeit herzustellen. Oft bedienten und bedienen sich Themenhefte der Darstellungsform eines historischen Längsschnittes. Ein Thema wird analysiert und vermittelt, indem es in der sich in der Zeit verändernden Bedeutung der Strukturen der Welt dargestellt wird. Der historische Längsschnitt zeigt, in welchen Entwicklungszusammenhängen historische „Pha-

sen", „Schritte", „Formen" stehen können. Die Fokussierung auf längere und kürzere historische Entwicklungen zeigt weiters, dass diese Entwicklungen nie linear sind. Brüche, verzögerte und beschleunigte Weiterentwicklungen gehören ebenso zum Formenkreis des historischen Zeitablaufs wie Phänomene der „Schubumkehr".

In der Geschichte von 1971 bis 2017 spielten mit unterschiedlichen Bedeutungen, Geschwindigkeiten, Widersprüchen, Ambivalenzen und gegenläufigen Tendenzen folgende Entwicklungen eine Rolle: Globalisierung, Entkolonialisierung, dynamisches Bevölkerungswachstum, Akzentuierungen der Zivilgesellschaft, Entwicklungen einer Wissensgesellschaft, Emanzipationsprozesse der Frauen, aber auch anderer minderprivilegierter Gruppierungen, das Ende des Ost-West-Konfliktes, europäische Integrations- und Desintegrationsprozesse, populistische Entwicklungen, Kunst und Kultur von der Moderne zur Postmoderne und retour, usw. All diese Entwicklungen, die hier nur exemplarisch genannt werden, waren häufig gegenläufig, jedenfalls alles andere als eindeutig.

Familie, Kindheit und Jugend: historische Entwicklungen und deren Vermittlung

Im Zeitraum des Bestehens der „Beiträge" fanden im Bereich familialer Strukturen und Beziehungen dynamische Veränderungen statt. Diese historischen Prozesse wurden ausgehend von Forschungsschwerpunkten des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien durch eine Reihe von Themenheften der „Beiträge" thematisiert. Die Bereiche Familie und Sexualität und die dementsprechenden Beziehungsfelder gehören zu den primären Erlebniswelten, in denen jeder Mensch Erfahrungen macht. Daher sind sie für eine historische Auseinandersetzung, die zeigt, was sich wann wie und warum verändert, wie Veränderungen ablaufen, wie sie in den Diskursen thematisiert werden und was diese Veränderungen für individuelle und soziale Identitäten bedeuten, besonders geeignet.

Die Hauptaufgabe eines kritischen Umgangs mit Geschichte ist es, am einzelnen historischen Phänomen zu zeigen, „in welcher Welt wir leben", das heißt, wie Zusammenhänge, Relationen und Bedeutungen sich jeweils darstellen. Der Umgang mit Geschichte kann Kompetenzen eines geordneten, systematischen Denkens über Gesellschaft und Kultur, über das Verhältnis von Individualität und Gesellschaft, über die Bedeutung des Einzelnen im Verhältnis zum Ganzen fördern. In Zeiten dynamischer gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen erscheint das Historische oft besonders chaotisch und verwirrend. Dies erzeugt bei den einzelnen Individuen, die Teil dieser Entwicklungen sind, ein Gefühl der Hilflosigkeit. In dieser Situation kann historische Forschung, Arbeit mit historischen Themen und Abläufen eine Hilfestellung in doppelter Hinsicht bieten: Die Lernenden werden mit Allgemeinbegriffen über historische Sachverhalte (Max Weber sprach von Idealtypen) konfrontiert, die zeigen, dass es erstens in der „allgemeinen Wirrnis" wiederkehrende Ordnungsmuster gibt, und dass es zweitens den Widerspruch zwischen einer „longue durée" historischer Strukturen und der Tatsache gibt, dass lineare Weiterentwicklungen dieser Strukturen nur ganz selten stattfinden.

Die Kompetenz, die der Umgang mit Geschichte über die Beantwortung der Fragen, in welcher Welt wir leben (die große Frage) und was konkrete Situationen bzw. Strukturen bedeuten und wie sich diese weiterentwickeln können (die alltägliche kleine Frage) vermittelt, stärkt die Individuen. Sie stattet die Handelnden mit der Fähigkeit aus, eine Erklärung für das, was geschieht, zu haben, außerhalb der ganz individuellen interessenbezogenen Erklärungen, die Akteurinnen und Akteure immer haben. Das verschafft dem/der Einzelnen Autonomie, macht unabhängig von den Ansprüchen, die von MachtträgerInnen in allen Situationen und Strukturen geäußert werden. Historisches Denken und kulturwissenschaftliche Intelligenz kann daher eine Perspektive und Kommunikation ermöglichen, die zu Unabhängigkeit disponiert.

Familie ist der Ort, wo sich Frauen und Männer, Eltern und Kinder, junge Erwachsene und Alte treffen, miteinander leben, miteinander streiten. Niemand kann der Familie ausweichen, in wie unterschiedlichen Strukturen sie sich auch formiert. Durch die Herkunftsfamilie werden die Menschen in ihren Haltungen, Werten, Chancen massiv geprägt. Die eigenständig eingegangenen Beziehungen prägen PartnerInnen, Kinder, wirken aber auch auf die Älteren und auf die Gesellschaft als Ganzes zurück.

Familiäre Welten im Umbruch

Anfang des 21. Jahrhunderts zeigt sich das familiale Leben in Österreich und die Rollen, die darin Männer und Frauen, Eltern und Kinder, Großeltern und Enkel einnehmen, in neuen Konstellationen, Strukturen, Phänomenen und Diskursen. Männer und Frauen haben sich grosso modo von den alten patriarchalen Rollen emanzipiert. In der Straßenbahn beobachte ich ein Pärchen, bei dem die etwa 25-jährige Frau ihrem Freund die komplizierte Technik eines neuen Mobiltelefons erklärt, der junge Mann freimütig bekennt, dass er sich in technischen Dingen nicht auskennt und sie ihn liebevoll und stolz darauf hinweist, wie gut er es hat, dass er sie als technikkompetente Partnerin hat.

Frauen sind flott, dynamisch, manchmal auch aggressiv am Steuer, wie das bis in die 80er Jahre nur die Männer, vor allem die jungen Burschen, waren. Frauen haben gleichermaßen geduldig und ungeduldig die Berufswelt und in ihr

Führungspositionen erobert. Die Zahl von Universitätsprofessorinnen ist in den letzten 20 Jahren deutlich angestiegen.

Immer häufiger gehen Männer in Elternkarenz, genießen die Vaterschaft, bereiten sich auf diese Aufgabe vor und schieben den Kinderwagen. Nur im Bereich der Haushaltsführung verweigern Männer manchmal ihre Mitwirkung. Gleichzeitig werden Haushaltsagenda in Österreich in immer stärkerem Maß an – fast durchwegs weibliche – MigrantInnen aus Polen, aus Ex-Jugoslawien, aus der Türkei delegiert. Die starke – mittlerweile selbstverständlich gewordene – Integration der Frauen in Berufs- und öffentliche Sphären war für sie mit vielen neuen Rechten und Chancen, aber auch mit schweren Belastungen verbunden. Der sozialpolitische und sozialwissenschaftliche Begriff „Doppelbelastung" gibt sehr präzis wieder, was den Frauen in diesen Jahrzehnten widerfahren ist. Noch immer liegen Erziehungs- und Pflegeaufgaben und viele Tätigkeiten, die der sozialen Kohärenz der Gesellschaft zugutekommen, bei den Frauen. Ihre Bereitschaft, sich trotz wachsender beruflicher Belastung weiterhin liebe- und verständnisvoll um Partner, Kinder und KollegInnen zu kümmern, hat wesentlich dazu beigetragen, dass die österreichische Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten nicht nur Coolness und Professionalität gewonnen, sondern auch Wärme bewahrt hat.

Auch die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind partnerschaftlicher gestaltet. Die Eltern glauben selbst nicht mehr an ihre – vielfach in Frage gestellte – Autorität und haben immer weniger Zeit für Sozialisationsaufgaben. In vielfältiger Hinsicht wird elterliche Autorität abgebaut und die Möglichkeit eröffnet, dass Eltern und Kinder einander auf Augenhöhe begegnen.

Über die Frage, wer denn für die Vermittlung von Grundregeln eines „Wohlverhaltens" verantwortlich ist, gibt es einen sich verschärfenden Konflikt zwischen Eltern und LehrerInnen. LehrerInnen konstatieren, dass den Kindern Basisregeln eines Sozialverhaltens abgehen; Eltern verweisen darauf, dass LehrerInnen für die Erziehung der Kinder verantwortlich seien und dafür schließlich auch bezahlt würden.

Sowohl die gesellschaftliche Realität von Familie und Reproduktion als auch die wissenschaftlichen Diskurse werden in jüngster Zeit ganz massiv durch die Möglichkeiten, die Molekularbiologie und Genetik im Hinblick auf Fortpflanzungsfähigkeit und -möglichkeiten bieten, geprägt. „In vitro fertilisation", Leihmütter, Samenspender, Designerbabies werden an Bedeutung gewinnen. Zu den Fragen, was der Mensch ist, und wodurch menschliche Beziehungen gestaltet und geprägt werden, äußern sich gegenwärtig vor allem die Evolutionsbiologie und Kognitionsforschung. Im Vergleich dazu sind die sozialwissenschaftlichen und sozialpsychologischen Diskurse über Geschlecht und Beziehungen ins Hintertreffen geraten. Aber die (Molekular-)Biologen schreiben nicht Drehbuch, Dramaturgie und Choreographie des Beziehungsalltags in Familie und Partnerschaften, der weiterhin mit Konfliktfähigkeit und persönlicher Verantwortung gestaltet werden will.

Neue Buntheit

Im gesellschaftlichen Wechselspiel von „Privatheit" und „Öffentlichkeit", das sich in der Geschichte ganz unterschiedlich formiert hat, ist die Familie der Brennpunkt des Privaten. Gegenwärtig verwischen sich mit den Konturen zwischen öffentlich und privat auch die sozialen und begrifflichen Konturen des „Familialen". Trotzdem funktionieren Wirtschaft und Gesellschaft auch heute nur, wenn die familialen und familienähnlichen Beziehungskonstellationen – traditionelle Familien, Patchwork, Partnerschaften – ihre Aufgaben erfüllen. Jedenfalls zeigen die Beziehungen und jene Konstellationen, in denen sich „Gesellschaft reproduziert", einen neuen Formenreichtum, eine neue Buntheit, die in zunehmendem Maß auch eine multiethnische Gesellschaft spiegelt und die in einer gewissen Weise an die alteuropäische Gesellschaft erinnert. Wie in der Geschichte übrigens geht von der Arbeitswelt – damals im Umgang mit knappsten Ressourcen, heute durch Flexibilisierung und Ökonomisierung von allem und jedem – ein gestaltungsmächtiger Einfluss auf Art, Weise und Qualität aller Beziehungen aus.

Auswirkungen der Flexibilisierung

Die „privaten Bereiche" des Zusammenlebens, die auch in der Geschichte nie so privat waren, sind massiv von der aktuellen Flexibilisierung der Arbeitswelten betroffen. Der Umgang mit den Kindern (Sozialisation, Qualifikation) und den Eltern, insbesondere, wenn diese alt und pflegebedürftig werden, wird – wir erleben es in vielen brandaktuellen politischen Diskussionen um Schule und Pflege – neu eingerichtet. Die Menschen haben bei der Bewältigung der schwierigen Betreuungsaufgaben im Feld ihrer familiären Beziehungen einerseits das Gefühl von Autonomie und Gestaltungsmacht, und sie empfinden daher ein Scheitern sehr oft auch als persönliche Niederlage; andererseits wird den Handelnden deutlicher bewusst, dass es für Schule, Ausbildung, Pflege, etc. wesentlich auch eine gesellschaftliche Verantwortung geben muss, und diese von den dafür zuständigen politischen Instanzen zu wenig wahrgenommen wird.

Männer und Frauen, die Angehörigen unterschiedlicher Generationen haben in der aktuellen Gesellschaft neuen Anforderungen zu genügen. Die alten Rollen und Arbeitsteilungen haben ausgedient. „Neue" emanzipierte Frauen treffen auf „neue" Männer, die auf tradierte vermeintliche Vorrechte verzichten müssen, aber auch die Chan-

cen neuer „Männerbilder“ nützen möchten. Das gesamte Beziehungsleben zwischen allen Beteiligten wird unter dem Druck der Verhältnisse nolens volens neu eingerichtet. Die Neuorientierung betrifft Rollenorientierungen, Rituale (z.B. des gemeinsamen Essens), Normen und Werte und natürlich auch Liebe und Sexualität. Die Menschen sind in den letzten Jahrzehnten im Zuge einer massiven Individualisierungsentwicklung eigenständiger geworden, und sie tun sich wahrscheinlich auch schwerer, sich an andere anzupassen. Gleichzeitig geht von der allgegenwärtigen Ökonomisierungsentwicklung ein Druck in Richtung Vereinheitlichung aus. In diesem Spannungsfeld zwischen Individualität und allgegenwärtigen Disziplinierungs- und Kontrollphänomenen stehen Familie, Partnerschaft und Beziehungen heute.

Kinder, Jugendliche und Individualisierung

Was in den 60er Jahren von PädagogInnen als „Wohlstandsverwahrlosung“ thematisiert wurde, der kritisierte Verlust elterlicher Sozialisationstätigkeit, hat ständig an Bedeutung zugenommen. Die Medien haben in den letzten 35 Jahren eine ständig wachsende Rolle als Erziehungsinstanz eingenommen; aus Miterziehern wurden häufig die Haupterzieher. Die Medien bewirken, dass – wie bereits Neil Postman kritisiert hat – Kindheit in mancherlei Hinsicht verschwindet, weil Kinder und Erwachsene ständig mit den gleichen Symbolen, Sounds, Dramaturgien und Diskursen konfrontiert werden. Sie sind aber auch für eine „Infantilisierung der Gesellschaft“ verantwortlich, weil Bilder und Geschichten der Medienwelt Märchencharakter haben. Gleichzeitig vermitteln das Fernsehen und seit den 90er Jahren das Internet den jungen Leuten vielfältiges Wissen, Impulse und Anregungen, und die kommunikationswissenschaftliche community streitet nicht nur in Österreich über die Frage, ob Fernsehen und Internet Fundament und Segen einer sich etablierenden Wissensgesellschaft oder Instrumente einer progressiven intellektuellen Paralyse sind.

Die Individualisierungstendenz betrifft besonders deutlich das familiäre Leben. Die Rituale, mit denen sich Familien ihrer Zusammengehörigkeit versichern – das gemeinsame Mahl, der Familienausflug, das Familienalbum – verlieren ständig an Bedeutung. Kinder lernen, sich mit anderen Bezugspersonen in Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, etc. auseinanderzusetzen und sich mit sich selbst, das heißt aber mit unterschiedlichen Kindermedien, zu beschäftigen.

Die Zahl der Kinder, für die zu wenig Betreuungszeit gegeben ist, wird größer. Die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten für und der Bedarf an qualifizierten „Bewahranstalten“ wächst. Aus der Sozialgeschichte ist bekannt, dass das Kinderleben in früheren Epochen alles andere als ein Paradies war. Im ländlichen Lebensraum kamen die Kinder noch am Beginn des 20. Jahrhunderts mit neun, zehn Jahren „in den Dienst“. Heute werden sie Institutionen übergeben. Dort lernen sie früh die Regeln der Konkurrenz und der Durchsetzung – oder des Unterliegens und Scheiterns – in sozialen Konflikten kennen. Kinder und Jugendgruppen haben deutlich ausgeprägte Hierarchien, und der Leistungsdruck, der den Erziehungs- und Bildungsanstalten aufgebürdet wird, verschärft noch die Konkurrenz unter den Kindern. Die Situation von Kindern ist weiters durch die Tatsache geprägt, dass sie in Sport-, Trainings-, Freizeitprogramme eingebunden werden, die Stresselemente in den Kinderalltag bringen. In Anstalten für kleine, junge, aber auch für alte Menschen herrscht(e) nicht selten – man denke an die entsprechenden Skandale in Wien in den letzten Jahrzehnten – ein autoritäres Klima mit Übergriffen, dessen Folgen für die Individuen bis in die Gegenwart aufgearbeitet wird.

Wie der Funktions- und Bedeutungsverlust der traditionellen Kleinfamilie und neue Patchwork-Familien und Familien mit alleinerziehenden Müttern, seltener Vätern, zu bewerten sind, wurde und wird in einer kontroversiellen Diskussion seit den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts verhandelt. Die Diskussion oszilliert zwischen der These, dass „Schonräume“ im Kinderleben verloren gegangen sind und jener, dass die Chancen für einen selbstbestimmten und reflektierten Lebenslauf bei den Kindern und Jugendlichen gewachsen sind.

Immer mehr junge Menschen fallen auch in Österreich durch viele Raster der Erziehung und der sozialen Fürsorge. Durch die digitalen Medien, durch peer-groups, bisweilen durch die Straße werden sie in Regeln, Normen und rasch wechselnde Bedeutungen von Verhaltensweisen und Diskursen eingeführt.

Es gehört zu den Widersprüchlichkeiten der gegenwärtigen Gesellschaft, dass entgegen den dargestellten Individualisierungs- und Autonomisierungstendenzen für die große Mehrzahl der Bevölkerung Kontrolle, Disziplin und der Zwang zum Selbstzwang immer wichtiger werden. Vermutlich gehört diese Polarität zwischen Kontrolle und Disziplin einerseits und Freiheit und Autonomieanspruch andererseits zu den Fundamenten gegenwärtiger Individualisierung.

Sexualität zwischen Befreiung und neuer Disziplinierung

Die Wahl bzw. die Entscheidung für PartnerInnen, für bestimmte Handlungsweisen, Praktiken, Rituale und Symbole im Sexuellen war stets eine Gratwanderung zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Notwendigkeit. Die Trennung von „Sex“ und „Gender“ – biologische und soziale Geschlechtlichkeit – scheint mir jedenfalls zu kurz zu greifen. Die Biologie und das Sozia-

le befinden sich in einer so dichten und multiplen Verbindung, dass ihre willkürliche Trennung nur zu einer verzerrten Perspektive führen kann.

Im Reich der Sexualität walten die Notwendigkeiten und Bedingungen des Geschlechts als fundamentale Diversität, als Dimorphismus, als Sex (fundamentale und existenzielle Erotikexpression) und Gender (Sozialisationskonvention). Lust als Fortpflanzungsinstinkt, Liebe, Zärtlichkeit, aber auch Gewalt bis hin zur Zerstörung begleiten das Sexuelle.

Da Sexualität mit allen Konsequenzen von Fortpflanzung verbunden war und ist, geht es um ein in besonderem Maß existenzielles Geschehen. Es handelt sich um ein Thema, bei dem die Forschung nicht unter Quellenmangel leidet, allerdings waren und sind die künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen noch viel weniger als in anderen gesellschaftlichen Themenfeldern einer historischen Wahrheit zuzuordnen. Die Bedeutung des Themenfeldes für die individuellen und kulturellen Verhältnisse der Menschen hat bewirkt, dass das Normative (das, was sein sollte) und das Romantische, Poetische und Erotische (das, was ersehnt, erwünscht, imaginiert wird) in den Darstellungsformen den Ausschlag geben. Aus den überlieferten Bildern erfahren wir viel über Normvorstellungen und Sehnsüchte und wenig über das, was in der Sexualität der Menschen tatsächlich geschieht.

Der Umgang mit Sexualität war höchst ambivalent. Einerseits herrschte strikte Fortpflanzungskontrolle, der gesellschaftliche Zwang, sich an die strengen Kriterien der Legitimation zur Zeugung zu halten. Auf der anderen Seite stehen Liebe, Leidenschaft und Begierde, Mächte, die Disziplinierung nicht dulden wollen. Im Sex transzendieren die Menschen die Zwänge, mit denen und in die sie erzogen wurden.

Der Umgang mit dem Körper und mit der Sexualität als Beziehung, die Menschen zu sich und zu anderen haben, hat sich seit den späten 60er Jahren dynamisch verändert. Ein im Hinblick auf zahlreiche tradierte religiöse, bürgerliche u. a. Normen emanzipierter Umgang mit dem Körper, körperlichen Praktiken und Ritualen wurde möglich.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass seit den 70er Jahren viele Handlungs- und Wahrnehmungsformen, die das Sexuelle, den Körper und die Erotik betreffen, befreit, entzaubert, aus dem Bannfeld des Abartigen herausgenommen wurden. Viel von dem, was gegenwärtig zu den alltäglichen Praktiken des sexuellen Umgangs gehört, galt noch in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts als pervers. Wesentlich verantwortlich für diese Entwicklung waren eine Verwissenschaftlichung, eine Entzauberung, Änderungen der Rechtsnormen, Ästhetisierungen, die psychologische Fähigkeit, innovative Erkundungen des Körperlichen, der Lust, der Erotik und der Beziehungen anzustellen. Verhaltenskorsette wurden zertrümmert und Tabus gebrochen, wodurch eine offene und freie Sicht und neue Handlungsmöglichkeiten entstanden.

In den die Liebe, den Sex und den Alltag betreffenden Entwicklungen der letzten 50 Jahre dokumentiert sich zuallererst eine Befreiungsgeschichte. Vor allem die Frauen haben sich von einem Korsett befreit, das sie gefesselt, entmündigt und in vieler Hinsicht gedemütigt hat.

Wenn es um Sexualität ging, war bis in die 60er Jahre ständig die Bedrohung durch eine unerwünschte Schwangerschaft gegeben. Die Entwicklung und Anwendung der Anti-Baby-Pille setzte in diesem Bereich eine entscheidende Zäsur der Veränderung. Normenverstöße wurden von der Kirche sanktioniert. Es gab den Normendruck einer patriarchalisch-machistischen Gesamtkultur, die sexuellen Neigungen, die nicht der Norm entsprachen, mit Bestrafungen und gesellschaftlich-kulturellen Diskriminierungen begegnete. Einzelne engagierte Menschen und couragierte Initiativen haben diese Zwänge seit den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts zurückgedrängt.

In den letzten 15 Jahren, in denen Kontrolle und Disziplin in allen Segmenten der Gesellschaft wieder wichtiger werden, gerät auch die Sexualität aufs Neue in einen Herrschaftszusammenhang. Neue Regeln und Disziplinierungen schränken die Freiheit der Einzelnen in allen Lebensbereichen wieder ein. Bilder und Dramaturgien für die Sexualität verkünden einen immer strikter formulierten Leistungs-, Perfektions- und Schönheitszwang, sodass viele der realen Sexualität ausweichen und im Virtuellen in einer passiven KonsumentInnenhaltung bleiben.

Sexualität findet sich in einem Spannungsfeld, in dem ein neuer Hedonismus auf eine Leistungsgesellschaft trifft, in der das Recht auf Muße und Erholung, Ruhe und Lust völlig außer Kraft gesetzt scheint. Was prima vista als Oberfläche einer neuen Sinnlichkeit daherkommt, entpuppt sich bei näherer Hinsicht als Disziplinierungsprogramm, das den Regeln einer „Harried (Leisure) Class“ und nicht jenen eines neuen Arkadien entspricht.

Die dargestellten Entwicklungen, der Globalisierungsprozess mit seinen vielfältigen Konsequenzen, die Etablierung und Ausbreitung der digitalen Technologie und Kultur, last but not least, die Anwendung einer rasant voranschreitenden molekularbiologischen und genetischen Forschung haben umfangreiche Auswirkungen auf die Bereiche primärer Erlebniswelten. Das stellt HistorikerInnen und KulturwissenschafterInnen vor Aufgaben, die in Umfang und Zielsetzungen jenen der Aufklärung gleichen.

Die Aufgabe der Geschichtswissenschaft und der Instrumente der Vermittlung ihrer Arbeit, denen die „Beiträge“ zuzuzählen sind, werden es sein, in diesem Feld einer neuen Aufklärung zu wirken. Sie müssen analytische, kritische, demokratische, humanistische und ethische Qualitäten historischer Arbeit in diesem Sinn sicherstellen.

Andreas Obenaus

Vom Spagat zwischen Universität und Schule

Zur aktuellen und zukünftigen Positionierung der Zeitschrift „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“

Im Jahr 1971 – und somit einige Jahre vor meiner Geburt – entstand am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien eine Zeitschrift, die es sich zum Ziel gesetzt hatte, im Hinblick auf das damals neu geschaffene Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde einen Dialog zwischen Universität und Schule einzuleiten. Diese konstruktive, wenn auch idealistische Zielsetzung führte dazu, dass ebendiese Zeitschrift 46 Jahre später noch immer existiert und laut eigener (älterer) Angabe die größte private Zeitschrift für Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Schultypen in Österreich ist (http://vgs.univie.ac.at/VGS_alt/BZHS.html). Ihren generellen Werdegang von den Anfängen im Jahr 1971 unter dem Titel „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ und ab dem Jahr 2002 als „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“ bis heute will ich als „Nachgeborener“ jedoch weder beschreiben noch kommentieren. Es gibt ohne Zweifel geeignetere Personen dafür – im Regelfall Zeitgenossen dieses Entwicklungsprozesses. In diesem Zusammenhang verweise ich besonders auf den Artikel von Michael Mitterauer in diesem Heft. Zur aktuellen und möglicherweise zukünftigen Positionierung der Zeitschrift möchte ich im Rahmen meines Artikels jedoch einige Sichtweisen und Ideen beisteuern.

Mein persönlicher Zugang zu den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“

Meinen persönlichen Zugang zu und Werdegang mit den „Beiträgen“, wie ich sie trotz der Namensänderung und sicher aufgrund des Einflusses von langjährigen MitarbeiterInnen und AutorInnen dieser Zeitschrift noch immer in aller Kürze nenne, will ich einleitend kurz darlegen:

Als ich in den späten 1990er Jahren meine Geschichtestudien – sowohl das Lehramts- als auch das Diplomstudium – an der Universität Wien begann, waren die „Beiträge“ eine bereits seit über einem Vierteljahrhundert etablierte Zeitschrift im Feld der Geschichtswissenschaften und der Geschichtsdidaktik. Einige Gründerfiguren hatten inzwischen Karriere gemacht und waren nun keine Studenten oder Universitätsassistenten mehr, sondern außerordentliche oder ordentliche Professoren an der Universität Wien und auch anderswo. Sie zählten also, vereinfacht gesagt, zum wissenschaftlichen Establishment, blieben jedoch oft weiter als HeftbetreuerInnen und AutorInnen für die „Beiträge“ tätig. Zu diesen Personen traten immer wieder neue junge wissenschaftliche MitarbeiterInnen, die ebenfalls an der Universität Wien oder auch an anderen Institutionen tätig waren. Für uns StudentInnen bedeutete dies, dass man einige AutorInnen der „Beiträge“ zumindest aus den Hörsälen oder aus den Seminarräumen kannte. Man absolvierte Lehrveranstaltungen bei ihnen und kam somit aufgrund des thematischen Zuschnitts mit ihren Publikationen in Kontakt. Dabei war es nicht selten der Fall, dass die elementaren Ergebnisse aus Forschungsarbeiten dieser LehrveranstaltungsleiterInnen in komprimierter, übersichtlicher und einfacher Form in den „Beiträgen“ wiedergegeben wurden. Sich einen schnellen Überblick zum übergeordneten Thema der Lehrveranstaltung zu verschaffen, war also mithilfe der „Beiträge“ oft einfacher, als sich durch Monografien, Sammelbände und Fachartikel dieser Personen durchzuarbeiten. Genau dieser Ansatz war und ist es ja auch, der diese Zeitschrift bis heute für LehrerInnen mit einem geringen Zeitbudget und einer oft nicht mehr existenten Anbindung an die aktuelle universitäre historische Forschungslandschaft interessant machen soll, was ich im weiteren Verlauf des Artikels jedoch durchaus zur Diskussion stellen will.

Wann genau ich als Student zum ersten Mal von den „Beiträgen“ hörte oder darin las, kann ich heute leider beim besten Willen nicht mehr feststellen. Es scheint mir jedoch nicht unwahrscheinlich, dass ich bereits im ersten Semester in der Vorlesung „Einführung in das Studium der Geschichte“ davon gehört haben könnte. Diese absolvierte ich damals nämlich bei Ernst Bruckmüller, einem Mitbegründer der Zeitschrift. Ziemlich sicher bin ich jedoch, dass ich während der Recherche für die verschiedenen Proseminararbeiten, die damals im Verlauf des ersten Studienabschnitts zu verfassen waren, das eine oder andere Mal über die „Beiträge“ stolperte, Artikel daraus las und in den Arbeiten auch zitierte. Gut erinnern kann ich mich jedenfalls noch daran, dass ich bei den regelmäßig wiederkehrenden Bücherflohmärkten in den Arkaden der Hauptuniversität Wien immer wieder nicht mehr ganz aktuelle und somit verbilligte Hefte die-

ser Zeitschrift, die damals noch mit einem Umschlag in sattem Gelb erschienen, erstand.

Im zweiten Abschnitt meines Geschichtestudiums und mit dem Beginn der ersten Seminararbeiten kaufte ich dann bereits aktuelle Ausgaben der „Beiträge" – nun bereits mit weißem Umschlag und bunten Coverbildern – aus Bequemlichkeit, um sie nicht immer vor Ort in der Fachbereichsbibliothek lesen zu müssen. Ein anderer Grund für den Kauf aktueller Hefte der „Beiträge" lag jedoch auch darin, dass manche LehrveranstaltungsleiterInnen ihren SeminarteilnehmerInnen die Möglichkeit in Aussicht stellten, gut gelungene Seminararbeiten in durch sie betreute neue Ausgaben der „Beiträge" aufzunehmen. Aus diesem Grund kaufte man sich aktuelle Hefte, um noch einmal zu sehen, wie diese denn aufgebaut waren, wie darin geschrieben oder auch zitiert wurde. In meinem Fall waren es Peter Feldbauer und Gottfried Liedl, die dieses Angebot an die TeilnehmerInnen eines ihrer sogenannten interdisziplinären Seminare richteten, die damals speziell für LehramtsstudentInnen gedacht waren. Sie verhalfen mir also 2002 zu meiner ersten Publikation in den „Beiträgen", bei der es sich wenig überraschend auch um meine erste Veröffentlichung in einer namhaften Fachzeitschrift handelte.

Dies habe ich mit mehreren noch heute an Universitäten, Fachhochschulen oder Schulen tätigen KollegInnen gemein. So gehört es seit 1971 zum Charakter der „Beiträge", dass die akademische Hürde für die Mitwirkung an dieser Zeitschrift nicht allzu hoch liegt. Studentische Beiträge waren und sind nach wie vor willkommen. So entstanden mitunter ganze Hefte im Rahmen von Lehrveranstaltungen des Geschichtestudiums an der Universität Wien, früher vor allem im Umfeld von Seminaren, heute auch bei Projektkursen. Fakt ist ebenso, dass viele der AutorInnen der „Beiträge" „Wiederholungstäter" sind. So gesellt sich zu einem ersten Artikel irgendwann ein zweiter und auf Anfrage übernimmt man dann sogar die Betreuung eines ganzen Heftes, wie es bei mir im Jahr 2013 zusammen mit Birgit Tremml-Werner und Eugen Pfister der Fall war.

Und spätestens ab diesem Zeitpunkt war für mich der Moment gekommen, diesen Kreislauf wieder von vorne beginnen zu lassen. Als Lektüre zu meinen Lehrveranstaltungen empfahl und empfehle ich aus thematischen und – aufgrund des geringen Preises der Zeitschrift – zum Teil auch finanziellen Gründen meinen StudentInnen immer wieder eigene und fremde Artikel sowie ganze Hefte der „Beiträge". Dabei stellt dieser Zugang über eine Lehrveranstaltung für viele StudentInnen nach wie vor den allerersten Kontakt mit den „Beiträgen" dar, wobei dieser nach meiner Erfahrung heute eher später als noch vor zehn oder 20 Jahren einsetzt. So kannten im Wintersemester 2016/17 von den 22 TeilnehmerInnen eines meiner Kurse für LehramtsstudentInnen, die sich bereits in einem fortgeschrittenen Stadium ihres zweiten Studienabschnitts befanden, nach eigenen Angaben ursprünglich kein/e einzige/r diese Zeitschrift. Worauf dies zurückzuführen ist, lässt sich für mich derzeit nur vermuten. Ich denke aber, dass die steigende und leichte Verfügbarkeit von E-Journals sowie digitalisierter Altpublikationen (zum Beispiel über JSTOR) in Verbindung mit der eher schwachen Internetpräsenz der „Beiträge" dafür ausschlaggebend sein könnte.

Themen und Schulalltag

Da ich hauptberuflich jedoch AHS-Lehrer bin und nur nebenberuflich als externer Lektor am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien arbeite, habe ich einen relativ klaren zweiten Zugang zu den „Beiträgen". So stellt sich für mich auch die Frage, ob und inwiefern die „Beiträge" im Schulalltag verwendbar sind, so zum Beispiel durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, als Ideengeber für Unterrichtseinheiten, als Ratgeber bei methodischen, didaktischen oder curricularen Neuerungen oder gar als Informationsquelle für Schüler bei der Abfassung von Referaten und Vorwissenschaftlichen Arbeiten.

Hier fällt meine persönliche Bilanz recht kurz und sehr ernüchternd aus: Weder kauft unsere Schulbibliothek die „Beiträge" regelmäßig an, noch tut dies ein/e einzige/r von den über 20 GeschichtelehrerInnen an unserer Schule. Von einer regelmäßigen Verwendung im oder auch für den Unterricht scheinen wir also weit entfernt zu sein. Gelegentlich versorge ich sowohl die Schulbibliothek als auch manche KollegInnen mit aktuellen „Beiträgen", die dann in der einen oder anderen Form vermutlich auch für den Unterricht herangezogen werden. Die Häufigkeit ist aber sicher mehr als bescheiden. Dabei ist mir natürlich klar, dass Aussagen über ein einziges Wiener Gymnasium nicht als Richtwert für die Gesamtheit aller Schulen in Österreich herangezogen werden können. Dennoch spiegelt sich meines Erachtens nach in den „Beiträgen" eine gewisse Diskrepanz zwischen universitärem Anspruch und schulischem Alltag wieder, die dazu führt, dass diese Zeitschrift in Schulen weniger Beachtung findet, als sie aufgrund ihres (schon älteren) Profils (http://vgs.univie.ac.at/VGS_alt/BZHS.html) eigentlich haben sollte.

Aus diesem Grund möchte ich nun einige Gedanken zum Spagat zwischen Universität und Schule formulieren, die meiner Meinung nach im Endeffekt ebenso die Frage nach der aktuellen und zukünftigen Positionierung der „Beiträge" recte der Zeitschrift „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung" – betreffen.

Die „Beiträge" verstehen sich, wie eingangs dargelegt, vor allem als eine Zeitschrift im Bereich der LehrerInnenfortbildung. Ob und

wie diese Zuordnung aufgrund des (Themen-)Angebots derzeit tatsächlich erfüllt wird, gilt es zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang scheint es mir wichtig, zwei elementare Fragenkomplexe zu beleuchten: Einerseits gilt es zu überlegen, wie die Themenauswahl für die einzelnen Hefte der „Beiträge" in den letzten Jahren erfolgte, aus welchem (institutionellem) Umfeld die HeftbetreuerInnen und AutorInnen stammten und vor allem auch – zumindest überblicksartig – welche Themen behandelt wurden. Andererseits sollte man ebenso hinterfragen, ob und wie die Inhalte der „Beiträge" im Schulalltag Verwendung finden können.

Heftbetreuung, Themenwahl, AutorInnen

Die Zuordnung von „Nummernverantwortlichen" und die Themenauswahl können vor allem an den Editorials der einzelnen Hefte festgemacht werden, da hier zumeist die mit der Konzeption betrauten Personen eine allgemeine Einleitung verfassen. Betrachtet man die im Verlauf der letzten fünf Jahre – von den Nummern 1/2012 bis 4/2016 – erschienenen Nummern, so ergibt sich dabei folgende grobe Zuteilung, basierend auf der institutionellen Anbindung der VerfasserInnen der Editorials:

13 der insgesamt 20 Hefte dieses Zeitraums wurden von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der Universität Wien – hier speziell der historisch-kulturwissenschaftlichen oder in geringerem Ausmaß auch der philologisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät – betreut. Fünf Hefte entstanden unter der Leitung von FachdidaktikerInnen der Pädagogischen Hochschule wie auch der Universität Salzburg um Christoph Kühberger und Thomas Hellmuth, wobei der Letztgenannte seit Februar 2016 als Professor für Didaktik der Geschichte an der Universität Wien tätig ist. Jeweils ein Heft lässt sich dem Collegium Carolinum München bzw. der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie der Johannes-Kepler-Universität Linz zuordnen.

Auffällig ist neben der bereits erwähnten klaren Dominanz der Universität Wien und in geringerem Ausmaß auch der Pädagogischen Hochschule beziehungsweise der Universität Salzburg, dass die Leitung bei der Erstellung einzelner Hefte in diesem Zeitraum nie bei anderen für die LehrerInnenfortbildung maßgeblichen Institutionen im nordöstlichen Österreich, wie den Pädagogischen Hochschulen Wiens, Niederösterreichs, Oberösterreichs oder des Burgenlandes, lag. Weit interessanter ist aber die Tatsache, dass nicht ein einziges Mal ein/e ausschließlich im österreichischen Primar- oder Sekundarschulwesen tätige/r LehrerIn eines der Hefte betreute. Zwar lag die Redaktionsleitung im Falle einiger weniger Ausgaben dieses Zeitraums bei Personen, die auch als LehrerInnen tätig sind. Ihr Zugang zu den „Beiträgen" erfolgte jedoch in aller Regel über ihre weitere Tätigkeit an einer Universität oder Hochschule.

Wirft man in einem zweiten Schritt einen Blick auf die institutionelle Anbindung beziehungsweise den Beruf der AutorInnen der einzelnen Artikel der „Beiträge" im Zeitraum der letzten fünf Jahre, so scheint dieses Bild schon ein wenig bunter zu werden. Ohne alle Biografien der AutorInnen im Detail unter die Lupe genommen zu haben, lässt sich zumindest feststellen, dass hier unter anderem nun MitarbeiterInnen der oben vermissten Pädagogischen Hochschulen, wie zum Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien oder Oberösterreich, Lehrende an deutschen Universitäten und Hochschulen, wissenschaftliches Personal von Museen und Sammlungen, JournalistInnen oder Studierende aus dem Bereich der Geschichtswissenschaften zu Wort kommen. Es verwundert daher umso mehr, dass LehrerInnen aus dem Bereich der Primar- oder Sekundarstufe nun auch unter den AutorInnen eher selten vertreten sind, wobei Personen, die diesen Beruf in ihrer Kurzbiografie als ihre ausschließliche Tätigkeit nennen, überhaupt nicht zu finden sind.

Die Themenpalette der einzelnen Hefte der „Beiträge" ist nach wie vor relativ breit gefächert. Im Unterschied zu anderen geschichtswissenschaftlichen oder fachdidaktischen Fachzeitschriften erscheint dabei jedes Heft unter einem gemeinsamen thematischen Schwerpunkt, auf den im Normalfall sowohl die Fach- als auch die Fachdidaktikartikel Bezug nehmen. Bei den Fachartikeln gelingt dies im Regelfall immer, da die HeftbetreuerInnen für die Auswahl der weiteren FachautorInnen einer Ausgabe verantwortlich zeichnen und diese meist persönlich, zumindest aber deren bisherigen wissenschaftlichen Output kennen. Im Fachdidaktikteil hingegen kommt es mitunter vor, dass der Bezug zum übergeordneten Thema nur am Rande oder in seltenen Fällen auch gar nicht (wie zuletzt in Heft 2/2014) erkennbar ist. Dies lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass die Planung und Betreuung der Fachdidaktikartikel im Regelfall nicht durch die HeftbetreuerInnen erfolgt, sondern durch die Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, die im Jahr 2013 im Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg aufgegangen ist. Unschärfen bei oder sogar das Fehlen von FachdidaktikexpertInnen zu einem gewissen Thema dürften somit der Grund für diese gelegentlichen thematischen Abweichungen der Fachdidaktikartikel sein. Einzelne Ausgaben der „Beiträge" erscheinen in unregelmäßigen Abständen auch unter einem rein fachdidaktischen Schwerpunkt. Um die thematischen Schwerpunkte der Hefte der letzten fünf Jahre nun zumindest überblicksartig zu umreißen, darf man in aller Kürze Folgendes anmerken:

Sehr oft folgen die Themen aktuellen geschichtswissenschaftlichen Forschungstrends der österreichischen Hochschullandschaft. Chronologisch gesehen kennen die „Beiträge" keine Grenzen, sodass selbst im Rahmen der letzten 20 Hefte die Bandbreite von der Antike bis in die Gegenwart reichte. Ebenso sind keine regionalen Einschränkungen zu erkennen, was sich leicht an den zahlreichen Ausgaben mit außereuropäischem oder globalgeschichtlichem Schwerpunkt belegen lässt. Unterschiedliche Teilbereiche der Geschichtswissenschaften, wie Wirtschaftsgeschichte, Sozialgeschichte, Rechtsgeschichte, Alltagsgeschichte, Umweltgeschichte, Kulturgeschichte, Technikgeschichte und natürlich auch Geschichtsdidaktik, fanden in den „Beiträgen" im Verlauf der letzten fünf Jahre einen Niederschlag. Von einer personen- oder politikgeschichtlichen Zentrierung ist man also weit entfernt. Somit lässt sich abschließend feststellen, dass die „Beiträge" im Hinblick auf die Themenauswahl sowie die geschichtswissenschaftlichen Zugänge von einer beeindruckenden Vielfalt und Heterogenität geprägt sind.

Die Zeitschrift in der Unterrichtspraxis

Wechseln wir nun zum zweiten Fragenkomplex, nämlich jenem nach der Nutzbarkeit der Inhalte der „Beiträge" im Schulalltag, so muss man zuerst einmal klären, welche „Nutzung" man eigentlich meint. Bezieht man sich auf die Verwendung durch LehrerInnen oder durch SchülerInnen? Will man sich als LehrerIn oder auch als SchülerIn nur über verschiedene Themen oder neue Ansätze in den Geschichtswissenschaften und der Geschichtsdidaktik informieren? Erhofft man sich darüber hinaus als LehrerIn vielleicht auch konkrete Anregungen oder sogar vorgefertigte Stundenentwürfe für den Unterricht? Wenn ja, für welchen Schultyp und welchen Unterricht – vom Pflichtfach über das Wahlpflichtfach bis zum fächerübergreifenden Unterricht? Auf diese Fragen bieten die „Beiträge" eigentlich keine oder nur unzureichende Antworten.

Grundsätzlich scheint es, als hätte man an eine mögliche Nutzung durch SchülerInnen eigentlich nie gedacht. Bis vor einigen Jahren war dies auch verständlich. Da aber seit dem Schuljahr 2014/15 von allen AHS-MaturantInnen verpflichtend eine sogenannte Vorwissenschaftliche Arbeit verfasst werden muss und gerade historische Themen sich dabei großer Beliebtheit erfreuen, stellt sich doch die Frage, ob die „Beiträge" mit ihrem breiten Themenspektrum sowie den kompakten und gut lesbaren Artikeln nicht eigentlich auch als Einstiegsliteratur für SchülerInnen interessant wären. Dafür müsste man jedoch die Zeitschrift im Internet – einer Hauptrecherchequelle der SchülerInnen – besser positionieren, präsentieren und vor allem vermarkten.

LehrerInnen hingegen zählen seit der Gründung der Zeitschrift zu den intendierten Hauptkonsumenten der „Beiträge". Wie diese aber die Zeitschrift im Schulalltag nutzen können oder sollen, bleibt mitunter ebenfalls unklar. So ist die enorme Themenvielfalt der Beiträge zwar beeindruckend, für den normalen Unterricht jedoch nicht automatisch von Vorteil. Auch wenn die Lehrpläne – sowohl die alten als auch die neuen – grundsätzlich viel Freiheit bei der konkreten Themenauswahl ließen und lassen, so sind die Schwerpunkte der einzelnen Hefte für den Unterricht manchmal besser und manchmal schlechter, mitunter sogar bestenfalls nur in Ansätzen geeignet.

Blicken wir wieder auf die „Beiträge" der letzten fünf Jahre zurück, so bieten zum Beispiel die Themenhefte *Comics und Alte Geschichte* (Historische Sozialkunde 2/2016) oder *Das Fürchten Lernen. Kinderrechte zwischen Anspruch und Realität* (Historische Sozialkunde 3/2014) sicher zahlreiche Ideen und Anknüpfungspunkte für den Regelunterricht Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I aber auch II. Problematischer wird es bei außereuropäischen Themen wie *Akbar und die Großmoguln. Indien in der frühen Neuzeit* (Historische Sozialkunde 3/2013), die zwar interessant erscheinen, aber aufgrund des geringen Zeitbudgets im Unterricht bestenfalls am Rande behandelt werden können. Schließlich bleiben noch Themen wie Geschichte des Hörens (Historische Sozialkunde 3/2012), bei denen klar ist, dass sie in dieser Form vermutlich nie einen nennenswerten Niederschlag im Pflichtfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung – und wahrscheinlich ebenso wenig im Pflichtfach Musikerziehung – finden werden. Manche Hefte wiederum, so zum Beispiel *Landgrabbing. Globale Kontexte und lokale Fallstudien* (Historische Sozialkunde 1/2015), erscheinen zwar auf den ersten Blick für den Unterricht gut nutzbar. Wirft man dann aber einen Blick in das Heft und überfliegt die Titel der verschiedenen Artikel, ist man als LehrerIn schnell enttäuscht. So würde man Aufsätze wie jene von Philipp Salzmann zu *Landgrabbing im neoliberalen Nahrungsregime und die Nahrungsunsicherheit von Kleinbauern/-bäuerinnen in Uganda* oder von Barbara Gärber über *Pastoralismus, sozialer Wandel und umkämpfte Landflächen in Karamoja, Uganda* wohl eher in einem akademischen Sammelband als in einer Zeitschrift für LehrerInnenfortbildung suchen. Natürlich lässt sich dem entgegenhalten, dass man alle zuvor genannten Themen zumindest in der AHS-Oberstufe für das inhaltlich sehr offene Wahlpflichtfach Geschichte nutzen oder mit einigem Geschick auch für den Regelunterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung adaptieren könnte. Aber warum sollte man das als LehrerIn tun? Wenn man in einer Zeitschrift für LehrerInnenfortbildung erst nach Inhalten suchen muss, die für einen Ein-

satz im Regelunterricht geeignet erscheinen, dann wurden die Themen offensichtlich schlecht – weil an der Zielgruppe vorbei – gewählt. Es wäre somit sicher kein Fehler, bei der Auswahl der thematischen Schwerpunkte der „Beiträge" in Zukunft weniger auf aktuelle universitäre Forschungstrends als auf den möglichen Lehrplanbezug und eine realistische Nutzung im Schulalltag zu achten.

Fachdidaktik und Schulalltag

Als letztes Thema möchte ich noch der Frage nach der Positionierung und Nutzbarkeit der Fachdidaktikteile der „Beiträge" nachgehen und in diesem Zusammenhang einen Blick auf die Aufbereitung der Inhalte von Schulreformen, wie neuer Lehrpläne oder geänderter Prüfungsordnungen, werfen.

Grundsätzlich findet sich in fast jeder Ausgabe der „Beiträge" ein zumindest aus einem Artikel bestehender Fachdidaktikteil, der im Regelfall Umsetzungsvorschläge des Schwerpunktthemas für den Unterricht bietet – oftmals in Verbindung mit Hinweisen zur Anwendung bestimmter Methoden oder Medien. Die Qualität dieser Artikel ist unterschiedlich und reicht von sehr gelungen bis kaum brauchbar. Hauptberufliche LehrerInnen aus meinem persönlichen Umfeld stufen diese Unterrichtsvorschläge tendenziell jedoch als eher anspruchsvoll und zeitlich nur schwer einsetzbar ein. Aufgrund der Kurzbiografien der AutorInnen liegt dabei die Vermutung nahe, dass diese Umsetzungsvorschläge für den Unterricht häufig von Personen verfasst werden, die nicht mehr oder nur in geringem Ausmaß an Schulen unterrichten. Dies könnte zu mitunter unrealistischen Erwartungshaltungen führen.

Zusätzlich zu diesen meist kurzen Fachdidaktikteilen stehen in unregelmäßigen Abständen ganze Hefte der „Beiträge" unter einem Schwerpunktthema aus dem Bereich der Fachdidaktik. In den letzten zehn Jahren war dies aber nur bei fünf von 40 Heften der Fall. Dabei handelte es sich um die Hefte 1/2016 mit Fokus auf *Historisches Lernen mit Konzepten*, 4/2014 über *Empirische Geschichtsdidaktik. Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen*, 2/2012 zu *Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive*, 1/2011 zu *Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe* sowie 1/2009 zu *Geschichte und Politische Bildung. Aktuelle Entwicklungen*. Diese geringe Zahl an Heften mit einem fachdidaktischen Schwerpunkt verwundert bei einer Zeitschrift, die doch LehrerInnen als eine Hauptzielgruppe nennt, sehr.

Unterdessen haben sich in den letzten zehn Jahren einige größere Veränderungen vollzogen, die das österreichische Schulwesen im Allgemeinen, aber auch das Unterrichtsfach Geschichte im Speziellen betrafen. So erfolgte 2008 eine Lehrplanänderung, die das Fach Geschichte und Sozialkunde in der Sekundarstufe I um Politische Bildung erweiterte und mit einem Wechsel von einer Inhaltsorientierung zu einer Kompetenzorientierung aufwartete. Danach warf die neue (teil-)standardisierte, kompetenzorientierte Matura ihren langen Schatten voraus. Diese wurde schlussendlich – nach einjähriger Verschiebung – im Schuljahr 2014/15 flächendeckend an den AHS und im Schuljahr 2015/16 an den BHS eingeführt. Für die LehrerInnen des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bedeutete dies vor allem, dass ein sogenannter Themenpool als Grundlage für die mündliche Reifeprüfung zu erstellen war, auf dem aufbauend neue, kompetenzorientierte Maturafragen entwickelt werden mussten. Darüber hinaus kamen gerade GeschichtelehrerInnen häufig als BetreuerInnen für die neuen und von jeder/m MaturantIn zu absolvierenden Vorwissenschaftlichen Arbeiten zum Zug. Mit Beginn des Schuljahres 2016/17 wurde dann ein neuer Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I in Kraft gesetzt, der unter anderem jeweils neun Themenmodule pro Jahrgang sowie die Orientierung an sogenannten Basiskonzepten vorsieht. Zu guter Letzt warten die GeschichtelehrerInnen von AHS und BMHS derzeit auf neue Lehrpläne für ihre Oberstufen, die durch eine ab dem Schuljahr 2017/18 geplante Reform mit einer semesterweisen Beurteilung nach Kompetenzmodulen ab der 10. Schulstufe dringend nötig werden.

Man sieht also, dass es genügend Themen gab und gibt, die von den für den Fachdidaktikteil verantwortlichen Personen der „Beiträge" speziell für GeschichteleherInnen aufbereitet werden könnten. Zu einem gewissen Teil wurde dies auch gemacht, leider aber oftmals völlig unzureichend. Um dies an einem konkreten Beispiel darzustellen, wähle ich hier die neue Reifeprüfung aus, die für die beteiligten LehrerInnen doch die gefühlt größte Umstellung unter den zuvor genannten Reformen mit sich brachte. Tatsächlich wurden der neuen Reifeprüfung in Heft 1/2011 mit dem Fachdidaktikschwerpunkt „Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe" zumindest zwei Artikel gewidmet. Einer der beiden, von Christoph Kühberger, befasst sich mit der *Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichteunterricht*, während der andere, von Philipp Mittnik, eine relativ kurze Einschätzung zum Thema *Die Vorwissenschaftliche Arbeit im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* beinhaltet. Im Unterschied dazu präsentierte die eigentlich nicht auf Fachdidaktik spezialisierte geschichtswissenschaftliche Fachzeitschrift *Historicum* jedoch bereits im Herbst 2010 eine Sondernummer zum Thema „Geschichte unterrichten". Darin wurde der neuen Reifeprüfung einerseits mehr Platz eingeräumt und andererseits ein stärker reflektierter Zugang gewählt. So finden sich

in dieser Sondernummer neben einem wohlwollenden bis neutralen Artikel von Christoph Kühberger nämlich auch zwei eher kritische von Josef Stargl und Josef Lackner. Ein weiteres Heft der „Beiträge" mit einem zweiten Themenschwerpunkt zur neuen Reifeprüfung gab es dann leider nicht mehr. Die Zeit zur Erstellung hätte sicher noch gereicht, da die flächendeckende Einführung der neuen Reifeprüfung ja erst im Schuljahr 2014/15 erfolgte. Vonseiten der LehrerInnen existierte weiterhin ein großes Interesse an weiteren exemplarischen Entwürfen von Themenpools und dazu passenden kompetenzorientierten Fragen. Im Endeffekt kam es aber nicht dazu und die „Beiträge" vergaben hier vermutlich eine große Chance, neue Interessenten aus der LehrerInnenschaft für ihre Hefte zu gewinnen.

Status Quo und Wünsche für die Zukunft

Ich bin mir durchaus bewusst, dass einige Passagen meines Artikels die „Beiträge" vielleicht nicht im besten Licht erscheinen lassen. Dies soll nicht falsch verstanden werden. Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass es sich bei den „Beiträgen" – vor allem auch im Hinblick auf die vorhandenen Ressourcen – um eine in Summe durchaus gelungene und wahrlich langlebige Fachzeitschrift für Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik handelt. Oft ist es aber so, dass einem bei besonders geschätzten Personen oder Sachen (so auch bei den „Beiträgen") Fehler und Unzulänglichkeiten eher auffallen und mehr stören.

Vor allem scheint mir der eingangs erwähnte Dialog zwischen Universität und Schule, der den Gründungsmitgliedern dieser Zeitschrift im Jahr 1971 noch vorschwebte, aktuell eher zu einer einseitigen Belehrung der Schulen durch die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen geraten zu sein. Ob und inwiefern LehrerInnen daher nach wie vor eine Hauptzielgruppe der „Beiträge" sind, ist für mich mehr als fraglich. Falls man aber in Zukunft den Dialog wieder in den Vordergrund rücken will, so könnte man dies durch die Umsetzung folgender Punkte meines Erachtens nach relativ leicht erreichen:

- Bessere Abstimmung der Themenschwerpunkte der „Beiträge" auf Inhalte und Vorgaben der Lehrpläne für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
- Umfassendere und ausgewogenere Informationen zu Schulreformen
- Verstärkte Einbindung von hauptberuflichen LehrerInnen bei der Auswahl der Themenschwerpunkte sowie bei der Konzeption einzelner Hefte der „Beiträge"
- Vermehrte Einbindung von hauptberuflichen LehrerInnen als AutorInnen oder gar HeftbetreuerInnen im Rahmen der „Beiträge"

Bedenkt man, dass einzelne Hefte der „Beiträge" schon im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen und hauptsächlich unter Mitarbeit von Studierenden entstanden sind, so scheint es mir nicht gänzlich unmöglich, dass dies auch durch die Fachgruppe der GeschichtelehrerInnen eines Schulstandortes gelingen könnte. Das wäre auf jeden Fall einer meiner Wünsche für die Zukunft der „Beiträge", damit der Spagat zwischen Universität und Schule schlussendlich doch gelingt.

Hanna-Maria Suschnig

Die „Historische Sozialkunde“ – immer eine Nasenspitze voran

Szenario 1

Eine große Pause im Dezember 2015 im Lehreraufenthaltsraum meiner Schule. Kollegin M. und Kollege G. sitzen mit ein paar kopierten Zetteln in der Hand bei einer Tasse Kaffee.

Kollegin M.: I nehm’ die Comics.

Kollege G.: Nein, du hast schon damals bei der 4. Klasse das Leichteste gekriegt. Du machst das Han-Reich.

Kollegin M.: Na sicher net. Da mach I no lieber das innere Afrika.

Kollege G.: Oder du nimmst die Spiritualität. Modul 5, da steht: religiöse Konflikte – Beispiel Spiritualität – sowie deren Nutzen für Machtstrukturen erörtern. Das is was für dich als Religionslehrerin.

Kollegin M.: Als ob I da die Machtstrukturen machen könnt. Na, des geht net. Dann no lieber die unkontroll…, unkonven…, unkonventionellen politischen Handlungen. Unkonventionell, des is sicher lustig.

Sie haben es erraten. Ein neuer Lehrplan für die Unterstufe steht bevor, die beiden Kolleg/innen sind in der Fachgruppe Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung und denken bereits arbeitsteilig im Hinblick auf die anstehenden massiven Vorbereitungsarbeiten, denn die sind nur gemeinsam zu schaffen.

Worauf sich meine Kolleg/innen hier beziehen, sind Stichwörter aus dem Lehrplanentwurf, und zwar die thematischen Konkretisierungen für die 6. Schulstufe. In Modul 3 sollen Schüler/innen „globale Gefüge untersuchen (Handelsrouten zwischen dem Mittelmeerraum und dem inneren Afrika)“ ebenso wie die „Verbindungen zwischen dem Han Reich und dem Römischen Reich“ in Modul 6; anhand von Modul 5 sollen sie lernen „Konflikte, anthropologische Erfahrungen und Umgang mit Religion/en [zu] analysieren (Spiritualität, Jenseitsvorstellungen) sowie deren Nutzen für Machtstrukturen [zu] erörtern“ und in Modul 8 sollen sie aufgefordert werden, „Strategien für konventionelle und unkonventionelle politische Handlungen [zu] entwickeln und Probehandlungen durch[zu]führen.“ (vgl. alle Lehrplanzitate: Lehrplanentwurf 2015) Natürlich war meinen beiden Kolleg/innen bewusst, dass Begriffe wie „Spiritualität“ oder „Machtstrukturen“ nicht dem Wortschatz unserer Schüler/innen entlehnt sind, unsere Schule liegt immerhin in Sichtweite des Reumannplatzes in Wien und hat einen Anteil von 75% an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache.

Im Fortgang des Gesprächs zur Planung der Arbeitsgruppe zum neuen Lehrplan wurden jedoch die im Lehrplan verankerten didaktischen Prinzipien für den Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (ab hier der besseren Lesbarkeit willen kurz Geschichtsunterricht genannt) und die Basiskonzepte historischen Lernens nicht erwähnt. Aus Erfahrung wusste ich, dass historische Unterrichtsprinzipien und Lernen mit Konzepten im Fach Geschichte (noch) nicht die wichtigsten didaktischen Leitlinien für die Unterrichtsplanung an meiner Schule wären. Ich habe in meiner mehr als 30-jährigen Unterrichtstätigkeit und in Fortbildungsveranstaltungen immer wieder bestätigt bekommen, dass das Hauptinteresse vieler Kolleg/innen an neuen Lehrplänen bei Umsetzungsmöglichkeiten liegt und nicht so sehr bei Theoriemodellen zu Kompetenzentwicklung, Basiskonzepten und Unterrichtsprinzipien. Viele der im neuen Lehrplan angesiedelten Themen wurden jedoch schon zuvor in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“ bzw. der „Historischen Sozialkunde“ behandelt, sei es als wissenschaftliche Basisartikel, als Unterrichtsvorschläge, Fallbeispiele, Materialsammlungen für offenen Geschichtsunterricht oder Link-Sammlungen (mehr dazu weiter unten).

Szenario 2

Eine weitere 10-Uhr-Pause ein paar Monate später. Heft 1/2016 der „Historischen Sozialkunde“, *Historisches Lernen mit Konzepten,* ist im Lehrerzimmer angekommen, ein Artikel zum Konzept „Lebens- und Kulturraum“ trifft auf besonderes Interesse. Wir sind eine OKÖLOG-Schule mit Schulgarten und einem eigenen Schulzweig „öko2social“, in dem anhand schulautonomer Lehrpläne Ökonomie, Ökologie und Soziales verschränkt unterrichtet werden, um Schüler/innen zu einer nachhaltigen Lebensweise anzuregen. Im Artikel *Leben in, mit und von der Natur* (Kirchmayr/Mattle 1/2016:37-47) schlagen die Autoren Wolfgang Kirchmayr und Elmar Mattle vor, eine 2. Klasse Unterstufe könnte sich mit Dreifelderwirtschaft beschäftigen, eine 3. Klasse mit barocken Gartenanlagen und in der 4. Klasse Unterstufe könnten die Schüler/innen – wie schon im Lehrplan 2008 grundgelegt – ihre politische Urteilskompetenz am Beispiel der Konflikte um die Hainburger Au schulen. Kollegin M. freut sich über die Vorschläge für die 2. Klasse, denn zu Bauern im Mittelalter hat sie viel Material, und aus den Monatsbildern aus *Les Très Riches Heures* des Herzogs von Berry

hat sie vor Jahren eine Power Point-Präsentation zusammengestellt, die sie ihren Schüler/innen gern zur Beschreibung bäuerlicher Arbeit zeigt. Als sie die Arbeitsaufgaben der Autoren in HSK 1/2016 sieht, ist sie jedoch ein wenig erstaunt. Zusätzlich zu Zuordnungsübungen von Tätigkeiten, dargestellt auf einem im Vergleich zu *Les Très Riches Heures* sehr einfachen Monatsbild einer bäuerlichen Salzburger Handschrift aus dem 9. Jahrhundert, sollen die Schüler/innen Rechenaufgaben lösen. Aus deren Ergebnissen sollten sie nicht nur die Vorteile der Dreifelderwirtschaft gegenüber der Zweifelderwirtschaft ablesen können, sie werden auch aufgefordert, auf der Grundlage ihrer Rechnungen eine fiktive Rede zu verfassen, in der sie als Bauer Siegmar die Dorfgemeinschaft zum Umstieg auf die Dreifelderwirtschaft überzeugen sollen. „Die können doch kaum Deutsch. Wie sollen die eine Rede halten? Das müssen sie in Deutsch machen" konstatiert die Kollegin. In einem weiteren Schritt sollen die Schüler/innen mittelalterliche mit moderner Landwirtschaft vergleichen. Kollegin M. zweifelt, ob das mit Stadtkindern gelingen kann. Kollege G. sieht das positiver, denn „in den neun Wochen im Sommer bei der Oma in Anatolien – da gibt's no an Pflug". Er hatte zwar Arbeitsaufgabe 2 gut gefunden: „Beschreibe das Verhältnis, in welchem die Natur und der gezeigte Bauer zueinander stehen." (Historische Sozialkunde 1/2016:40), er missbilligt aber den letzten Arbeitsschritt, der da lautet: „Zeichne selbst deinen eigenen Monatskalender. Wann bist du selbst von der Natur abhängig (z. B. schönes Wetter?) Finde für jeden Monat eine passende Tätigkeit." (ebenda). Er stellt eine Frage, auf die er eigentlich gar keine Antwort will: „Was hat das denn bitte mit Geschichtsunterricht zu tun?" Es läutet, keine Chance für mich, eine ungewollte Antwort zu geben, z. B. auf fächerübergreifende Aspekte, den Lebensweltbezug und subjektorientierte Perspektiven hinzuweisen. Diese Ausgabe der „Historischen Sozialkunde" wurde Schulen in größerer Stückzahl zur Verfügung gestellt und ich vertraute darauf, dass einige Anregungen aufgegriffen und ausprobiert würden.

„Historische Sozialkunde" 1/2016 *Historisches Lernen mit Konzepten* verknüpft Einführungen in die fachdidaktischen Grundlagen von Konzeptuellem Lernen und historischen Unterrichtsprinzipien mit praxisnahen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung samt Kopiervorlagen. Beispielsweise werden zum Basiskonzept „Macht" Dimensionen des Geschichtsbewusstseins thematisiert und es kann darauf aufbauend eine Lehrplanvorgabe, den Bezug zu den Vorstellungen der Schüler/innen zum Basiskonzept „Macht" herzustellen, umgesetzt werden. Es wird vorgeschlagen, Dekonstruktionsaufgaben zu nützen, die beispielsweise Religion als Legitimierung von Macht erkennen lassen; damit könnte an Klassiker in der Unterrichtsplanung wie den Investiturstreit oder die Gegenreformation, aber auch an gegenwärtige Phänomene, z. B. Fundamentalismus bzw. Islamismus, angeschlossen werden.

Der Zugang zur Analyse von Macht als Konzept wird seit langem in vielen Schulbüchern über Herrscherbilder aus dem Absolutismus eröffnet. Heinrich Ammerer zieht in seinem Beitrag *Oben und unten: „Macht" und Herrschaft" im kompetenzorientierten Unterricht* (Ammerer 1/2016:9-18) zuzüglich zu Rigauds berühmtem Portrait Ludwigs XIV. und einem Gemälde von Pompeo Batoni aus dem Aufgeklärten Absolutismus, das Joseph II. und seinen Bruder Leopold auf Grand Tour in Rom zeigt, auch Fotos von Sitting Bull, Abraham Lincoln, Benito Mussolini, Vladimir Putin (mit nacktem Oberkörper und Jagdgewehr), Heinz Fischer und Barack Obama heran und formuliert operatorengestützte Arbeitsaufgaben zur Dekonstruktion dieser Portraits.

In manchen zeitnäheren Schulbüchern wird das Konzept „Macht" auch (ev. gemeinsam mit dem Unterricht aus Bildnerischer Erziehung) über Barockbauten oder Denkmäler erweitert. Ebenso kann – wie der Autor vorschlägt – ausgehend von einem Dialog zwischen Winston Smith und O'Brien in George Orwells dystopischem Roman *Nineteen Eighty-Four* fächerübergreifend mit dem Englischunterricht das Verhältnis zwischen Mächtigen und Machtlosen in totalitären Systemen wie dem Nationalsozialismus, Stalinismus oder anhand der Chinesischen Kulturrevolution erörtert werden.

Eine ähnlich diskursive Vorgangsweise ist für die im neuen Lehrplan vorgegebene Reflexion der Wirkung von Denkmälern oder Mahnmalen erforderlich. Sei es die Dekonstruktion von Denkmälern vor dem Zeithintergrund, in dem sie aufgestellt (z. B. das mehr als hundert Jahre nach ihrem Tod errichtete Denkmal Maria-Theresias in Wien) oder zerstört wurden (Denkmäler kommunistischer Herrscher nach ihrem Sturz), oder die Auseinandersetzung mit Gedenkstätten – Schüler/innen sollen Erinnerungskultur- und -politik und die Funktionalisierung von Geschichte in Gesellschaften verschiedener Epochen und Kulturräume kritisch reflektieren lernen. Modul 6 der 8. Schulstufe ist benannt: *Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik*; thematisch konkretisiert wird sodann folgendermaßen: „Denkmäler, Gedenkstätten und Zeitzeugenberichte (Videoarchive) analysieren und kontextualisieren." (BGBl. II Nr. 113/2016:12; 24) Zum Zeitpunkt, als meine beiden Kolleg/innen die Aufteilung der Vorbereitungsarbeiten für den neuen Unterstufenlehrplan besprochen haben, war die „Historische Sozialkunde" 3/2016 *Erinnerungskulturen. Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe* noch nicht veröffentlicht. Aus meiner Sicht war das nicht schlimm, denn der Lehrplan ist aufsteigend umzusetzen, d. h.

der Beginn der 8. Schulstufe mit neuem Lehrplan ist 2018/19, genug Zeit also, Anregungen aus Ausgabe 3/2016 zu nützen.

Szenario 3

Es ist Frühjahr 2008. Kollege G. und Kollegin M. treffen einander am Gang.

Kollege G.: Weißt es eh schon? Wir unterrichten bald ein neues Fach.

Kollegin M.: Nein, wieso? Was für eins?

Kollege G.: Politische Bildung, als Teil des Geschichtsunterrichts, in der Vierten.

Kollegin M.: Na, super! Gott sei Dank hab ich nächstes Jahr keine Vierte.

Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Wandel

Im Gegensatz zu vielen populärwissenschaftlichen Geschichtsmagazinen und fachdidaktischen Zeitschriften im deutschsprachigen Raum stehen bei der „Historischen Sozialkunde" keine nationalgeschichtlichen Themen oder auf Methoden des Geschichtsunterrichts reduzierte Artikel im Vordergrund. Ebenso vergeblich sucht man Artikel zur bloßen Ereignisgeschichte oder zu den „großen" Männern der Geschichte und den herrschaftslegitimierenden „Meistererzählungen". Das ist nicht nur der „curricularen Wende" der 1960er und 1970er Jahre geschuldet, in deren Folge das Unterrichtsfach Geschichte in Geschichte und Sozialkunde umbenannt wurde, sondern auch der Etablierung der Fachdidaktik als eigenständige theoriegeleitete Wissenschaft, die zur Reflexion über das Verhältnis von Vergangenheit und Geschichte beiträgt und neben sozialwissenschaftlichen auch historisch orientierte politische Zugänge ermöglicht. Demgemäß bieten die „Beiträge" immer wieder auch Themenhefte zur Politischen Bildung. Bereits 1974, d. h. vier Jahre vor dem ersten Grundsatzerlass Politische Bildung (aktualisiert 2015) betitelt die Redaktion Heft 4 *Öffentlichkeit und politische Berechtigung*. Ein Jahr später werden in 3/1975 *Neue didaktische Ansätze in der Politischen Bildung* (so der Hefttitel) vorgestellt, die Wege aufzeigen, wie anstelle der zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden normativen Ausrichtung des politisch bildenden Unterrichts die „theoretischen, inhaltlichen Zielbestimmungen der Politischen Bildung (Kritikfähigkeit, Selbstständigkeit, Mündigkeit, Demokratiefähigkeit, Partizipation…) im Prozess des Lernens praktisch" (Beiträge zur Historischen Sozialkunde 3/1975:41) umgesetzt werden können.

2007 wurde in Österreich das Wahlalter von 18 auf 16 Jahre gesenkt und um die Erstwähler/innen dabei zu unterstützen, ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein zu entwickeln und sich aktiv an politischen Prozessen beteiligen zu können, wurde 2008 ein neuer Pflichtgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" für die 8. Schulstufe geschaffen, dessen Lehrplan auf dem Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung aufgebaut ist. Kollegin M. musste sich nicht vor dem neuen Fach fürchten. Erstens waren Schulen mit einigen Exemplaren der *Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29* zur kompetenzorientierten Politischen Bildung versorgt worden, zweitens hatte das Unterrichtsministerium im Rahmen der Demokratie-Initiative für (leider nur) zwei Jahre verschiedene Projekte zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien finanziert, darunter die ersten Ausgaben von *hpb. historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung* (vgl. http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=360 [2.2.2017]), herausgegeben vom Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien, und drittens hat die Redaktion der „Historischen Sozialkunde" Lehrer/innen Zugang zu praxisnahen Ideen für die Entwicklung der politischen Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenzen ihrer Schüler/innen ermöglicht.

Wie immer fokussieren die „Beiträge zur Historischen Sozialkunde" auf die Verknüpfung von Wissenschaft und Didaktik und konnten und können somit theoriegeleitete Anregungen für den historisch-politischen Unterricht bieten. Zu nennen sind dafür die Nummern 3/2010 *Politik anders gemacht – Alternative politische Partizipation* oder 1/2009 *Geschichte und Politische Bildung. Aktuelle Entwicklungen*, hier begrüßenswerter Weise auch mit Vorschlägen für den fächerübergreifenden Unterricht. Auch in früheren Heften wird Politischer Bildung als fächerübergreifender Klammer viel Beachtung geschenk. Herausgegriffen sei exemplarisch Ausgabe 4/2005 *Zivilgesellschaft, Partizipation und soziale Sozialpolitik,* in der sich die Autor/innen von einigen Fallstudien mit dem Zusammenwirken der verschiedenen Akteur/innen von Sozialpolitik und Gemeinwesenarbeit auseinandersetzen. Klaus Edel bildet von jedem Artikel einen Bogen zu projektorientierten Umsetzungsmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht und zeigt auf, wie historisch-politischer Unterricht, wenn dieser von „historisch fundiertem Erfahrungswissen bzw. Erkenntnissen historischer Re-Konstruktion" (Melinz, Historische Sozialkunde 4/2005:2) geleitet ist, soziales Engagement in der Schule initiieren oder fördern und als Initialzündung eigener politischer Betätigung von Jugendlichen wirken kann.

Mediendidaktik als Teil Politischer Bildung

Auch wenn die Beliebtheit digitaler Medien bei Jugendlichen unum-

stritten ist, wird selten darauf hingewiesen, dass das Fernsehen wenig von seiner Attraktivität verloren hat. Allerdings haben viele meiner Schüler/innen ein eigenes TV-Gerät, schauen sich Sendungen allein an und haben kaum Gelegenheit, mit ihren Eltern über ihre Erfahrungen zu reden. Die kritische Reflexion des Mediums Fernsehens fällt damit in den Aufgabenbereich der Schule, mit dem Unterrichtsprinzip Medienerziehung (BMBF: Grundsatzerlass Medienerziehung) ist das auch behördlich verordnet. Ein Beispiel zum Fernsehen und eins zu Radiosendungen sollen aufzeigen, wie in der HSK-Reihe mit Mediendidaktik operiert wird.

1/2013 *On Air – Leitmedium Fernsehen* ist geeignet, Lehrer/innen aller Fächer den Grundsatzerlass Medienerziehung in Erinnerung zu rufen und kompetenzorientiert an Medienprodukten auch in ihrer historischen Perspektive zu arbeiten. Die Autor/innen setzen sich mit der engen Vernetzung von Medien und Politik auseinander, mit der nach wie vor großen Bedeutung des Fernsehens für Kinder – damit wird das didaktische Prinzip des im Unterstufenlehrplan geforderten Lebensweltbezugs angesprochen und davon das Gebot nach möglichst früh einsetzender Medienerziehung abgeleitet. Im umfangreichen fachdidaktischen Teil werden Aufgaben zur kritischen Analyse der Gestaltungsmechanismen von Medienprodukten vorgeschlagen ebenso wie verschiedene kreative Zugänge zur Mediengestaltung durch Schüler/innen.

Ewald Hiebl machte zuvor schon in der Historischen Sozialkunde 3/2012 *Geschichte des Hörens* in seinem Artikel *Vom Hören und Sagen. Hörfunk und Ton als historische Quelle und als mediales Produkt* technisch unaufwendige Vorschläge, wie Schüler/innen Radiosendungen erstellen können. Vielleicht gelingt es über solche Aufgabenstellungen eine von Schüler/innen immer mehr vernachlässigte Kulturtechnik wie das konzentrierte Zuhören über längere Aufmerksamkeitsphasen zu fördern. Das ist mir ein großes Anliegen, nicht nur weil Schüler/innen auch im Unterricht aktive Zuhörerer/innen sein sollen, sondern weil qualitativ hochwertige Radiosendungen, wie sie z. B. auf Ö1 zu hören bzw. auch sieben Tage lang nachzuhören sind, auch für Referate oder die Vorwissenschaftliche Arbeit verlässliche Informationsquellen darstellen können. Darüber hinaus sollten Schüler/innen auch nach Abschluss ihrer Schulbildung gewohnt sein, das Radio regelmäßig als Informationsquelle und nicht nur als Unterhaltungsmedium zu nutzen.

Zum Thema Hören sei mir noch ein Exkurs erlaubt zu einem Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Wien und dem Sender Ö1, nämlich zu „Ö1 macht Schule“ (http://oe1.orf.at/schule/ [3.2.2017]). Ausgewählte Sendungen, passend beispielsweise zum Unterricht aus Geschichte, Geografie, Politischer Bildung, naturwissenschaftlicher Fächer, aber auch zu Kultur, Technik oder Wirtschaft, können von dieser Website für Unterrichtszwecke heruntergeladen werden, ebenso dazu aufbereitetes Unterrichtsmaterial. Hier finden sich unter http://oe1.orf.at/artikel/394769 [3.2.2017] beispielsweise die Links zu den fünf kurzen *Betrifft Geschichte* Sendungen aus dem Herbst 2014 *Was ist Arbeit? Mühen und Anstrengungen im Wandel der Zeiten*, in denen Andrea Komlosy Arbeit nicht nur im historischen Längsschnitt thematisiert, sondern vor allem auch der Erwerbsarbeit andere Formen von Arbeit gegenüberstellt, z. B. Hausarbeit, Kindererziehung oder prekäre Arbeitsverhältnisse. Die fachdidaktischen Angebote des „Ö1 macht Schule“-Teams dazu erschließen eine Vielzahl von auf den Kurzvorträgen aufbauenden Aktivitäten für die Schüler/innen, dazu eine Inhaltsübersicht, ein Glossar und Hörverständnisfragen samt Antworten. Weitere Aspekte dazu, zum Thema Lohnarbeit, bietet die 4-teilige *Betrifft Geschichte* Sendereihe *Produktionsmittel Arbeitskraft. Der Lohnarbeiter und die Industrielle Revolution*, erzählt im Frühjahr 2013 von Josef Ehmer.

Szenario 4

Eine große Pause im Frühjahr 2012. Kollegin M. sitzt bei einer Tasse Kaffee im Lehreraufenthaltsraum, neben ihr ein dicker Bene-Ordner. Er trägt an der Schmalseite ihren Namen und den Titel GSK– Oberstufe. Dieser Ordner ist das Äquivalent von mehreren hundert Arbeitsstunden, die Kollegin M. im Laufe ihrer langjährigen Dienstzeit zur gewissenhaften Vorbereitung ihres Geschichtsunterrichts für die 5. – 8. Klasse genutzt hat. Kollege G. kommt herein, wird des Ordners ansichtig und meint:

Kollege G.: Ah, der Themenpool.

Kollegin M. (noch) frohgemut: Ja, jetzt gemma's an.

Kollege G.: 21 Themen, oder? Und dazu je zwei Fragen, macht 42 Fragen. Das sollten wir aber schon in der Fachgruppe aufteilen.

Kollegin M. (unsicher): Aber der B., der fragt doch jetzt scho immer so komische Dinge wie Propaganda als historische Kategorie, des kommt bei mir net vor.

Kollege G.: Doch, sicher. Du machst doch auch den Goebbels oder den Kreuzzugsaufruf vom Urban. Da hast schon zwei Fragen dazu.

Kollege G. benötigt noch ein paar Kaffeepausen um Kollegin M. davon zu überzeugen, dass die Arbeit im Team auch für sie entlastend sein wird und dass sie ihre Vorbereitungen für den zu erstellenden Themenpool und die Formulierungen der Aufgabenstellungen für die mündliche Reifeprüfung sehr gut brauchen wird können. Restlos zufrieden ist sie erst ein paar Tage später, als er – ein Abonnent – eine Tasche mit etlichen Heften der „His-

torischen Sozialkunde“ mitbringt und sie Titel wie 4/2010: *Feindbilder. Hunnen, Türken, Islamisten*; 4/2006: *Die Stadt und ihre Zeichen (14.–15. Jahrhundert)* oder 4/2001: *Politische Zivilisation des Absolutismus* sieht. Noch dazu erklärt Kollege G., dass man zu vielen Themen auch in früheren Ausgaben fündig wird, beispielsweise in sechs „Beiträge“-Nummern zur Industrialisierung: 1/1974 *Industrialisierung und Wirtschaftswachstum*, 4/1975 *Industrialisierung und Sozialer Wandel*, zwei Hefte, nämlich 2 und 3/1980 *Wandlungen und Kontinuitäten der Arbeitswelt, Industrie und Gewerbe*, 3/1997 *Industrielle Revolution* und 3/2003 *Bevölkerung und Industrialisierung*. Er ist so wie ich davon überzeugt, dass die „Historische Sozialkunde“ die Zusammenstellung der Themenpools wesentlich unterstützt.

Kollege G.: Schau, die Nummer 26 im Leitfaden lautet *Die Veränderung von Gesellschaft durch technische Entwicklungen und Erneuerungen*, oder hier: Nr. 12: *Wirtschaftliche Veränderungen als Grundlage gesellschaftlichen Wandels*, da gibt's mehr als genug Material.

Seit 2014 müssen die Aufgabenstellungen bei der mündlichen Reifeprüfung kompetenzorientiert konzipiert sein. Der 2011 dazu erstellte Leitfaden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Hg., 2011) bietet ein Ordnungssystem mit zwei Baukästen für mögliche Themenpools der Fachgruppe der Geschichtslehrer/innen einer Schule an. Baukasten 1 enthält aspekt- und konzeptorientierte, Baukasten 2 methoden- und gattungsorientierte Themenvorschläge. Beispielsweise lautet Thema 7 in Baukasten 1 „Die gesellschaftliche Stellung von Frauen/Männern im historischen Vergleich“ (ebenda:21), ein Aspekt, den die „Beiträge“ schon in Heft 1/1973 behandeln: *Die Familie als historische Sozialform* oder in 2/1974 *Familie und Emanzipation,* 3/1978*: Die Frau in der Familie,* 3/1981 *Frauenarbeit in der Geschichte,* 3/1985 *Texte zur Frauengeschichte* und 4/1995 *Beruf – Geschlecht*. Themenvorschlag 5 von Baukasten 1, „Expansion und Migration“(ebenda), findet man genauso früh in den „Beiträgen zur Historischen Sozialkunde“ 2/1973*,* 3/1989 *Migration: Mittelalter und Frühneuzeit,* 2/1991 *Multikultureller Alltag in Wien,* 4/1992 *Migration II: Modernisierung / Internationalisierung in der Neuzeit,* 3/1995 *Migration im Weltsystem,* 4/1996 *Vertreibung – Aussiedlung – Flucht,* 4/2004 *Internationale Migration*. Ein weiteres Beispiel für die frühe Auseinandersetzung mit aktuellen sozialhistorischen Aspekten ist die Beschäftigung mit der jungen Generation. Der Leitfaden nennt in Baukasten 1 als Nummer 23 „Die (zugewiesene) Rolle von Kindheit und Jugend im Wandel“ (ebenda). Vor 35 Jahren betitelten die Herausgeber/innen der „Beiträge zur Historischen Sozialkunde“ Heft 2/1976 *Jugend im historischen Wandel*, in 3/1993 wird das Thema in *Lebensräume der Jugend* und in 1/1994 *Sozialgeschichte der Kindheit* aus Sicht der aktuellen Forschung wieder aufgegriffen. Weder 1976 noch 1994 findet man in Schulbüchern Darstellungen zu Kindern oder Jugendlichen, obwohl die Auseinandersetzung mit der eigenen Altersgruppe im historischen Vergleich besonders identitätsstiftend ist.

Eine Vielzahl ähnlicher Vergleiche lässt sich mit den methoden- und gattungsorientierten Themenvorschlägen von Baukasten 2 anstellen, passend zu Vorschlag 8, „Vergleich von Theorien und Modellen (Herrschaftsformen, Weltbilder, Mythen, Ideologien)“ (ebenda:22) beispielsweise 2/1972 *Katholizismus und Faschismus,* 3/1972 *Gewaltenteilung – staatsrechtliche Theorie und politische Praxis;* 2/1973 *Grundzüge imperialistischer Politik*. Vor 27 Jahren, als Schulen noch kaum über elektronische Geräte verfügten, boten die Autor/innen in Heft 1/1989 *EDV und Geschichtsunterricht* Artikel zum Themenvorschlag Nummer 3 des Leitfadens, „Bewertung digitaler Medien als politische und historische Kommunikationsform“ (ebenda).

Die Liste an Hefttiteln, die, lange bevor neue Lehrpläne oder Rechtsvorschriften in Kraft treten, bereits neue domainenspezifische Entwicklungen thematisieren, ließe sich in ähnlicher Dichte nahezu unbegrenzt fortführen. Abgesehen von der zwischen 1980 und 1993 erscheinenden Zeitschrift *Aufrisse* des Verlags für Gesellschaftskritik bieten nur die *Informationen zur Politischen Bildung* seit 1991 ein für den historisch-politischen Unterricht geeignetes Journal als Fortbildungsmedium und Diskussionsplattform für Lehrer/innen. Es sollte aus den vorherigen Beispielen klar geworden sein, welchen Nutzen Geschichtslehrer/innen aus den „Beiträgen“ ziehen konnten und vor allem nach wie vor ziehen können. Diese 45 Jahre währende Beständigkeit eines österreichischen Periodikums, das neue historische, sozialwissenschaftliche oder politikwissenschaftliche Erkenntnisse mit Anregungen für die Unterrichtspraxis verknüpft, ist in Österreich einzigartig.

Fachdidaktische Lehrveranstaltungen

Da ich seit 20 Jahren auch Lektorin für Fachdidaktik bin, viele Semester davon im Team mit Peter Feldbauer, Trixi Mandl und John Morrissey, stellt die Zeitschrift für mich auch für die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen eine sehr wichtige Bereicherung dar. Es ist uns des Öfteren gelungen, die Themen der StEOPs/vormals Einführungskurse in das Lehramtsstudium oder der Grund- und Projektkurse/Vertiefungskurse bzw. zuvor Fachdidaktikseminare an den zuletzt erschienenen „Beiträgen“ auszurichten und so den Studierenden sehr einfach Zugang zu aktuellen geschichtswissenschaftli-

chen, geschichtsdidaktischen sowie politikdidaktischen Entwicklungen zu ermöglichen. Es ist anzunehmen, dass wir den zukünftigen Lehrer/innen durch die angebotenen Überblicksartikel nicht nur den Einstieg in das jeweilige Kursthema und die darauf aufbauende Unterrichtsplanung erleichtert haben, sondern auch neue Abonnent/innen gewinnen konnten.

Szenario 5

Ortswechsel: Kaffeeküche im WISO oder ein Gastgarten in Uni-Nähe, eines von vielen Planungsgesprächen mit Kuchen- oder Weinbegleitung, jeweils im Juni oder Dezember der Jahre 1999 bis 2009. Anwesend sind Peter Feldbauer, Trixi Mandl, John Morrissey und ich selbst, im Fokus haben wir das nächste Fachdidaktische Seminar I oder II (bis Mitte 2003) bzw. den nächsten Grundkurs oder Projektkurs Fachdidaktik (ab Mitte 2003) oder die Einführung in das Lehramtsstudium (ab 2006).

Das folgende Gespräch aus dem Jahr 2000 ist beispielhaft für unseren Diskurs.

Peter: Fürs nächste Semester, was steuern wir da an?

John – an Trixi und mich gerichtet: Entscheidet ihr, bei mir geht alles.

Trixi: Na ja, ich hab eine 4. Klasse und die Hanni eine 6. Also brauchen wir ein Thema, das in allen Epochen geht.

Ich: Ja, und ich hätte bitte gern eins mit Längs- und Querschnitten.

Peter: Da geht viel, Expansion, Migration, Megastädte…

John: Fundamentalismus!

Peter runzelt die Stirn: Schwer, für die Studenten und für die Schüler. Aber es ist eine Herausforderung.

Ich: Also ich finde, da haben wir auch die Politische Bildung drin.

Trixi: Ich weiß nicht recht. Ich habe ein paar Kinder in der Klasse, die sind orB (Abk. für ohne religiöses Bekenntnis), ein paar muslimische Mädels, davon gehen einige in Islamische Religion und ein paar sind abgemeldet. Außerdem steht auf den Datenblättern der Schüler nicht, ob sie Sunniten oder Schiiten sind, …

John: oder vielleicht Aleviten.

Peter: Na, umso besser, dann lernen die Studenten eben, wie man mit kontroversen Themen umgeht. Andererseits gibt's da noch keine „Beiträge"-Nummer dazu. Aber so ein Heft sollte geschrieben werden. [Anm. der Verf.: 3/2002: Fundamentalismus].

Ich: Kontrovers, das stimmt. Aber dann müssen wir auch mit den Klischees arbeiten.

John: Ich hab's: Geschichtsklischees.

Er zieht ein Buch aus der Manteltasche, es zeigt zwei eigentümlich gekleidete, offenbar asiatische Männer mit Krummsäbeln. Es ist Janet Abu-Lughods 1989 erschienene Monografie *Before European Hegemony. The World System AD 1250–1350*. John ist nicht mehr zu stoppen, es fallen Begriffe wie Weltsystem, Wendepunkte in der Weltgeschichte, Aufstieg des Westens, Pest, Dschingis Khan, Pax Mongolica. Peter kneift vorerst nachdenklich die Augen ein wenig zu, schnell signalisiert sein Gesichtsausdruck Zustimmung. Es dauert noch ein Weilchen, bis wir alle vier von den tatsächlich möglichen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Zugängen zur Dekonstruktion von Geschichtsklischees überzeugt sind.

Leider gab es auch dazu noch keine Beiträge, „die Analyse klassischer historischer ‚Ungustln'" (Morrissey 1/2001:2) stellte aber dann den roten Faden in einer späteren Ausgabe dar, die gängige Mythen unter die Lupe nahm, darunter auch einige, die die Studierenden im Fachdidaktischen Seminar II und den darauf basierenden Unterrichtsauftritten zu „Bösewichten und Barbaren" mit unseren Schüler/innen erarbeitet hatten. Schließlich wurden einige Ergebnisse dieser Unterrichtseinheiten auch im Fachdidaktikteil der „Beiträge" 1/2001 *Von Bösewichten und Barbaren. Zur Entmystifizierung von Geschichtsklischees* (Mandl/Suschnig 1/2001:39-44) beschrieben.

Üblicherweise war unsere Vorgangsweise, ein geeignetes Thema zu wählen, umgekehrt. Wir gingen von den Titeln der „Beiträge" aus und entschieden uns aufgrund der Bandbreite der Artikel dann für ein bestimmtes Heft als einführende Pflichtlektüre, so z. B. für Globalgeschichte, Kreuzzüge, Anfänge der außereuropäischen Expansion, Imperialismus oder Megastädte. In meinen Lehrveranstaltungsunterlagen aus dieser Zeit findet sich daher beispielsweise eine Zahlungsbestätigung für 60 Stück der HSK-Ausgabe 2/2008 zu *Naturkatastrophen*, die wir als spezielle Serviceleistung in die Einführungslehrveranstaltung des Wintersemesters 2008 mitbrachten und die die Studierenden um einen Sonderpreis von € 4,00 erwerben konnten.

Weiterbildung und Unterrichtsvorschläge

Meistens unterrichten Geschichtslehrer/innen mehrere verschiedene Jahrgänge in einem Schuljahr, d. h. sie thematisieren die Epochen Urgeschichte (in der Unterstufe) bzw. Antike (in der Oberstufe) bis Zeitgeschichte, sollen strukturell vergleichend, aspektorientiert und multiperspektivisch vorgehen und dies jeweils theoriegeleitet sowie neueste wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigend. Erfolgreich umzusetzen sind diese Ansprüche nur durch kollegiale Zusammenarbeit in funktionierenden Fachgruppen, gute Fortbildungsmöglichkeiten durch Pädagogische Hochschulen und Universitäten sowie Fachzeitschriften. Die „Beiträge", wie wir Abonnent/innen die Reihe nach wie vor kurzerhand bezeichnen, stellen

seit Beginn meiner Unterrichtstätigkeit eine Fundgrube der besonderen Art zur Bewältigung dieser Anforderungen dar. Doch schon seit 1975, dem Anfang meines Lehramtsstudiums, das bekanntermaßen kein historisches Überblickswissen vermittelt, waren die „Beiträge" Ersatz für all das, was ich zukünftig im Schulunterricht wissen sollte, aber in Lehrveranstaltungen nicht lernte.

Es gelang den Herausgeber/innen des Öfteren, international renommierte Historiker/innen und Fachdidaktiker/innen für Texte aus ihren Arbeitsschwerpunkten zu gewinnen. Auch hier könnte ich eine lange Liste anführen, exemplarisch genannt sei einer meiner liebsten Artikel, der Rückblick mit Vorschauperspektive von Eric J. Hobsbawm: *Kunst und Kultur am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (Beiträge 1/1999: 24-29). Ein weiteres Highlight, weil fachdidaktisch zukunftsweisend, ist für mich der Abdruck eines Vortrags von Bodo von Borries mit dem Titel *Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht* (Beiträge 4/1997, Fachdidaktikteil 1-11) zum Themenkomplex *Zivilgesellschaft und Demokratie*.

Es ist Teil des Berufsethos von Lehrpersonen, fachlich und didaktisch immer am Ball zu bleiben. Fortbildungsangebote gibt es einige, an den Pädagogischen Hochschulen mit Schwerpunkt auf Methodenentwicklung, vereinzelt an universitären Einrichtungen. Hier sind beispielsweise die (unterrichts-) forschungsorientierten Programme des IFF (Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien, ab 2004: Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt) positiv herauszustreichen. Den Schulbehörden gelingt es jedoch immer weniger, Lehrer/innen zur Fortbildung zu bewegen, sei es wegen diverser administrativer Hürden, hoher Selbstbeteiligung, weil mehrtägige Seminare oder Seminarreihen in den Sommerferien angesiedelt sind oder die Passung zwischen Angeboten und im Geschichtsunterricht umsetzbaren Themen nicht immer gewährleistet ist. Das ist für mich ein weiterer Grund, mich auf das jeweils nächste braune A4-Kuvert in meinem Postkasten mit der neuesten HSK-Ausgabe zu freuen. Die Möglichkeit, aktuelle Entwicklungen der Wirtschafts- und Sozialgeschichte oder neue fachdidaktische Zugänge zum Geschichtsunterricht z. B. bequem vom Lehnstuhl aus zu verfolgen, macht die Zeitschrift für mich zu meinem liebsten Fortbildungsmedium.

Die Zielgruppe der Geschichtelehrer/innen interessieren an den „Beiträgen" natürlich besonders die Artikel mit Unterrichtsvorschlägen, thematischen Quellensammlungen, Schulbuchanalysen, Rezensionen von Fachliteratur oder Ausstellungen, Ausschnitten aus der aktuellen Diskussion zu neuen fachdidaktischen Theoriemodellen und Möglichkeiten zu deren praktischer Umsetzung. Beispielhaft nennen möchte ich Klaus Edels Anregungen in den „Beiträgen" 4/1999, ein Schulprojekt zu Aspekten der Erinnerungskultur durchzuführen mit dem Ziel, einen alternativen Stadtführer zu entwickeln (Edel, Beiträge zur Fachdidaktik 4/1999:3-7). Erst in der Nummer 3/2016 *Erinnerungskulturen. Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe* entwirft Wolfgang Kirchmayr eine ähnliche Skizze für Salzburg (Kirchmayer in „Historische Sozialkunde" 3/2016:27-34). Ein anderes Konzept, wie ein außerschulischer Lernort den Geschichtsunterricht bereichern kann, wurde in einer meiner Klassen durchgeführt, ist in Heft 1/2000 *Die Weltwirtschaftskrise 1929–1939* (Mandl/Suschnig in „Beiträge" 1/2000:33-39) nachzulesen, darf aber im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Im Frühjahr 1999 zeigte die Arbeiterkammer Wien im Adolf Czettel-Bildungszentrum Fotografien von Dorothea Lange, die die Opfer der wirtschaftlichen und ökologischen Katastrophen in den USA der 1920er und 1930er Jahre mit großer Anteilnahme, Achtung und Zurückhaltung portraitierte und deren Fotos impulsgebend für Unterstützungsmaßnahmen im New Deal wurden. Schon im Vorfeld des Ausstellungsbesuchs erarbeiteten die Schüler/innen einer 4. Klasse AHS anhand eines fächerübergreifend konzipierten Plans fürs Offene Lernen spezifische Fragestellungen aus Geschichte und Sozialkunde, Deutsch, Geografie, Englisch und Bildnerische Erziehung, und sie erwarben durch Materialien aus unserer Schulbibliothek ausreichend Vorwissen, um beim Ausstellungsbesuch als Expert/innen für ihre Themenbereiche zu fungieren. Die Verknüpfung dieses Vorwissens mit der sinnlichen Erfahrung durch das Betrachten und Dekonstruieren der Fotodokumente half den Schüler/innen dabei, sich in die Arbeitslosen, Landarbeiter/innen und Migrant/innen hineinzuversetzen und so Multiperspektivität zu erleben. Sie konnten das Potenzial des Genres Sozialfotografie als politisches Instrument erkennen und durch die Dekonstruktion der Fotos ihre historische und politische Methodenkompetenz erweitern. Sie lernten überdies, dass historisches Lernen nicht nur im Klassenzimmer funktioniert, d. h. Geschichtskultur für sie an vielen Orten und nach ihrer schulischen Bildung relevant sein kann.

Unterrichtsforschung

Aus fachdidaktischer Perspektive ist es schon lange ein Desiderat, Ergebnisse von Forschungsprojekten zum historischen Lernen den Betroffenen, den Lehrpersonen, zu vermitteln. In „Historische Sozialkunde" 4/2014 *Empirische Geschichtsdidaktik. Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen* werden einige Vergleichsstudien zum Geschichtsbewusstsein, zum Design von Prüfungsaufgaben, dem Basiskonzept Zeit von Schü-

ler/innen am Beginn ihres schulischen Geschichtsunterrichts oder zur Qualität von Unterrichtsarrangements mit Zeitzeug/innen angestellt. Ich stimme Heinrich Ammerer und Christoph Kühberger zu, dass Lehrer/innen empirische Datenerhebung zu Forschungsfragen ihres Geschichtsunterrichts (noch) fremd ist. Einschlägige Vorträge am Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien, beispielsweise aus der Veranstaltungsreihe „Didaktik am Donnerstag", bieten sehr regelmäßig Impulse für die Entwicklung solcher Forschungsfragen. Ob an diese Ideen tatsächlich Untersuchungen des Geschichtsunterrichts einiger Teilnehmer/innen anschließen, ist fraglich. Umso mehr vermisse ich in Heft 4/2014 Vorschläge, wie Lehrer/innen alltagstaugliche und sinnvolle Studien zu einem Aspekt ihres Geschichtsunterrichts durchführen können, welche Hilfestellung sie durch die Fachgruppe an ihrer Schule bekommen könnten und welchen Einfluss Diskussionen der schulstandortgebundenen Communities of Practice auf Schulentwicklung bzw. auf den Geschichtsunterricht haben können.

Ein Zukunftsszenario

Es ist Schulanfang im Herbst 2020. Alle Kolleg/innen der Fachgruppe Geschichte sind anwesend, sie haben einen Tag unterrichtsfrei bekommen, um die neuen Kompetenzmodule für die NOST (Neue Oberstufe), die seit einem Jahr an meiner Schule umgesetzt wird, gemeinsam zu entwickeln. Auf den Tischen liegen Schulbücher, dicke Ordner mit Vorbereitungen aus früheren Schuljahren und ein Stapel der letzten Ausgaben des Fachgruppenabonnements der „Historischen Sozialkunde", das über das schulautonome Budget finanziert wird. Es wird heftig diskutiert, welche historisch-didaktischen Prinzipien und Konzepte die Module strukturieren könnten, immer wieder greift jemand zu einer „Historischen Sozialkunde", um auf Anregungen der Autor/innen oder auf einzelne Quellen zu verweisen. An einigen PCs werden sodann arbeitsteilig konkrete Leistungsbeschreibungen formuliert und umfangreiche Materialsammlungen zusammengestellt, die wie auch im Vorjahr für alle Kolleg/innen elektronisch zugänglich sind. Nach einem langen Vormittag ist ein Großteil der Vorbereitungen für das neue Semester abgeschlossen, in einem halben Jahr wollen sich die Kolleg/innen wieder zusammensetzen um ihre Erfahrungen aus dem ersten Semester auszutauschen und weitere Module zu planen.

Kollegin M. beim anschließenden gemeinsamen Mittagessen: Wir san schon a tolles Team, net wahr?

Kollege G.: No one can whistle a symphony. It takes an orchestra to play it.

Ist es verwegen, wenn ich hoffe, dass wir uns noch auf viele „Symphonien" der „Historischen Sozialkunde" freuen können? Ich habe diesen Text unter anderem auch verfasst, um mich bei allen „Musiker/innen" herzlichst für ihr Engagement in diesem Œuvre zu bedanken. Ich wünsche dem „Orchester" viel Erfolg für seine Zukunft!

Anmerkung: Die Szenarien 1–4 aus meiner Schule und das vom WISO sind keine wortwörtlichen Abschriften von Gesprächen, könnten aber tatsächlich so stattgefunden haben. Sie stellen also ein durchaus realistisches Bild der Kommunikationsstrukturen zwischen meinen Kolleg/innen dar. Szenario 6 ist eine Wunschvorstellung, nicht nur getragen von der Zuversicht in das mir vertraute Potenzial meiner Kolleg/innen, ausgezeichneten Geschichtsunterricht zu machen, sondern auch von der Hoffnung, dass uns die „Historische Sozialkunde" weiterhin zur Verfügung stehen wird.

LITERATUR

J. ABU-LUGHOD, Before European Hegemony. The World System AD 1250–1350. Oxford 1989.

H. AMMERER, Oben und unten. „Macht" und „Herrschaft" im kompetenzorientierten Unterricht, in: Historische Sozialkunde 1 (2016), 9-18.

BGBl. II Nr. 113/2016 = Bundesgesetzblatt Nr. 113/2016, Teil II. Datum der Kundmachung: 18.05.2016. Online verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/ (3.2.2017).

B. VON BORRIES, Inhalte oder Kategorien? Überlegungen zur kind-, sach-, zeit- und schulgerechten Themenauswahl für den Geschichtsunterricht, in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 1 (1999), 1-11.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Unterrichtsprinzip Politische Bildung 2015 – Grundsatzerlass.Wien 2015. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5i83z5 (3.2.2017).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass. Wien 2014. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5l52qo (3.2.2017).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.), Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien 2011. Online verfügbar unter: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgsk_21067.pdf (3.2.2017).

K. EDEL, Alternativer Stadtrundgang, in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde, Beiträge zur Fachdidaktik 4 (1999), 3-7.

Fachdidaktikzentrum für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien (Hg.), historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik der Politischen Bildung. Online verfügbar unter: http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=360 [3.2.2017].

E. HIEBL, Vom Hören und Sagen. Hörfunk und Ton als historische Quelle und als mediales Produkt, in: Historische Sozialkunde 3 (2012), 33-40.

E. J. HOBSBAWM, Kunst und Kultur am Ausgang des 20. Jahrhunderts, in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 1 (1999), 24-29.

Informationen zur Politischen Bildung. Forum Politische Bildung (Hg), Kompetenzorientierte Politische Bildung, Bd. 29. Innsbruck-Bozen-Wien 2008.

W. KIRCHMAYR, Erinnerungskulturen. Geschichtsmythen und Erinnerungspolitik unter der Lupe, in: Historische Sozialkunde 3 (2016), 27-34.

W. KIRCHMAYR/E. MATTLE, Leben in, mit und von der Natur – Das Konzept „Lebens- und Naturraum", in: Historische Sozialkunde 1 (2016), 37-47.

Lehrplanentwurf_GSK_PB_2015.pdf. Online verfügbar unter: http://geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/Lehrplaene/Lehrplanentwurf_GSK_PB_2015.pdf [12.2.2017].

B. MANDL/H.-M. SUSCHNIG, work in progress – Bösewichte und Barbaren go online. Berichte und offene Fragen zum fächerverbindenden Projektunterricht, in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 1 (2001), 39-44.

B. MANDL/H.-M. SUSCHNIG, Die Weltwirtschaftskrise 1929 und ihre Folgen. Eine Photoausstellung als Anlass für fächerübergreifendes Lernen, in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde, Beiträge zur Fachdidaktik 1 (2000), 33-39.

G. MELINZ, Editorial, in: Historische Sozialkunde 4 (2005), 2.

J. MORRISSEY, Einleitung, in: Beiträge zur Historischen Sozialkunde 1 (2001).

Klaus Edel

Die Fachdidaktik in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde“/„Historische Sozialkunde“

Eine Bestandsaufnahme

Die „Beiträge zur historischen Sozialkunde“ (ab 2002 „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“) sind ihrer ursprünglichen Intention, den LehrerInnen ergänzendes, wissenschaftlich aktuelles Material für den Unterricht zur Verfügung zu stellen, stets treu geblieben. Doch bald kristallisierte sich die Frage nach der Umsetzung im Unterricht als ein zweiter Schwerpunkt heraus. Dabei ging es nicht um Rezeptologie, sondern um die Vermittlung eines neuen, sozialwissenschaftlich geprägten Verständnisses von Pädagogik und Didaktik, in dem Unterricht als eigene soziale Struktur erkannt wird. Mit der Durchführung der ersten universitären Fachdidaktischen Seminare ab dem WS 1980/81 entwickelte Alois Ecker die „Prozessorientierte Geschichtsdidaktik“ (Ecker 1992; Stekl 2015), welche einerseits den theoretischen Rahmen für diesen neuen Lehrveranstaltungstyp und andererseits Motivation sowie Fundament für die ab 4/1981 erschienenen „Beiträge zur Fachdidaktik“ bildete (s. u.). Dieser Schritt kann auch als Zeichen für das neue Verständnis interpretiert werden, das die Fachdidaktik nicht in einem Klientelverhältnis zur Fachwissenschaft sieht, sondern als eigene Wissenschaft versteht.

Mein persönlicher Zugang zur Fachdidaktik Geschichte und zu den „Beiträgen“

Noch voll Frust über mein am Beginn des dritten Semesters wegen Übersiedlung des Professors nach Salzburg und ohne rechtzeitige Information ersatzlos abgesagten ersten Seminars traf ich einen Studienkollegen, der auf dem Weg ins Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte zur Seminaranmeldung war. Ich begleitete ihn und wurde nach einer Aufnahmeprüfung in das Seminar aufgenommen. Dieser glückliche Zufall prägte zusammen mit dem damit geweckten Interesse für Wirtschafts- und Sozialgeschichte sowie dem seither bestehenden Bezug zum Institut meinen weiteren Werdegang.

Schließlich beeinflussten zwei Ereignisse in der Endphase des Studiums bzw. zu Beginn meiner Lehrerlaufbahn mein zukünftiges Wirken entscheidend.

Zum einen war dies die Gründung der „Beiträge zur historischen Sozialkunde“, die LehrerInnen „für den Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde ergänzendes Material“ zur Verfügung stellen wollten und die ein wichtiger Faktor für meine Unterrichtsvorbereitungen wurden (Edel 2014). Mit ihren wissenschaftlich aktuellen sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Beiträgen und Materialien boten sie damals eine wertvolle Alternative zur Daten-, Fakten- und Personengeschichte des zu diesem Zeitpunkt für die Sekundarstufe II dominanten Schulbuchs (Heilsberg/Korger 1961). So fanden der Artikel von Gerhard Botz *Die historische Erscheinungsform des Faschismus* und insbesondere der Anhang *Zur ideologischen und sozialen Struktur faschistischer Bewegungen* (Beiträge 3/1974:56-62) beispielsweise als Unterlagen für den Gruppenunterricht in der 8. Klasse und noch viel später in der unverbindlichen Übung „Politische Bildung“ bzw. im Wahlpflichtfach Geschichte mehrfach bei wechselnden methodischen Ansätzen Verwendung.

Zum anderen erhielt ich 1977, wie alle an den „Beiträgen“ interessierten LehrerInnen, eine Einladung zur Teilnahme an einem neuen Prototyp einer (fachdidaktischen) Lehrveranstaltung, die am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte mit drei verschiedenen Themen und LV-Leitern angeboten wurde und eine qualitativ hochwertige Alternative zur damals im Studienplan für das Lehramt verpflichtenden „Besonderen Unterrichtslehre“ versprach. Für LehrerInnen sollte sie eine Fortbildungsmöglichkeit mit neuen Herangehensweisen und Themen sein, für die Studierenden eröffnete sie die Chance, das im Seminar wissenschaftlich erarbeitete Thema für eine Umsetzung im Unterricht zu planen und im Schulunterricht in der Klasse einer der beteiligten Lehrpersonen durchzuführen. Vom Dialog und der Reflexion bei der Planung bzw. von der Durchführung profitierten beide Gruppen. Im Prinzip war hier bereits das „Drei-Säulen-Modell“ mit der Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis für die späteren Fachdidaktikseminare bzw. -kurse vorhanden. Das von mir gewählte Seminar unter der Leitung von Peter Feldbauer zum Thema „Imperialismus“ war, wie die abschließende Feedbackrunde ergab, ein Erfolg. Die am Thema interessierten LehrerInnen der Lehrveranstaltung starteten in der Folge die Arbeit für einen Lehrbehelf, dessen erste Ergebnisse im März 1978 auf der Tagung der GeschichtelehrerInnen im Schulversuch (IGS) mit dem Referat „Fallstudie Mexico“ vorgestellt wurden. Aus verschiedenen Gründen konnte die Gruppe den Behelf nicht mehr finalisieren. Ein zweites Produkt war eine Schulbuchanalyse zum Thema Imperialismus, die im Band 2/2 der Reihe Geschichte und Sozialkunde erschien (Edel u. a. 1978:228-242).

Die Teilnahme an dem 1983 gestarteten Universitätslehrgang „Politische Bildung“ mit seinen neuen inhaltlichen und didaktischen Ansätzen sowie die dabei stattfindende Kommunikation mit KollegInnen aus anderen Bundesländern und unterschiedlichen Schultypen ermutigte und bereicherte die eigenen didaktischen Bestrebungen abseits des vorherrschenden Mainstreams von LehrerInnenvortrag und entwickelnd fragender Methode. Der Lehrgang brachte mich auch in Kontakt mit Alois Ecker und führte 1991 zur Einladung, in der Fachdidaktikredaktion der „Beiträge“ mitzuarbeiten.

Im selben Jahr fand auch mein Start in den „Beiträgen zur Fachdidaktik“ mit dem Entwurf *Mexico – Vorschläge für den Unterricht* statt. Die Themenwahl erfolgte vor dem Hintergrund der Lehrplanreform, die bereits die 6. Klasse erreicht hatte, und der Suche nach potenziellen Themen für das Wahlpflichtfach. Der Artikel enthielt modifizierte Lernziele bzw. -inhalte sowie adaptierte Verweise auf den neuen Lehrplan. Im Speziellen wurde dann die koloniale Phase Mexikos zur Behandlung in der 6. Klasse ausgearbeitet, als Anregung drei Quellen eingebunden und auf den Fachartikel von Bernd Hausberger als Informationsgrundlage verwiesen (Beiträge 1/1991:1ff. bzw. 9ff.) Bis 2007 sollten mehr als 40 Beiträge und Rezensionen folgen.

Erste fachdidaktische Ansätze in den „Beiträgen“

Erste didaktische Hinweise gab es bereits im ersten Jahrgang der neuen Zeitschrift. Der junge Lehrer Herwig Birklbauer verwies bei der Besprechung eines damals aktuellen Buchs von Hans Döhn (später Professor für Geschichte an der Pädagogischen Hochschule, Universität Koblenz-Landau; Döhn 1967) auf dessen didaktische Vorschläge, die auch LehrerInnen der AHS in der Sekundarstufe I helfen könnten, „den Unterricht in methodischer und didaktischer Hinsicht besser (zu) gestalten“ (Beiträge 3-4/1971:57).

Der erste fachdidaktische Artikel *Umrisse einer neuen Didaktik der Geschichte* stammte von Michael Hann, Student am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Beiträge 1/1973:5-11). Er kritisierte den aktuellen Zustand des Geschichtsunterrichts, aber auch der Geschichtswissenschaft mit seinem Prinzip der „Personalisierung“, das er als Relikt vor- und antidemokratischer Traditionen sah. Im Verein mit den Lehrzielen des Lehrplans dominierte ein faktenorientierter und lehrerInnenzentrierter Unterricht, der die SchülerInnen zu passiven, weitgehend apolitischen KonsumentInnen und zu kritiklosen ReproduzentInnen des Gelernten erzog. Demgegenüber stellte Michael Hann im Sinne der curricularen Wende die Forderung nach einem Unterricht, der die SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt und in dem stoffbezogenes Lernen hinter problemorientierte Unterrichtsarbeit zurücktritt. An die Stelle der Lehrziele treten daher konsequenterweise die Lernziele.

Diese konstruktive Kritik am Geschichtsunterricht blieb für lange Zeit ein Einzelfall; in der Folge boten die „Beiträge“ nur gelegentliche themenspezifische Literaturzusammenfassungen oder punktuelle fachdidaktische Informationen. So stellte Alois Ecker, damals Lehrer am Lycée Français de Vienne, 1980 in einem Gespräch mit seiner Kollegin Monika Hofmann deren historisch-germanistisches Unterrichtsprojekt *Alltagswelt – gestern und heute. Historische Informationen im Deutschunterricht* in einer vierten Klasse der Sekundarstufe I vor (Beiträge 2/1980:48f.). Der Kriminalsoziologe Arno Pilgram schloss seinen Artikel *Arten und Nutzen historischer Beschäftigung mit Kriminalität* mit einem „Leitfaden für den Schulgebrauch“ (Beiträge 1981:12f.).

Die „Beiträge zur Fachdidaktik“ und ihre Inhalte

Die wachsende Bedeutung der Fachdidaktik fand in den „Beiträgen“ erst ab der Nummer 4/1981 einen deutlich sichtbaren Niederschlag. In der Mitte der „gelben Hefte“ war ein in Weiß farblich abgehobener und mit eigener Seitenzählung versehener Teil „Beiträge zur Fachdidaktik“ mit einer eigenen internationalen Standardnummer für Sammelwerke (ISSN) eingebunden. Ab 1/1982 wurde der Lehrer Lämpel zum Markenzeichen. Alois Ecker, Walter Sauer und Michael Zahradnik informierten die LeserInnen über die Intentionen dieser Neuerung. Diese waren wesentlich durch die Erfahrungen der drei Junglehrer in der LehrerInnenfortbildung, insbesondere im Hochschul-/Universitäts-Lehrgang „Politische Bildung“ geprägt, wo immer wieder das „Bedürfnis nach einer intensiveren Diskussion zu Fragen der Didaktik“ geäußert wurde. Programmatisch hieß es (Beiträge 4/1981): „Wir wollen keine normativen, theoretisch-abstrakten oder primär methodisch-technischen Konzepte verbreiten, sondern praxisnahe Modelle für die Umsetzung sozialkundlicher Inhalte im Schulalltag.“ Gastkommentare sollten zu „allgemeineren Fragen der Arbeitsorganisation im Unterricht Stellung nehmen“. Darüber hinaus wurden eine Unterstützung sowie Vernetzung sozialkundlich engagierter LehrerInnen, besonders durch Hinweise auf Materialien und Fortbildungsseminare, angestrebt.

Überblickt man die Themen, die in dem lange von Alois Ecker koordinierten und anfangs gering dimensionierten „Fachdidaktikteil“ angeschnitten wurden, so begegnet man einer bunten Vielfalt. Vereinfacht lässt sich eine grobe Gliederung in Schulbuchanalysen, Lehrplan und Schulreform sowie neue und unterrichtsrelevante Inhalte samt Unterrichtsprojekten vornehmen, für die hier einige Beispiele vorgestellt werden.

Schulbuchanalysen, Lehrplan, Schulreform und Schulpartnerschaften

In einer Analyse der aktuellen österreichischen Geschichtslehrbücher bemängelte Alois Ecker (Beiträge 1/1982:1) die Dominanz der politischen Geschichte, die Tendenz zur Personalisierung sowie das Fehlen von wirtschafts-, sozial- und kultur- sowie frauengeschichtlichen Themen. Er plädierte aber für die Weiterverwendung der Schulbücher, allerdings als Mittel zur Textkritik bzw. in Verbindung mit anderen Darstellungen, sowie für die Einbindung von Text- und Quellensammlungen, die von den Schulen angeschafft werden könnten. Dies schien eine Chance für die Abkehr von einer hierarchischen Lernorganisation zu einer team- (Gruppenarbeit, Rollenspiele) bzw. prozessorientierten Lernorganisation (forschendes Lernen). Zwei Jahre später kritisierte er gemeinsam mit Helmuth Hartmeyer (Beiträge 1/1984:2f.) im Bericht über eine Enquete des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik zum Thema „Die Dritte Welt im Schulbuch" die Defizite der Geschichtsbücher, doch gaben die Autoren auch Verbesserungsvorschlägen und Perspektiven breiten Raum.

Die in der ersten Schulbuchanalyse festgestellten Probleme und Defizite spiegelten sich weitgehend in Eckers Beitrag über die SchülerInnenerwartungen an den Geschichtsunterricht wider (Beiträge 2/1982:2f.), der auf der Auswertung von Fragebögen und anonymisierten Aufsätzen beruhte. Als Konklusio forderte er anstelle des hierarchischen Modells einen gut geplanten, flexiblen, auf die Bedürfnisse der SchülerInnen ausgerichteten, sie aktivierenden Unterricht.

In diesem Kontext stand auch die Debatte um die Stundenzahl, eröffnet durch die 14. SCHOG-Novelle durch den österreichischen Nationalrat 1993, die den Schulen in der Sekundarstufe I unter dem Titel „pädagogische Autonomie" die Möglichkeit gab, in der AHS in den vier Jahren acht Stunden, in den Hauptschulen 16 Stunden aus verschiedenen Unterrichtsgegenständen einzusparen bzw. anders zu verteilen, um mit Beschluss des Schulgemeinschaftsausschusses einen schuleigenen Schwerpunkt zu bilden. Nina Russ, Karin Tscherne und Alois Ecker setzten sich mit den Folgen einer möglichen zusätzlichen Stunde für den Geschichtsunterricht auseinander (Beiträge 3/1993:1-5). Vor dem Hintergrund einer drohenden Stundenkürzung zugunsten von Fremdsprachen- und Informatikunterricht (wofür es bereits Präzedenzfälle bei Schulversuchen an Wiener Hauptschulen gab), verwiesen die AutorInnen auf die spezifischen Qualitäten des Faches Geschichte, das Chancen für Sinnstiftung, Identitätsbildung, Reflexionskultur, globale Dimensionen und Erweiterung sozialer Kompetenzen eröffnete.

Das Interesse an Fragen der Schulreform reichte auch über Österreich hinaus. In *Ende des Sozialismus – Chancen der Demokratie* konnte ich in den „Beiträgen zur Fachdidaktik" (4/1991), aufbauend auf einer nach dem Fall des Eisernen Vorhangs geschlossenen Schulpartnerschaft, gemeinsam mit einem Kollegen aus Nitra einen Beitrag über den damals noch betont lehrerzentriert ablaufenden Geschichtsunterricht in der damaligen ČSFR verfassen. Als überaus spannend erwies sich auch das Projekt Schuldemokratie, für das von SchülerInnen der Politischen Bildung des GRG V („Haydnrealgymnasium") ein Fragebogen entworfen wurde, der dann von einer 8. Klasse in Nitra beantwortet wurde (Ruman/Edel 1991:4; Edel 1991:5).

Eine thematische Fortsetzung bildete das von Alois Ecker initiierte „Beiträge"-Heft 2/1996, das in Verbindung mit einer Tagung und mit finanzieller Unterstützung des Europarats entstand, sich mit dem Geschichtsunterricht in Zentral- und Osteuropa beschäftigte und auch in einer englischen Version erschien. Eckers Einführung zur Entwicklung des Geschichtsunterrichts in Zentral- und Osteuropa war eine Mischung aus Bestandsaufnahme, Problemstellungen und Zukunftsperspektiven, getragen von der Hoffnung auf die Prägekraft einer ideologiefreien, identitätsbildenden Wirkung von Historie und Geschichtsunterricht (Ecker 1996:47-52; Stekl 2015).

Eine ähnliche Zielsetzung spiegelt ein von Peter Feldbauer, Michael Mitterauer und John Morrissey herausgegebenes Heft aus dem Jahr 1998 wider: die Beteiligung an internationalen Konferenzen und überregionalen Partnerschaften im Schulunterricht. Als ein Ergebnis einer vom Europarat unter luxemburgischem Vorsitz organisierten Konferenz entstand das Heft *The Islamic World and Europe during the Age of Crusades* (Sondernummer/1998). Die englisch-, spanisch- und französisch-sprachigen Beiträge teilten sich in Fachartikel und Darstellungen von Unterrichtsprojekten.

Den Abschluss der internationalen Perspektiven bildete eine von Alois Ecker organisierte und redigierte Sondernummer der „Beiträge" mit dem Titel *Transitional Russia from a Historical and Didactic Perspective*, worin über Curricula, Methoden, Lehrbücher u. a. mehr informiert wurde und Alois Ecker einen Artikel zum Geschichtsunterricht in der Russischen Föderation aus dem Blickpunkt einer prozessorientierten Didaktik präsentierte (Ecker 2000:36-45).

Ein Ziel dieser Beteiligung an internationalen Projekten war nicht nur eine inhaltliche Bereicherung des Unterrichts, sondern auch die Öffnung des Horizonts der SchülerInnen, um einen Abbau von Klischees und Vorurteilen zu erreichen. Stellvertretend sei dafür der Beitrag *Nachbarn in Europa – Europa der Nachbarn* angeführt (Edel 1996).

Neue Themen und Unterrichtsprojekte

Mit dem Anspruch, Texte und Materialien als Unterstützung für den Unterricht zur Verfügung zu stellen, entstanden als Heft 3/1985 die von Alois Ecker herausgegebenen *Texte zur Frauengeschichte*. Dieser kommentierte Quellenkorpus mit den Themenschwerpunkten „Geschlechterrollen" und „Mütter" war das Produkt der Materialsammlung für den Universitätslehrgang Politische Bildung.

Durch die Einladung von BetreuungslehrerInnen oder TeilnehmerInnen des Lehrgangs Politische Bildung, über an ihren Schulen durchgeführte Projekte oder über neue Unterrichtskonzepte zu berichten, konnte eine breite Palette von Themen vorgestellt werden. Dies führte allerdings dazu, dass die Verbindung zwischen den jeweiligen Fachthemen und didaktischen Vorschlägen nur selten zustande kam. Michael Mitterauer sah dies in seinem Rückblick ambivalent: einerseits als Mangel, andererseits aber auch „als Zeichen der Lebendigkeit des Dialogs und der Vielschichtigkeit der Gesprächsebenen [von Universität und Schule K.E.], auf denen sich das Zusammenwirken der Gesprächspartner abspielte" (vgl. Mitterauer in diesem Heft). Eine Nummer der „Beiträge zur Fachdidaktik" aus dem Jahr 1983 soll dies illustrieren.

Eva Lavric, Franz Lux und Eveline Obitsch berichteten unter dem Titel *Kinderarbeit. Drei Variationen über ein Thema* über ein Unterrichtsprojekt (Beiträge zur Fachdidaktik 4/83:1-3). Nach der Darstellung des gemeinsam entwickelten Konzepts erläuterten sie die Umsetzung in drei Deutschklassen im 1. Jahrgang einer HBLA sowie in einer 2. Klasse und (fächerübergreifend) in einer 5. Klasse AHS. In einem abschließenden Kommentar stellen die LehrerInnen fest: „Alle Schüler zeigten einesteils große Anteilnahme und Eigeninitiative bei der Durchführung des Projekts, andererseits wurden auch überall Wünsche laut, derartige Projekte und Themenschwerpunkte öfter durchzuführen. Und dies nicht nur am Ende des Schuljahres, wo die Konzentration zwischen „Prüfungsstress" und den nahenden Ferien schon spürbare Einbußen erlitten hatte."

Im gleichen Heft (Beiträge zur Fachdidaktik 4/83:4-6) beschrieb Elke Renner das Projekt *Schulgeschichte – (k)ein Thema für den Unterricht*, das sie gemeinsam mit Martin Blazek (HS), Irene Ecker (AHS), Michael Zahradnik (AHS) und Verena Zeiler (AHS) vorbereitet und didaktisch geplant hatte. Das Interesse galt der „Geschichte des Lehrerstandes und des Arbeitsbereiches Schule". Zur Vorbereitung wurde auch das Schulmuseum Michelstetten besucht. Die Durchführung erfolgte in einer 3. Klasse AHS.

Wilfried Kowarik befasste sich abschließend mit dem Thema *Grundherren – Bauern – Landarbeiter. Längs- und Querschnitte im Geschichtsunterricht* (Beiträge zur Fachdidaktik 4/1983:7). Ausgangspunkt war die Forderung des Lehrplans, Längs- und Querschnitte im Unterricht zu verwenden. Erprobt wurde dies in einer 6. Klasse AHS. Für den Längsschnitt über den ländlichen Raum vom Hochmittelalter bis ins 20. Jahrhundert wurden als Unterrichtsmaterial zwei Arbeitsblätter verwendet: Eines mit einer chronologischen Darstellung, das andere mit Materialien aus dem „Beiträge"-Themenheft 2/1981, *Arbeit im ländlichen Raum*. Das erste Blatt wurde mit einem Lehrervortrag besprochen, das zweite sollten die Schüler in Partnerarbeit anhand von Leitfragen lösen. Im Resümee stellte Wilfried Kowarik fest, dass die Schüler interessiert dem Vortrag gefolgt waren und die Aufgaben zufriedenstellend gelöst hatten. Als Problem erwies sich damals, dass es keine Erklärungen zu Fachausdrücken gab und rasch herangezogene Lexika auch nicht hilfreich waren. Die Schüler bewerteten den Längsschnitt und die Anbindung an die Gegenwart positiv, der Lehrer verwies auf eine Überforderung der Schüler, auf die unzureichende Vermittlung von Querverbindungen sowie auf thematische Lücken.

Die „Beiträge"- wie auch die „Fachdidaktik"-Redaktion reagierten aber auch umgehend auf neue gesetzliche Anforderungen. Mit der Einführung der Verbindlichen Übung „Informatik" an Höheren Schulen ab dem Schuljahr 1985/86 wurden Themen wie EDV, Computer, Neue Medien in Verbindung mit dem GSK-Unterricht gebracht. Kurt Winterstein umriss dabei in einem Gastkommentar anhand eines Projektentwurfs die gesellschaftlichen und politischen Implikationen des Umgangs mit großen Datenmengen (Beiträge zur Fachdidaktik 2/85:1f). Vier Studierende realisierten im Rahmen eines Fachdidaktik-Seminars am BG XIX, Billrothstraße, mit einer 4. Klasse das Projekt: *Entwicklung der EDV und die Auswirkungen auf Familie, Gesellschaft und Gesellschaft*, für das vier Stunden zur Verfügung standen (ebd.:2-5). Die erste Einheit beschäftigte sich mit der technischen Entwicklung und der Verbindung zur Rüstungsindustrie, aber auch mit aktuellen zivilen Anwendungsmöglichkeiten der EDV. In der zweiten Stunde erfolgte ein Lehrausgang in das Computerzentrum des damaligen Pädagogischen Instituts in der Ettenreichgasse, wo die SchülerInnen anhand von Videoausschnitten Einblick in die Auswirkungen der EDV auf die Wirtschaft bekamen und u. a. mit Spielprogrammen konfrontiert wurden. In der dritten Stunde stand eine Gruppenarbeit auf dem Programm, bei der es um die Auswirkungen des Computers auf Familie und Wirtschaft ging. Die letzte Einheit diente einer Diskussion zum Thema Datenschutz, Rüstung, „Hacken" von Daten und Computerkriminalität.

Mit dem Heft *EDV im Geschichtsunterricht* (1/1989) versuchten die „Beiträge" die rasante Entwicklung sowie Zukunftsperspektiven auszu-

loten. Sämtliche Aufsätze waren bestrebt, die GeschichtelehrerInnen auf die Chancen und Gefahren der neuen Technologie im Unterricht hinzuweisen. Im Mittelpunkt standen absehbare Einsatzmöglichkeiten des Computers (auch mit österreichischen Datenbasen), die Präsentation des ersten deutschsprachigen Geschichte-Unterrichtspakets „HISTO", ein Bericht über Informationstechnologie und „New History" an Britischen Schulen sowie eine computergestützte Analyse der Fernsehserie „Österreich II".

Rund eineinhalb Jahrzehnte später setzten sich Franz Eder und Eduard Fuchs in dem Heft *Computer und Neue Medien in Lehre und Unterricht* mit der Frage des webbasierten Lehrens und Lernens auseinander. Dies geschah am Beispiel der vom Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte und dem Institut für Geschichte in einem Projekt entwickelten Plattform „Geschichte Online" (Historische Sozialkunde 3/2005:3-14). Weitere Beiträge beschäftigten sich mit Neuen Medien und universitärem Geschichtsunterricht (am Beispiel von Basel), der Medienintegration in eLearning-Module und dem Hyperlinktextnetzwerk www.pastperfekt.at. In einem nicht als speziell fachdidaktisch ausgewiesenen Beitrag setzte sich Ewald Balasko mit dem *Interneteinsatz im Geschichtsunterricht* anhand von Projekten zu den Themen Ägypten, Zweiter Weltkrieg und Imperialismus auseinander (ebd.:35-43). Dabei thematisierte er anhand von Webseiten u. a. didaktische Grundsatzfragen des Recherchierens (freie Auswahl oder vorgegebene Links), Qualitätskriterien (Sprache, Benutzerfreundlichkeit, Bild- und Materialqualität) sowie quellenkritische Methoden (Analyse von Interessen sowie weltanschaulichen Aspekten).

2013 wurde mit *Computer – Spiele – Geschichte* ein weiteres Thema aufgegriffen, das in unserer von den digitalen Medien geprägten Zeit eine Rolle spielt. Auch wenn darauf hingewiesen wurde, dass Geschichtscomputerspiele abseits der Geschichtswissenschaft entstehen, ist nicht von der Hand zu weisen, dass sie für SchülerInnen (und nicht nur für diese) ein Mittel zur Freizeitgestaltung sind. Wolfgang Buchberger und Christoph Kühberger beschäftigten sich daher mit der Frage der Nutzbarmachung im Sinne eines Kompetenzorientierten Geschichteunterrichts und boten auch „Methodische Impulse zur De-Konstruktion von Computerspielen" an (Historische Sozialkunde 4/2013:36-44).

Zu den neuen Themen kamen bereits früh neue Lernorte. Fachdidaktische Seminare führten in das Kunsthistorische Museum Wien (Beiträge 1/85:8) und später in das Technische Museum Wien. Neuerliches Interesse (s. o.) galt dem Schulmuseum Michelstetten (Lux u. a. 1985), weiters wurden das Kinderweltmuseum Schloss Walchen (Beiträge zur Fachdidaktik 1/1985:1f.) sowie Erfahrungen über Lehrausgänge in das Museum Traismauer (1/1992:4) und in das Museum für Urgeschichte in Asparn an der Zaya vorgestellt (3/1994:6-8), an denen der Autor beteiligt war. Statt einer Führung mit einer Gruppe, bei der nur Wenige von dem noch so guten Vortrag profitieren, einige rasch in der Aufmerksamkeit abdriften und der Rest sich langweilt, wurden die SchülerInnen mit Arbeitsaufgaben ausgeschickt. Begleitend zu dem von Andrea Komlosy konzipierten Heft *Commodity Chains und Clean Clothes* wurden Lehrausgänge als eine mögliche Zugangsweise zu den Inhalten ihres Artikels *Produkte globaler Standortketten 1700–2000* (Historische Sozialkunde 4/2007:6-14) vorgestellt und konkrete Orte und Ziele vorgeschlagen (Edel:2007:34-36). Bei der Beschäftigung mit „Erinnerungsorten" gehören Exkursionen zum Standardprogramm (Historische Sozialkunde 3/2016).

Veränderungen

Sieht man von formalästhetischen Schwankungen bei der Wahl der Papierfarbe ab, so bildete die Umbenennung der Zeitschrift in *Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung* ab Heft 2/2002 die wichtigste Neuerung. Damit reagierte der „Verein für Geschichte und Sozialkunde" als Herausgeber auf die Namenänderung des Faches im Lehrplan der Sekundarstufe II bzw. auf die Einführung der neuen universitären Studienpläne „Geschichte" (Diplom) sowie „Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung" (Lehramt). Gleichzeitig verschwand das traditionelle Gelb des Umschlags und dessen Kunstdruckpapier ermöglichte nun auch die Verwendung von Farbabbildungen.

2005 erfolgte die Verlagerung der Redaktion des Fachdidaktikteils an die Universität Salzburg (Reinhard Krammer, Ewald Hiebl) mit – anfangs – einer Reihe von „Ständige[n] MitarbeiterInnen Wien". Ab der Nummer 4/2007 fungiert dann die Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/Universität Salzburg, als Fachdidaktik-Redaktion. Sie brachte der Zeitschrift auch eine Reihe von neuen MitarbeiterInnen mit neuen Themen und Zugängen.

Der formale Umgang mit Fachdidaktik-Beiträgen wurde von der neuen Redaktion anfangs unterschiedlich gehandhabt, was die eindeutige Zuordnung von Artikeln oder die Sammlung unter einem header betraf; seit 2008 finden sich die „Beiträge zur Fachdidaktik" am Ende jeder Nummer. Auch für die von allem Anfang an immer wieder unterschiedlich gelöste Unterbringung von Quellen, Materialien sowie Arbeitsaufträgen und -fragen (teils am Schluss eines Beitrags, teils in „Kästen") gibt es nun eine einheitliche Lösung. Das aktuelle, klar zu-

ordenbare Design ähnelt jenem von *Praxis Geschichte* (vgl. etwa Historische Sozialkunde 3/2016).

Fachdidaktik als eigene Disziplin

Die „Emanzipation" der Fachdidaktik von der Fachwissenschaft und ihre Entwicklung zu einer eigenen Disziplin wird im vorliegenden Heft von Thomas Hellmuth kurz skizziert. Die „Beiträge" bzw. „Historische Sozialkunde" haben sich nicht als explizites Theorieorgan verstanden, aber immer wieder Beiträge zur theoretischen Unterfütterung didaktischer Konzepte (wie etwa Prozess-, Kompetenz- und Konzeptorientierung) geleistet.

Bereits in den oben erwähnten, international vergleichenden Heften hatte sich immer wieder die Intention abgezeichnet, LehrerInnen zu ermutigen, neue Wege einzuschlagen.

Alois Ecker verfasste dazu 1992 einen Grundsatzartikel, der mehrere Intentionen abdeckte (Ecker 1992; vgl. auch Ecker 1997). Zum Ersten ging es um die Frage, ob die Fachdidaktik ein Vehikel der Fachwissenschaft sei oder eben eine eigene Wissenschaft mit eigener Forschung. Danach beschrieb er die Entwicklung der Fachdidaktik Geschichte an der Universität Wien, die er als Weg vom Expertenmodell zur prozessorientierten Geschichtsdidaktik definierte. Er lieferte weiters eine Bestandsaufnahme der fachdidaktischen Ausbildung, die auf der Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie dem Kontakt zur Schule über die BetreuungslehrerInnen funktionierte und Theorie mit Schulpraxis verband. Die Studierenden planten in jeweils drei Kleingruppen (vier StudentInnen) ihren Unterricht, den sie anschließend in einer Klasse durchführten und den sie dann gemeinsam mit den Betreuenden anhand des Feedbacks zu den von ihnen entworfenen Beobachtungsaufgaben reflektierten. Seine Vorschläge für ein zweites fachdidaktisches Seminar im zweiten Studienabschnitt fanden Eingang in das neue Curriculum.

Die Implementierung des Kompetenzmodells für die politische Bildung im Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I im Jahr 2008 war der Anlass für die Herausgabe des Heftes *Geschichte und Politische Bildung*. Der einführende Beitrag von Reinhard Krammer und Christoph Kühberger unternahm den Versuch, das Neue an der Kompetenzorientierung für den Unterricht und auch die Ähnlichkeiten der historischen bzw. politischen Kompetenzbereiche aufzuzeigen. Ebenso erschien es ihnen wichtig, die Verbindung der beiden Fachgebiete zu betonen: „Die historische Orientierungskompetenz […] stellt eine Art Brückenkopf dar zum politischen Lernen: Historische Kompetenzen und historisches Wissen für die Orientierung im Heute nutzen zu können." (Krammer/Kühberger 2009:3-13)

Mit dem Heft 2/2012 *Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive* eröffneten Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger, wie sie im Editorial hervorhoben, „erneut eine geschichtsdidaktische Diskussion, in der es um die verstärkte Berücksichtigung der Lernenden als primäre Subjekte in fachspezifischen Aneignungsprozessen geht" (Hellmuth/Kühberger 2012:2). In mehreren Beiträgen näherten sich die AutorInnen des Hefts dem Thema an: über die Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbewusstsein, dem Konstruktivismus, dem konzeptuellen Lernen.

Da das „Lernen mit Konzepten" für das historische und politische Lernen in den neuen Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Sekundarstufe I aufgenommen wurde, haben Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger zur Einführung und Information der LehrerInnen sowie der Studierenden Artikel dazu verfasst. Dazu werden Basiskonzepte in tabellarischer Form vorgestellt und erläutert (Hellmuth/Kühberger 2016:3-8). Zur Vertiefung erfolgten (jeweils mit Unterrichtsvorschlägen samt Arbeitswissen, Arbeitsaufgaben sowie Bild- und Textquellen) Auseinandersetzungen mit den Basiskonzepten „Macht" (Historische Sozialkunde1/2016:9-18), „Perspektivität" (ebd.:19-28), mit „Multiperspektivität und Kontroversität" (ebd.:29-36) sowie mit einem möglichen Zugang zum Konzept „Lebens-und Naturraum" (ebd.:37-47).

Debatten um theoretische Konzepte und tragfähige Modelle der Fachdidaktik werden, wie zuletzt die Anwendung des FUER-Modells für Historisches Lernen gezeigt hat (Trautwein 2016), die „Historische Sozialkunde" auch noch in den nächsten Jahren mitprägen.

Angesichts des beschränkten Umfangs dieses Heftes war es nicht möglich, alle AutorInnen von Fachdidaktik-Artikeln zu nennen. Es ist geplant, dies online nachzuholen.

LITERATUR

H. DÖHN, Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen. Hannover 1967.

A. ECKER, Didaktik als sozialer Prozeß. Neue Wege in der fachdidaktischen Ausbildung für „Geschichte und Sozialkunde", in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 2 (1992), 1-11.

A. ECKER, Die Entwicklung des Geschichtsunterricht in Zentral- und Osteuropa. Eine Einführung, in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 2 (1996), 47-52 (Englische Fassung: History Teaching in Central and Eastern European Countries).

A. ECKER, Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege der Ausbildung für Geschichslehrer/innen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte (Hg.), Neue Wege der Wiener Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen. Wien-Köln-Weimar 1997, 397-422.

A. ECKER, History Teaching in the Russian Federation – from the View of Process-orientated Didactics, in: Transitional Russia from a Historical and Didactic Perspektive. Beiträge zur historischen Sozialkunde, Sondernummer 2000, 36-45.

K. EDEL/E. FUCHS/M. FUCHS/A. LICHTBLAU/E. MASSICZEK/I. MÜLLER/H. PRUCKNER/A. REICHERT/B. SCHMIDT/D. STADLER/K. WURMBRAND, Imperialismus in den Geschichtsbüchern, in: J.-P. LEHNERS (Hg.), Kolonialismus, Imperialismus, Dritte Welt 2, Materialien. (Geschichte und Sozialkunde Band 2/2. Reihe „Lehrbehelfe"). Salzburg 1978.

K. EDEL, Geschichtsunterricht in der ČSFR, in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 4 (1991), Beiträge zur Fachdidaktik, 5.

K. EDEL, Projekt „Nachbarn in Europa – Europa der Nachbarn", in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 2 (1996), 100-102.

K. EDEL, Vom Wandel im Geschichtsunterricht und der Geschichtslehrer/innenausbildung, in: didactic news 11 (2014). Online verfügbar unter: http://www.geschichtsdidaktik.eu/?id=509 [2.10.2016].

F. HEILSBERG/F. KORGER, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. 4. Band. Wien 1961.

T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, Editorial, in: Historische Sozialkunde 2 (2012), 1-2.

T. HELLMUTH/Ch. KÜHBERGER, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 1 (2016), 3-8.

R. KRAMMER/Ch. KÜHBERGER, Geschichte und Politik im Fächerverbund, in: Historische Sozialkunde 1 (2009), 3-13.

F. LUX/E. OBITSCH/E. RENNER, Schulmuseum Michelstetten, in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 2 (1985), Beiträge zur Fachdidaktik.

L. RUMAN/K. EDEL, Wandel der Lehrerausbildung im Fach Geschichte in der ČSFR – am Beispiel Nitra, in: Beiträge zur historischen Sozialkunde 4 (1991), Beiträge zur Fachdidaktik, 4.

H. STEKL, Alois Ecker – Fachdidaktiker in den „Beiträgen zur historischen Sozialkunde", in: didactic news special issue 10 (2015). Online unter: http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=553 [7.10.2016].

B.TRAUTWEIN, Historisches Lernen am Beispiel von Milch und Milchwirtschaft in Österreich, in: Beiträge zur Fachdidaktik, 4 (2016), 39-47.

Alois Ecker

Geschichtsunterricht als Geschichtskultur

Die „Sozialkunde“ zwischen nationaler und politisch bildender Identitätsstiftung

Die Historischen Sozialwissenschaften in der Geschichtsdidaktik

In den 1960er Jahren vollzog sich in den Geschichtswissenschaften der deutschsprachigen Länder ein vielbesprochener Paradigmenwechsel vom Historismus zur Historischen Sozialwissenschaft (Iggers 2007:32ff.; Wehler 1973; Kocka 1977:67ff.; Rüsen 1976:6f.). Parallel dazu entwickelte sich in einem zunehmend eigenständigen wissenschaftlichen Diskurs die Geschichtsdidaktik als neues geschichtswissenschaftliches Paradigma. Die Historischen Sozialwissenschaften hatten dabei erheblichen Einfluss auf die jüngere Entwicklung der Geschichtsdidaktik.

Entlang dieses Narrativs stellte die Gründergeneration der neuen ‚Wissenschaft vom Geschichtsbewußtsein‘ (von Borries: 1990) ihre Wissenschaftsgeschichte vor. Als Beispiel dieses Selbstverständnisses sei Klaus Bergmann zitiert, der im Vorwort der ersten Auflage des ‚Handbuchs der Geschichtsdidaktik‘ die Entwicklung der Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum so skizzierte:

„Seit sich die Geschichtsdidaktik nicht mehr als bloße Methodenlehre für den Schulunterricht im Fach Geschichte versteht, sondern als eine Disziplin, die sich der Frage nach der Gestalt, der Entstehung und der Funktion historischen Bewusstseins in der Gesellschaft verschrieben hat, ist die Orientierung in diesem Fachgebiet schwierig, aber auch dringlich geworden. In den letzten fünfzehn Jahren hat die Geschichtsdidaktik ihr Erkenntnisinteresse und ihre Erkenntnisweisen unter Aufnahme von Ergebnissen und Methoden vielfältiger Bezugswissenschaften wesentlich ausgeweitet. Von besonderer Bedeutung war dabei einerseits der Wandel im Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft, die sich als ‚historische Sozialwissenschaft‘ neu definierte, andererseits die curriculare Orientierung der Erziehungswissenschaft, die den Aufbau historischen Bewußtseins in intentionalen Erziehungs- und Bildungsprozessen neuen Rationalitätsstandards unterwarf.“ (Bergmann u. a. 1979:XXVII).

Betrachtet man die ersten Jahrzehnte ihrer theoretischen und methodischen Entwicklung im Rückblick, so hat sich die Geschichtsdidaktik seit den 1970er Jahren weit weniger an den Standards der Historischen Sozialwissenschaft orientiert, als ihr Klaus Bergmann in seinem Vorwort idealiter zuschrieb. Maßgeblich beteiligt an dieser Begrenzung des optimistischen Entwurfs zu einer gesellschaftskritischen Wissenschaft im Dienste der ‚Emanzipation‘ der geschichtslosen Unter- und Mittelschichten waren teils heftige Auseinandersetzungen der Gründergeneration um die zukünftigen Leitbegriffe der Geschichtsdidaktik.

Bereits Mitte der 1970er Jahre zeichnete sich unter den Geschichtsdidaktiker/innen im damaligen Westdeutschland tendenziell eine Einigung auf den Begriff des „Geschichtsbewusstseins“ ab. Dieser gilt seither als quasi neutraler Leitbegriff der geschichtsdidaktischen Theoriebildung. Wie Hans Jürgen Pandel schreibt, ist der Begriff Geschichtsbewusstseins selbst allerdings eine Kompromissbildung zwischen dem älteren Begriff vom „historischen Bewusstsein“ und dem Begriff des „Nationalbewusstseins“:

„Der Begriff ‚Geschichtsbewusstsein‘ war dem 19. Jahrhundert noch fremd. Bei unseren großen Historikern des 19. Jahrhunderts sucht man ihn vergebens. Leopold Ranke, Johann Gustav Droysen und Jacob Burckhardt sprachen nie von ‚Geschichtsbewusstsein‘, sondern stets vom ‚historischen Bewusstsein‘. Mit diesem Sprachgebrauch reagierten sie auf die grundlegende geistesgeschichtliche Wende der Neuzeit: ‚Die Entstehung des historischen Bewusstseins ist wahrscheinlich die bedeutendste Umwälzung, die wir seit Beginn der Neuzeit erfahren haben‘. (Gadamer 2001:7) […] Im Vergleich zum historischen Bewusstsein ist Geschichtsbewusstsein eine Verengung. […] Das weite Verständnis von historischem Bewusstsein, das kennzeichnend für den Historismus war, ist verloren gegangen. Geschichtsbewusstsein bezieht sich auf den engeren Prozess des politischen Handelns. Er ist eine Neuschöpfung des 20. Jahrhunderts und nach dem Muster von Nationalbewusstsein, Klassenbewusstsein, Traditionsbewusstsein und Standesbewusstsein, gebildet. Diese Begriffe beziehen sich auf die klar abgegrenzten Gegenstände Nation, Klasse, Geschichte etc. und nicht auf die Bewusstseinsoperation ‚historisches Denken‘.“ (Pandel 2015:1f)

Mit der Einigung/Einengung auf den Begriff des Geschichtsbewusstseins wurde zugleich die – neuerlich – primär geisteswissenschaftliche Ausrichtung der Geschichtsdidaktik auf Jahrzehnte zementiert. Parallel dazu wurde für den Begriff des „Historischen Lernens“ der Fokus wieder auf die individuellen Prozesse des Lernens gelegt. Das anfängliche Interesse an den kollektiven bzw. sozialen Prozessen des Lernens in der Schulklasse wurde verdrängt und fast gänzlich aufgegeben. Bei dieser Abwendung von soziologischen Perspektiven auf den Geschichtsunterricht kamen die ebenfalls individualistischen Konzepte der allgemeinen Didaktik zu Hilfe:

„Die Umorientierung auf historische Kompetenzen und Lernziele im Sinne der Curriculumtheorie sollte … einer gemäßigt historistischen Geschichtswissenschaft den Primat über die im Vormarsch befindliche Kritische Theorie und die Gemeinschaftskunde sichern und das Unterrichtsfach moderat modernisieren.“ (Sandkühler 2014:269.)

In ihrer aktuellen Theoriebildung geht die Geschichtsdidaktik dementsprechend vorrangig von psychologischen (Geschichtsbewußtsein, Historisches Denken [Stearn u. a. 2000; Seixas 2004]) und sprachwissenschaftlichen Prämissen (Narrativität, Historisches Erzählen [Pandel 2013:85ff; Gautschi 2009; Barricelli 2008]) aus, eine explizitere Bezugnahme zu soziologischen Theorien im Allgemeinen oder zu einem klarer umrissenen Gesellschaftsbegriff ist in ihrer Theoriebildung kaum auszumachen.

Bislang steht somit das lernende (Rüsen 1994) und das denkende (Borries 2008; Seixas/Morton 2013) Subjekt im Zentrum der geschichtsdidaktischen Betrachtung. Die sozialen Bezüge des Subjekts werden dagegen noch kaum in die Theoriebildung der Geschichtsdidaktik einbezogen: Das partizipierende, handelnde, interagierende, Beziehung herstellende und Beziehung gestaltende Subjekt, insbesondere das kommunizierende Subjekt hat bis zur Gegenwart vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit in der jüngeren Theoriebildung der Geschichtsdidaktik erhalten.

Eine sozialwissenschaftlich begründete Theorie und Methodik der Geschichtsdidaktik gibt es bisher nur in einigen Fragmenten. Ein solches Fragment ist das am Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien entwickelte Konzept der „Prozessorientierten Geschichtsdidaktik“ (Ecker 1997). Mit Bezugnahme auf den Gesellschaftsbegriff bei Niklas Luhmann versteht die Prozessorientierte Geschichtsdidaktik den Geschichtsunterricht als soziales System, das in der konkreten Kommunikation von Lehrer/innen und SchülerInnen konstituiert wird. Die in der Kommunikation des Geschichtsunterrichts interagierenden Personen werden als die Autoren des Historischen Lernens betrachtet. Historisches Lernen selbst entfaltet sich – angeregt und gesteuert von den thematischen und methodischen inputs/Vorschlägen des/r GeschichtslehrerIn – in der Selbstreferenz und der Selbstorganisation der jeweiligen Lerngruppe (Ecker 2015).

Das Konzept der prozessorientierten Geschichtsdidaktik hat nicht nur in zahlreichen europäischen Ländern Anerkennung gefunden; auch in Mexiko, China und Japan wird die prozessorientierte Geschichtsdidaktik inzwischen mit Interesse diskutiert. Um als eigenständiges sozialwissenschaftliches Theoriegebäude im geschichtsdidaktischen Diskurs bestehen zu können, bedarf die prozessorientierte Geschichtsdidaktik jedoch noch einer ausführlicheren systematischen Begründung.

Gibt es anderwärts in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik Konzepte, die einer Historischen Sozialwissenschaft nahestehen? Durchaus. Das Anliegen einer sozialwissenschaftlichen Begründung der Geschichtsdidaktik scheint vielen KollegInnen ein Anliegen zu sein (vgl. z. B. die Ansätze bei Völkel 2014 und Wenzel 2012), die theoretische Durchdringung des Gegenstands ist allerdings nicht ganz einfach. Die ersten Ansätze einer kommunikativen Didaktik (Kuhn 1980) wurden mit ideologischen Vorwürfen zugedeckt und in Folge kaum mehr aufgegriffen. Nach der postmodernen Wende und der für die Weiterentwicklung der Geschichtswissenschaften entscheidenden „Wiederentdeckung“ der Pluralität von historischen Erzählungen (Barricelli/Lücke 2012/1:11) scheint nun aber wieder mehr Platz für die Theoriediskussion und für eine Wideraufnahme sozialwissenschaftlicher Fragestellungen in der Geschichtsdidaktik.

Ein theoretisches Problem der aktuell vorhandenen Entwürfe (vgl. auch Adamski 2010) liegt unter anderem darin begründet, dass die GeschichtsdidaktikerInnen theoretisch nach wie vor bei der denkenden und lernenden „Monade Mensch“ (Watzlawick u. a. 1982:21f.) ansetzen. Eine dynamische Sicht auf das Kommunizieren über Geschichte (sei es im sozialen System ‚Geschichtsunterricht‘, sei es in den verschiedenen Subsystemen der politischen Öffentlichkeit) – der Blick auf die dabei stattfindende Wissensproduktion sowie auf das Verhandeln über die im Prozess des Historischen Diskurses verwendeten und verwendbaren Kategorien bleibt durch diese monadische Sichtweise weitgehend versperrt. Eine sozialwissenschaftliche Begründung von methodischen Designs und/oder von Lernarrangements als soziale Strukturen, oder eine Begründung von historischen Diskursen (im Sinne von Niklas Luhmann) als „Kommunikationen im sozialen System“ sind in der geschichtsdidaktischen Literatur bisher kaum zu finden. Für eine solche sozialwissenschaftliche Begründung der Geschichtsdidaktik plädiert beispielsweise Pandel (2013:43), wenn er vorschlägt, Geschichtsdidaktik als Diskurs zu verstehen.

Eben dieses Kommunizieren und das Verhandeln über historische Narrative ist allerdings, so die Grundannahme der Prozessorientierung, konstitutiv für den schulischen Geschichtsunterricht.

Geschichtsunterricht als nationale Geschichtskultur

Betrachtet man Geschichtslehrpläne im internationalen Vergleich, so wird deutlich, dass der Geschichtsunterricht in den vergangenen 100 Jahren kein wissenschaftsorientiertes Unternehmen war, welches primär auf den Transfer überprüfter und überprüfbarer Ergebnisse aus der Geschichtsforschung bzw. auf wissenschaftsbasierte Geschichtsdarstellung ausgerichtet war, sondern als Teil der jeweiligen nationalen Geschichtskultur fungierte.

Für die schul- und unterrichtsbezogene Forschung macht es daher mehr Sinn, den Geschichtsunterricht nicht primär als Teil des Wissenschaftssystems zu betrachten und zu untersuchen, sondern als

Teil des (national gesteuerten) Bildungs- und Erziehungssystems. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive bedeutet das aktuell, sich von der bis dato hartnäckig gepflegten Illusion zu verabschieden, dass der Geschichtsunterricht den Ansprüchen und Standards der Geschichtswissenschaft entspricht – oder zu entsprechen hätte.

Es macht vielmehr Sinn, den Geschichtsunterricht als Teil der jeweiligen Geschichtskultur einer Gesellschaft zu verstehen und zu analysieren. So ist er durch die gesetzlichen Vorgaben, die Lehrpläne, definiert, so wird er von den Bildungsverantwortlichen gesteuert, von den Schulbuchverlagen mit Inhalten gefüllt und so wird er von den LehrerInnen in mehr oder weniger eigenständiger Interpretation der Lehrplanvorgaben auch mehrheitlich umgesetzt.

Dies bedeutet keineswegs, den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit im Geschichtsunterricht aufzugeben. Aber es macht den Blick frei auf die Differenzen, die zwischen dem Wissenschaftsbetrieb und dem Schulbetrieb existieren, und generiert, so die Erwartung, sinnvolle Fragen auf das empirische Forschungsfeld ‚Geschichtsunterricht'.

Wie sehr der Geschichtsunterricht von den jeweiligen nationalen Geschichtskulturen beeinflusst ist und wie unterschiedlich er im europäischen Vergleich dementsprechend aufgestellt ist, wurde für mich im Kontext der Expertenarbeit im Geschichte-Netzwerk des Europarats sichtbar und habe ich durch mehrere international vergleichende Studien inzwischen ausführlich dargelegt (Ecker 2003; 2004; 2013). Als Beispiel einer Vergleichsstudie seien im Folgenden einige Ergebnisse aus dem jüngsten europäischen Forschungsprojekt angeführt, das 33 Länder aus dem Europäischen Hochschulraum umfasste. An der Studie *Civic and History Teachers Education in Europe (CHE-Study)* waren folgende Länder beteiligt: Albanien, Belgien, Bosnien u. Herzegowina, Bulgarien, Schweiz, Tschechien, Deutschland mit 4 Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen), Estland, Spanien, Finnland, Frankreich, Kroatien, Ungarn, Italien, Moldau, Montenegro, Mazedonien, Norwegen, Polen, Portugal, Kosovo, Rumänien, Serbien, Russland, Schweden, Slowakei, Slowenien, Türkei, Ukraine, Vereinigtes Königreich (England/Wales) (siehe www.che.itt-history.eu). Gemeinsam mit vielen ExpertInnen aus den beteiligten Ländern habe ich zwischen 2010 und 2013 eine vergleichende Studie zur Ausbildung von LehrerInnen der Schulfächer Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung sowie verwandter Unterrichtsfächer durchgeführt. Ein Teil dieser Studie beschäftigte sich auch mit der Struktur des Geschichtsunterrichts.

Fragt man beispielsweise nach der Köhärenz der Geschichtslehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe im europäischen Vergleich, so fällt als Erstes die relativ große Heterogenität der Lehrpläne auf. Die Unterschiede beziehen sich nicht nur auf die Themen und Inhalte, die, wie zu vermuten, nach nationalgeschichtlichen Perspektiven stark divergieren, sie betreffen auch die Organisation bzw. die Konzeption des Unterrichtsfachs in der Primar- und der Sekundarstufe als Ganzes:

Die in Österreich gängige Form des Schulfaches als Integration von „Geschichte" mit den Aspekten der „Sozialkunde", der „Politischen Bildung" und/oder der „Kultur" ist im europäischen Spektrum nur eine Variante des Geschichtsunterrichts unter mehreren. In mehr als der Hälfte der 33 untersuchten Länder existiert das Schulfach nach wie vor als Einzelfach „Geschichte" ohne die Kombination mit „Sozialkunde/Social Studies" oder die Kombination mit „Politik/Politischer Bildung/Civic Education/Citizenship Education". Daneben gibt es allerdings eine Vielzahl von unterschiedlichen Einbindungen des Faches „Geschichte" in Fächerbündel oder Verbindungen mit anderen Fächern, differenziert nach Schulstufen und Schultypen (ausführlich Ecker 2017).

Historische Sozialkunde in österreichischen Geschichtslehrplänen der AHS

Ein zentraler Teil dieses Artikels befasst sich im diachronen Vergleich mit der Repräsentanz von Themen der „Historischen Sozialkunde" in den österreichischen Geschichtslehrplänen der AHS.

Während die Historischen Sozialwissenschaften, wie eingangs beschrieben, in der geschichtsdidaktischen Theoriebildung und Methodik bislang eine eher bescheidene Rolle spielten, haben sich Themen und Fragestellungen der Historischen Sozialwissenschaften in den vergangenen 50 Jahren über die „Sozialkunde" in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarschulen stärker etabliert. Eine erste Inhalts- und Diskursanalyse der österreichischen Geschichtslehrpläne im diachronen Vergleich ergab dazu allerdings einen zum Teil überraschenden Befund:

Ein gängiger Topos zur Entwicklung der Geschichtslehrpläne in Österreich besagt, dass die „Historische Sozialkunde" in Österreich relativ früh, nämlich im Zuge der großen Schulreform 1962ff. eingeführt worden sei. Dies trifft weder formal noch inhaltlich zu. Als Begriff taucht die „Sozialkunde" zwar erstmals in den 1963 und 1964 in Kraft getretenen Lehrplänen für „Geschichte und Sozialkunde" auf, sie wurde dort allerdings als Substitut für den seit damals kaum mehr verwendeten Begriff der (Staats-) Bürgerkunde eingeführt (BGBl. für die Republik Österreich, Jg. 1963; 28. Juni 1963; 36. Stück, Nr. 134 für VS, HS; BGBl., Jg. 1964, 21. Juli 1964, 52. Stück, Nr. 163 für die AHS).

Als Wirtschafts- und Sozialhistoriker wäre man gewillt, den Begriff der „Sozialkunde" mit Aspekten der

Wirtschafts- und Sozialgeschichte bzw. mit den Themenfeldern der Historischen Sozialwissenschaften zu verknüpfen, wie es eben die „Beiträge zur Historischen Sozialkunde“ seit 1971 veranschaulicht haben.

In der historischen Rekonstruktion entpuppt sich der Begriff „Sozialkunde“ selbst allerdings als ein schillernder Begriff, der in den österreichischen Geschichtslehrplänen seit 1963 dazu verwendet wurde, um einerseits die schon in der Ersten Republik eingeführte (Staats-) Bürgerkunde (der Begriff „Staatsbürgerkunde“ begegnet erstmals in den Provisorischen Lehrplänen für die Mittelschulen vom 15. Oktober 1955) zu umschreiben und um andererseits die ebenfalls bereits in den Geschichtslehrplänen der Ersten Republik und dann wieder in den Lehrplänen nach 1946 beschriebenen Themenfelder der Gesellschafts- und Wirtschaftskunde neu zu bündeln. Kernthemen einer institutionenbezogenen Politischen Bildung, wie die Einführung in das staatliche System und das Rechtssystem, einschließlich des Wahlrechts, wurden in den Lehrplänen von 1963 zum Teil ebenso mit dem Begriff der „Sozialkunde“ umschrieben wie Themenfelder der Wirtschafts- und Sozialkunde.

Dazu einige Beispiele:
Beispiel 1:
Im „Lehrplan der österreichischen Realschule“ von 1928 (aufgrund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927, BGBL. Nr. 244 festgesetzt durch Verordnung vom 1. Juni 1928, BGBl. 138, Volkserziehung Nr. 46, S. 35.) schreibt das allgemeine Lehrziel für die Oberstufe Folgendes vor:

„Überblick über den Verlauf der allgemeinen Geschichte; Kenntnis der wichtigsten geschichtlichen Tatsachen in ihrem ursächlichen Zusammenhang und in ihrer Abhängigkeit von geographischen und wirtschaftlichen Bedingungen, mit besonderer Hervorhebung der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Volkes und Österreichs. Einführung in das Verständnis des Aufbaus unseres wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Lebens (Bürgerkunde).“

Der Geschichtslehrplan war also nicht nur auf politikgeschichtliche Aspekte ausgerichtet, es waren bereits wirtschaftliche und gesellschaftliche Aspekte gefordert. Als Spezifizierung heißt es dazu für die 8. Klasse:

„b) Bürgerkunde: Das wirtschaftliche Leben und seine Einrichtungen (die materielle Kultur); die Gliederung des Volkes nach Ständen und Berufen; Wesen und Aufgaben des Staates im allgemeinen, Staatsformen; die Hauptzweige der geistigen Kultur und ihre Beziehungen zum Staat, all dies nicht in der Form eines begrifflichen Systems, sondern in Anknüpfung an den Geschichtsunterricht.“

Beispiel 2:
In dem von 1946 bis 1963 in Kraft befindlichen Geschichte-Lehrplan für die Mittelschulen (Provisiorische Lehrpläne für die Mittelschulen, Wien 1946 und Verordnungsblatt vom 15. Oktober 1955, Neuverlautbarung der provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen) wurden die übergeordneten „Lehrziele“ für die Oberstufe wie folgt beschrieben:

„Geschichte. Oberstufe an Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen: Gegenwartsbezogener Überblick über den Verlauf der allgemeinen Geschichte. Kenntnis der wichtigsten geschichtlichen Tatsachen in ihrem ursächlichen Zusammenhang und in ihrer Abhängigkeit von geographischen und wirtschaftlichen Bedingungen. Dabei ist die Geschichte Österreichs und die des übrigen Europa besonders hervorzuheben. Auf die geschichtliche Entwicklung der außereuropäischen Völker und Kulturen ist im Sinne eines weltgeschichtlichen Zusammenhangs immer wieder hinzuweisen. – Einführung in das Verständnis des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Lebens Österreichs (Staatsbürgerkunde). Einige Kenntnisse von Hauptgebieten des Rechtslebens (Rechtskunde).“ (Lehrplan 1946:82)

In der Spezifizierung heißt es schon für die Unterstufe dieses Lehrplans in den „Bemerkungen“ für die 1. bis 4. Klasse:

„Bei der Behandlung der Geschichtsbilder ist stets auf die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zustände des betreffenden Zeitabschnitts Rücksicht zu nehmen. So wird in der 2. Klasse die bäuerliche Struktur des römischen Staates und der Wandel der Besitzverhältnisse (Kleinbauern und Latifundien) … darzustellen sein. […] Die Lage des Bauernstandes im Mittelalter ist in ihrer durch den Wandel der wirtschaftlichen Verhältnisse bedingten Abhängigkeit von den jeweiligen Wirtschaftsformen darzustellen.“ (Lehrplan 1946:81)

Für die Oberstufe enthielten diese „Bemerkungen“ eine deutlichere Profilierung wirtschafts- und sozialhistorischer Aspekte, als sie für einen Geschichtslehrplan aus dem Jahre 1946 erwartet worden wären:

„Da es sich um allgemeine Geschichte handelt ist das bisher bestehende Übergewicht der politischen Geschichte zu beseitigen. Nicht die Einzelheiten der politischen Geschichte: Regentenreihen, Kriege, territoriale Verschiebungen, sind zu behandeln, sondern die großen Zusammenhänge des politischen Geschehens. Kulturgeschichtliche Vorgänge sind nicht als Anhang an die politische Geschichte anzufügen, sondern auf gleicher Linie mit dem Politischen dort zu behandeln, wo sie im Zusammenhang mit der allgemeinen Geschichte bedeutsam sind. […] Soziale Körper: Staaten, Völker, Stände, Klassen sind die Träger des historischen Geschehens. Wohl sind die Persönlichkeiten gebührend hervorzuheben, kritisch zu beleuchten, aber im Rahmen, als Repräsentanten sozialer Kreise. Der wirtschaftlich-technische und soziale Aufbau soll als das breite Fundament des historischen Zustandes der einzelnen Epochen in Erscheinung treten, doch ist die dogmatische Festlegung auf eine bestimmte Geschichtsauffassung zu vermeiden.“ (Lehrplan 1946:46)

In seiner Grundstruktur stand der Geschichtslehrplan der Nachkriegszeit noch weitgehend in der Tradition der historistischen Geschichts-

betrachtung, welche die nationalgeschichtliche Meistererzählung als Ausgangs- und Zielpunkt hatte. Zugleich ist der Lehrplan aus dem Jahr 1946 allerdings bereits eine deutliche Absage an die überzogenen Ansprüche positivistischer Geschichtsauffassung und historistischer Schwerpunktsetzung. Dementsprechend wurde der Hinweis, dass „das bisher bestehende Übergewicht der politischen Geschichte zu beseitigen" sei, ebenso gesperrt gedruckt wie die Vorgabe für eine gleichwertige Behandlung der Kulturgeschichte (die im damaligen Verständnis auch wirtschafts- und sozialhistorische Aspekte umfasste). Dass soziale „Körper" als Träger des historischen Geschehens verstanden werden sollen, entspricht einer strukturgeschichtlichen Betrachtung, wie sie von der Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Österreich in den 1960er und 1970er Jahren propagiert wurde.

An den Vorgaben und Kommentaren zum Lehrplan des Jahres 1946 ist aus heutiger Sicht jedenfalls bemerkenswert, dass den sozial- und wirtschaftshistorischen Aspekten ein bedeutsamerer Stellenwert zugeschrieben wurde, als es die Darstellung der Geschichtsdidaktiker, aber auch beispielsweise die Darstellung der wissenschaftlichen Community in der Wirtschafts- und Sozialgeschichte der 1970er Jahre vermuten ließ.

In Bezug auf die Konzeption der Geschichtslehrpläne muss aufgrund dieses Befundes jedenfalls eine leichte Korrektur des gängigen Narrativs vorgenommen werden: Nicht der Lehrplan 1963 brachte für den Geschichtsunterricht die Absage an den Historismus und an das Schwergewicht von Politischer Geschichte. Diese ist bereits im Lehrplan von 1946 angelegt und ist dann im Lehrplan 1963 deutlicher profiliert worden.

Beispiel 3:
Mit dem Lehrplan 1963 für die Hauptschule bzw. 1964 für die AHS wurde dem bisherigen Schulfach „Geschichte" erstmals die „Sozialkunde" auch in der Denomination zur Seite gestellt. Mit dieser gesetzlichen Maßnahme wurde das neue Schulfach „Geschichte und Sozialkunde" nun noch stärker aus dem alleinigen Zuständigkeitsbereich der Geschichtswissenschaft herausgenommen. Wie schon im Lehrplan 1946 wurde dem Schulfach nämlich neuerlich die Aufgabe übertragen, den heranwachsenden StaatsbürgerInnen a) Orientierung in der und über die Geschichte zu geben, und b) sie für den öffentlichen Bereich mit den Institutionen des Staates und des Rechts sowie mit Strukturen des Gesellschafts- und Wirtschaftslebens vertraut zu machen. Als „Allgemeines Bildungsziel" für das Fach „Geschichte und Sozialkunde" las sich das dann so:

„Der Unterricht soll in den Ablauf des Weltgeschehens einführen, Einsicht in historische Zusammenhänge eröffnen, Verständnis für das Zeitgeschehen anbahnen, Achtung für die großen Leistungen einzelner Menschen und ganzer Völker erwecken und mit den Einrichtungen des öffentlichen Lebens vertraut machen.

Die Schüler sollen, ihrem Alter entsprechend, zu selbständigem Denken und eigener Stellungnahme, zu positiver Kritik und objektiver Geisteshaltung befähigt werden.

Auf Grund der gewonnenen Einsichten sollen die Schüler zu einem den Mitmenschen und der Gemeinschaft gegenüber verantwortungsbewusstem Handeln gelangen.

Auf die Erziehung zu demokratischer Gesinnung und zu österreichischem Staatsbewußtsein ist besonderer Wert zu legen." (Hauptschullehrplan 1963: BGBl. für die Republik Österreich, Jg. 1963; 28. Juni 1963; 36. Stück, Nr. 134, S. 744)

Die Zielvorgabe für das Historische Lernen heißt auch im Lehrplan 1963 „Einsicht in historische Zusammenhänge eröffnen". Eine rein chronologische Sicht auf einzelne vergangene Ereignisse, wie sie dem Geschichtsunterricht dieser Zeit häufig nachgesagt wird, entsprach jedenfalls schon damals nicht den normativen Vorgaben des Lehrplans. Ein inkohärentes Sammelsurium von ‚Zahlen, Daten und Fakten' war in keinem der Lehrpläne, auch nicht in dem von 1963 oder später, intendiert – auch wenn es sich im Detail dann mitunter so liest und in der Praxis mitunter auch so präsentiert wurde.

Erstmals sollte 1963 das Schulfach „Geschichte und Sozialkunde" dazu anregen, „die Schüler zu selbständigem Denken und eigener Stellungnahme" zu befähigen. Diese neue – aus heutiger Sicht ebenfalls politisch-bildende – Aufgabe für eine Erziehung zur selbständigen Urteilbildung und zur Mündigkeit wurde in den nachfolgenden Jahren verstärkt und explizit der „Sozialkunde" überantwortet. Auch darin zeigt sich die mehr oder weniger durchgängige Verquickung des Begriffs „Sozialkunde" mit jenen Aufgaben, die heute expliziter einer Politischen Bildung zugeschrieben werden. Im AHS-Unterstufenlehrplan von 1964 und von 1967 (BGBl., Jg. 1964, 21. Juli 1964, 52. Stück, Nr. 163, S. 996; und BGBl., Jg. 1967, 24. August 1967; 70. Stück, Nr. 295, S. 1778ff.) heißt es z. B. für die Unterstufe:

„Die sozialkundlichen Bildungsstoffe sollen mitmenschliches Verhalten, verantwortungsvolles Handeln und staatsbürgerliches Bewußtsein fördern. Auf Erziehung zu demokratischer Gesinnung, zu Toleranz und zum Mitwirken an den gemeinsamen Aufgaben der Menschen in Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit ist besonderer Wert zu legen." (Lehrplan 1964:996 und Lehrplan 1967:1778)

Für die Oberstufe wurde diese politisch-bildende Aufgabe erweitert, den älteren SchülerInnen wurde mehr Eigenverantwortung und selbstständiges Urteil zugeschrieben. Die Einsicht in die „Zusammenhänge und Grundlagen des historischen Ablaufs […] sollten vor allem Verständnis für das Zeitgeschehen und [die] Fähigkeit zu selbständigem Urteil" fördern.

„Die gründliche Behandlung der Geschichte Österreichs und der Staatsbürgerkunde soll Achtung vor den Leistungen der Vergangenheit und Aufgeschlossenheit für die Aufgaben der Zukunft bewirken und das staatsbürgerliche Bewußtsein stärken.

Die sozialkundlichen Bildungsstoffe sollen ein besseres Verstehen historischer Vorgänge sowie der Gesellschaftsordnungen und ihrer Entwicklung ermöglichen, zu höherem sozialem Verantwortungsbewußtsein führen, zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben anregen und zu einer von Toleranz und Humanität geprägten Lebensführung beitragen." (Lehrplan 1967:1780)

Zur besseren Wahrnehmung der neuen Perspektiven, die mit der „Sozialkunde" verknüpft bzw. in den Augen der Lehrplangestalter verknüpfbar waren, wurden die sozialkundlichen Bildungsstoffe ab dem Lehrplan 1963 im Lehrstoff mit „Sk" gekennzeichnet. Manche der Sk-Vorschläge sind geschichtswissenschaftlich begründet und nachvollziehbar, andere dagegen scheinen eher assoziativ, oder bildungspolitisch motiviert und haben jedenfalls wenig geschichtswissenschaftliche Fundierung. So hieß es etwa im „Geschichte und Sozialkunde"-Lehrplan für die 2. Klasse (1964:996):

„[…] Aus dem Bereich der Urgeschichte: Der Fund und seine Auswertung. Vom Sammler und Jäger zum Bauern. Sk: Familie, Sippe, Dorfgemeinschaft. […] Griechen: […] Perikleisches Zeitalter. Sk: Friede fördert Kunst. – Alexander der Große. Sk: Persönlichkeiten der Geschichte: Möglichkeiten und Grenzen. – Weltgeltung des Hellenismus. Sk: Völkerverbindung durch Kultur und Zivilisation. […] Die Römer auf dem Boden unserer Heimat. Das Christentum als umgestaltende Kraft. Sk: Gleichheit vor Gott und Liebe zum Nächsten. […]"

sowie im Lehrstoff für die 4. Klasse (1964:997):

„[…] Nationale Einigungsbewegungen, Kampf um die Vorherrschaft in Europa. Sk: Staat, Nation, Kulturgemeinsschaft. – Forscher und Helfer der Menschheit. Sk: Echtes Heldentum. […] Die Weltmächte. Der Völkerbund. Sk: Wege zur Völkerverständigung. – Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus. Sk: Gefährdung des Menschen im totalen Staat. […] "

Für die Oberstufe wurden im AHS-Lehrplan 1967 für das Fach „Geschichte und Sozialkunde" die „sozialkundlichen Bildungsstoffe" erstmals als eigener Abschnitt im Lehrplan gebündelt dargestellt. Diese Darstellung mag im engeren Sinn als die Verankerung der „Historischen Sozialkunde" im österreichischen Geschichtslehrplan gelten. An der politisch-bildenden Intention, die mit den sozialkundlichen Bildungsstoffen verknüpft war, wurde jedoch auch dort festgehalten; der Begriff „Sozialkunde" wird semantisch weiter vom Begriff „Geschichte" unterschieden:

„Oberstufe: Bildungs- und Lehraufgabe: […] Die sozialkundlichen Bildungsstoffe sollen ein besseres Verstehen historischer Vorgänge sowie der Gesellschaftsordnungen und ihrer Entwicklung ermöglichen, zu höherem sozialen Verantwortungsbewußtsein führen, zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben anregen und zu einer von Toleranz und Humanität geprägten Lebensführung beitragen."

Beispiel 4:
Bei der nächsten Lehrplanreform für die AHS-Unterstufe im Jahr 1984 bzw. für die AHS-Oberstufe im Jahr 1989 wurden sozial- und wirtschaftshistorische Aspekte verstärkt in den Grundlehrstoff aufgenommen, die explizite Heraushebung „Sk" im Lehrstoff ist verschwunden. Semantisch blieb jedoch die Dichotomie von Geschichte und Sozialkunde auch in diesem Lehrplanwerk bestehen. Eine explizite Erwähnung historisch-sozialwissenschaftlicher oder historisch-sozialkundlicher Bildungsstoffe findet sich nicht. Der Begriff „Sozialkunde" wurde weiterhin im Kontext von politisch-bildenden Zielsetzungen eingesetzt.

Die „Historische Sozialkunde" wurde zwar in zahlreichen Themen und Strukturelementen im Lehrplanwerk 1984/89 berücksichtigt, als übergeordneter oder integrativer Begriff für historisch-sozialwissenschaftliche Fragestellungen findet sich die „Historische Sozialkunde" weder in diesem noch in den darauffolgenden Lehrplanwerken 2004/08 oder 2016. Der Begriff wurde bis zur Gegenwart nicht in den Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde" bzw. für „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung" aufgenommen.

Die teilweise intensiven Debatten um ein eigenständiges Unterrichtsfach „Politische Bildung" parallel zum Fach „Geschichte" in den späten 1960er und den 1970er Jahren fanden mit dem Kompromiss für ein fachübergreifendes Unterrichtsprinzip „Politische Bildung an Schulen 1978" eine vorläufige Beruhigung. Der Begriff „Sozialkunde" fungierte jedoch dementsprechend nach 1978 wieder als Doppelbegriff, mit dem sowohl die Interessen nach mehr sozial- und wirtschaftshistorischen Themen wie auch die politisch-bildenden Themen und Zielsetzungen überschrieben wurden.

Eine Neuerung im Lehrplan von 1984/89 betraf die Personalisierung von Geschichte (Cäsar, Augustus, Karl d. Große, Luther, Maria Theresia etc.). Diese galt noch bei vielen Pädagogen der 1960er Jahre als didaktischer Königsweg, um den heranwachsenden Jugendlichen historische Prozesse nahezubringen, weil diese angeblich zu jung seien, um strukturelle Entwicklungen in abstrakterer Beschreibung zu erfassen. Die Darstellung von politischer Geschichte und Kulturgeschichte über Einzelpersönlichkeiten ist in den Lehrplanvorschlägen von 1984/89 nicht mehr vorhanden. Seither finden sich für den Lehrstoff von Geschichte ausschließlich thematische bzw. strukturgeschichtliche Beschreibungen.

Beispiel 5:
Aus den bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass der für den neuen AHS-Unterstufen-Lehrplan 2016 als Novum vorgestellte historisch-politisch bildende Zugang im

Geschichtsunterricht im Kern seiner Zielvorgabe bereits im ersten Lehrplan der Nachkriegszeit aus dem Jahre 1946 grundgelegt war. Dort hieß es in den „Bemerkungen" zum Geschichte-Lehrplan der Oberstufe:

„Staatsrechtliche und bürgerkundliche Begriffe sind im Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung zu erarbeiten, um dann bei Behandlung der Bürgerkunde bereitzustehen."

… und in der Version 1955, bei der offensichtlich der Begriff der „Staatsbürgerkunde" erstmals verwendet wurde:

„Staatsrechtliche und staatsbürgerkundliche Begriffe sind im Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung zu erarbeiten. Sie sollen die systematische Behandlung der Staatsbürgerkunde vorbereiten."

Ergänzt wird diese frühe Konzeption einer historisch-politischen Bildung aus dem Jahr 1946 durch die Lehrplanvorgaben für die Oberstufe der Mittelschule:

„b) (Staats-)Bürgerkunde. Das wirtschaftliche Leben und seine Einrichtungen (die materielle Kultur); die gesellschaftliche und politische Struktur der Republik Österreich, ihrer Nachbarländer und der wichtigsten Staaten der Erde; die Gliederung des Volkes nach Berufsständen; Wesen und Aufgaben des Staates im Allgemeinen; Verfassung und Verwaltung, Recht und Rechtspflege, Kulturpflege, soziale Gesetzgebung; Staatsformen mit besonderer Berücksichtigung der Demokratien. Geschichtliche Beispiele für den Kampf der Demokratien um ihre Erhaltung. Die Hauptzweige der geistigen Kultur und ihre Beziehungen zum Staat; all dies nicht in der Form eines begrifflichen Systems, sondern in Anknüpfung an den Geschichtsunterricht. Die Erziehung der Jugend zu bewußten Republikanern und zu treuen Bekennern des österreichischen Volksstaates bestimmt Ziel und Methode des Unterrichtes." (Lehrplan 1946:85)

Verstärkt wird diese Ausrichtung des Geschichtsunterrichts als ein historisch-politisch bildender Unterricht in den anschließenden kommentierenden „Bemerkungen":

„Bei der Behandlung des Lehrstoffes in den einzelnen Klassen ist über die Vermittlung des stofflichen Wissens hinaus die Beziehung zur Gegenwart ausschlaggebend.

Die Kultur- und ethischen Werte, die sich in den großen historischen Erscheinungen verkörpern, sind den Schülern anschaulich, verstandes- und gefühlsmäßig nahezubringen, zum Erlebnis zu gestalten. Die historischen Erscheinungen und Epochen, in denen sich die Werte durchringen, die uns heute besonders teuer sind: Freiheit, Menschlichkeit, Streitüberwindung, Herrschaft der Vernunft, sind besonders hervorzuheben. Der Glaube an einen positiv wertvollen Zusammenhang im historischen Geschehen muß die Grundlage des Unterrichts bilden und aus ihm sich gestalten."

Schlussbetrachtung

Betrachtet man die Entwicklung der Geschichtslehrpläne im Verlauf der vergangenen siebzig Jahre, so kann man feststellen, dass der bildungspolitische Zuschnitt des Schulfaches „Geschichte" (1946–1963), des Schulfaches „Geschichte und Sozialkunde" (1963–2004 bzw. 2008) sowie des Schulfaches „Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung" (2004/08 bis dato) stets über eine geschichtswissenschaftliche Orientierung hinausging und mit der Ausbildung von staatsbürgerlichen bzw. politisch-bildenden Aufgaben verknüpft war.

In der Terminologie der Geschichtsdidaktik kann man für den Geschichtsunterricht im Österreich der Zweiten Republik jedenfalls durchgängig von einer spezifischen Form der Geschichtskultur sprechen. Diese Geschichtskultur entwickelte sich in enger Verknüpfung mit den jeweiligen bildungspolitischen Vorstellungen von den Aufgaben der Erziehung zum/r StaatsbürgerIn. Die historisch-politisch bildende Geschichtskultur entspricht der Tradition des Unterrichts in diesem Schulfach.

Einen im Sinne der Historischen Sozialwissenschaften ausgerichtete „Historische Sozialkunde" wurde im österreichischen Geschichtslehrplan der AHS nie explizit verankert. Sie findet allerdings nach 1967 über zahlreiche Themenvorschläge für den zu unterrichtenden Lehrstoff deutlichen Niederschlag in den Geschichtslehrplänen der AHS.

Dass die „Sozialkunde" im Schulfach „Geschichte und Sozialkunde" als Sozialgeschichte (miss-) verstanden werden konnte, dürfte tatsächlich weitgehend den Bemühungen der AbsolventInnen des Instituts für Wirtschafts- und Sozialgeschichte und den Lehrerfortbildungsaktivitäten seiner Mitglieder in den 1970er Jahren zuzuschreiben sein. Die Gründung der „Beiträge zur *historischen* Sozialkunde" trug dazu ebenso bei wie das Engagement der damaligen Mitglieder und Absolventen in diversen Weiterbildungsaktivitäten.

Kritisch darf man anmerken, dass der weniger nachhaltige Einfluss der „Historischen Sozialkunde" ebenso der spätestens ab der Mitte der 1980er Jahre abflauenden Tätigkeit in diesem Weiterbildungsbereich geschuldet ist. Der vermutlich am längsten anhaltende und einflussreichste Faktor für die Weiterbildung von Geschichtslehrer/innen im Bereich der „Historischen Sozialkunde" lag in Österreich bei den zwischen 1978 (1984) und 2008 zum Teil mehrmals im Jahr angebotenen fünftägigen Seminaren zu sozialgeschichtlichen Themen im Rahmen des Hochschullehrgangs „Politische Bildung für Lehrer/innen". Wie schon der Name des Lehrgangs verrät, fand die Vermittlung von sozial- und wirtschaftshistorischer bzw. historisch-sozialwissenschaftlicher Zugänge auch dabei im Rahmen der Politischen Bildung für LehrerInnen statt.

Realistisch betrachtet muss man wohl anmerken, dass eine über den historisch-politisch bildenden Unterricht hinausreichende, eigenständige Ausdifferenzierung von

sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Fragestellungen bzw. von historisch-sozialwissenschaftlicher Theorie und Methodik für den und im Schulunterricht bis heute ein Minderheitenprogramm für den Geschichtsunterricht geblieben ist. Derartige Zugänge wurden und werden wohl in den einschlägigen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen den Lehramtsstudierenden nahegebracht. Ohne die nachhaltige Begleitung durch regelmäßige professionsbezogene LehrerInnen-Weiterbildung ist eine Ausdifferenzierung der „Historischen Sozialkunde" in der Sekundarschule aber vermutlich schwer durchzusetzen.

Es bleibt das Verdienst der „Beiträge", die Fragestellungen der Wirtschafts- und Sozialgeschichte einer breiten interessierten Lehrerschaft näher gebracht zu haben. Im aktuellen demographischen Zyklus geht diese Generation innerhalb der kommenden fünf bis zehn Jahre in Pension. Es wäre also ein guter Zeitpunkt, um über eine Neuinvestition zugunsten historisch-sozialwissenschaftlicher Zugänge im aktuellen Geschichtsunterricht nachzudenken.

LITERATUR

P. ADAMSKI, Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach Ts. 2010.

M. BARRICELLI, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach Ts. ^{3}2008.

M. BARRICELLI/M. LÜCKE (2012), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2 Bände. Schwalbach/Ts.

K. BERGMANN/A. KUHN/J. RÜSEN/G. SCHNEIDER (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik. Band 1. Düsseldorf 1979.

B. v. BORRIES, Krise und Perspektive der Geschichtsdidaktik – Eine persönliche Bemerkung, in: Geschichte lernen, 15 (1990), 2.

B. v. BORRIES, Historisches Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe. Opladen-Farmington Hills 2008.

A. ECKER, Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien, in: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Wien (Hg.), Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen – Perspektiven – Vermittlungen. Wien u. a. 1997, 397–422.

A. ECKER, Initial Training for History Teachers: Structures and Standards in 13 Member States of the Council of Europe. Strasbourg 2003.

A. ECKER, The Structures and Standards of Initial Training for History Teachers in South-East Europe. Strasbourg 2004.

A. ECKER, Bausteine einer Theorie der Prozessorientierten Geschichtsdidaktik, in: NÖ Landesarchiv u. Institut für Landeskunde von Niederösterreich (Hg.), Tagungsbericht des 26. Österreichischen Historikertages, Krems/Stein 24. bis 28. September 2015. St. Pölten, 496–511.

A. ECKER (Hg.), Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects ‚History', ‚Civic/Citizenship education', ‚Social/Cultural Studies' and ‚Politics'. Strasbourg 2017.

P. GAUTSCHI, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts. 2009.

G. IGGERS, Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang. Neuausgabe Göttingen 2007.

J. KOCKA, Sozialgeschichte. Göttingen 1977.

A. KUHN, Einführung in die Didaktik der Geschichte. München ^{3}1980.

N. LUHMANN, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.

H.-J. PANDEL, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013.

H.-J. PANDEL, Anmerkungen zur Geschichte des Begriffs Geschichtsbewusstsein, in: Von der Fachdidaktikkoordination zum Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung – Alois Ecker zu seinem 60. Geburtstag, didactic news special issue 10 (2015) . Online verfügbar unter: http://geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=580 [8.2.2017].

J. RÜSEN, Für eine erneuerte Historik. Studien zur Theorie der Geschichtswissenschaft. Stuttgart 1976.

J. RÜSEN, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln u. a. 1994.

Th. SANDKÜHLER, Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre, in: M. WILDT (Hg.), Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute. Göttingen 2014, 260–278.

P. SEIXAS (Hg.), Theorizing Historical Consciousness. Toronto u. a. 2004.

P. SEIXAS/T. MORTON, The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto 2013.

P. N. STEARN/P. SEIXAS/S. WINEBURG (Hg.), Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives. New York-London 2000.

B. VÖLKEL, Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2014.

P. WATZLAWIK/J. H. BEAVIN/D. D. JACKSON, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u. a. ^{6}1982.

H.-U. WEHLER, Geschichte als Historische Sozialwissenschaft. Frankfurt am Main 1973.

B. WENZEL, Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen, in: M. BARRICELLI/M. LÜCKE (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach/Ts. 2012, 23–36.

Thomas Hellmuth

„Verstaubt“ oder zeitgemäß?

Die Zukunft der Zeitschrift „Historische Sozialkunde“

Als in den 1980er Jahren die Bürgertumsforschung zu boomen begann, widmete sich ein Heft der „Beiträge zur Historischen Sozialkunde“ (3/1988) diesem Thema. Die Beiträge in diesem Heft gaben mir als Studierendem einen ersten Einblick in die Geschichte des Bürgertums und der damit zusammenhängenden politischen Entwicklungen im 19. Jahrhundert. Genau das zeichnet die „Beiträge“, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts in „Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung“ umbenannt wurden, auch bis heute aus: die kompakte Darstellung aktueller Forschungstrends und somit die Möglichkeit, sich einen Überblick über bestimmte Themen zu verschaffen. Gedacht war die Zeitschrift daher in erster Linie für jene, die den Lehrberuf ergreifen wollten bzw. bereits den Beruf des Lehrers bzw. Lehrerin ausgeübt haben.

Fachwissenschaft und Fachdidaktik – ein seltsames Paar?

Allerdings war die Fachdidaktik in den 1980er Jahren an den österreichischen Universitäten noch kaum entwickelt. Fachdidaktische Lehrveranstaltungen wurden vor allem von Praktikern bzw. Praktikerinnen abgehalten und waren letztlich das „Feigenblatt“ für eine mit Fachdidaktik und Pädagogik gleichsam „verschönte“ fachwissenschaftlich orientierte Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Die „Beiträge“ boten daher zunächst lediglich fachwissenschaftliche Artikel und fragten nicht, wie die diversen Themen im Unterricht umgesetzt werden sollten. Dies blieb letztlich den Lehrern und Lehrerinnen vorbehalten, die in der Praxis ihr Lehrgeld bezahlen mussten und sich nicht selten (freilich nicht vornehmlich) auf das Prüfen von Fakten beschränkten.

Geschichtsunterricht, das wird hier deutlich, wurde in erster Linie als ein „Herunterbrechen“ fachwissenschaftlicher Forschungsergebnisse auf den Unterricht verstanden. Fachdidaktik galt als Schulfach- und Abbilddidaktik, die die Systematik der Fachwissenschaft unreflektiert auf den Unterrichtsprozess überträgt, ohne die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen (Jank/Meyer 1993:416f). Folglich wurden Überlegungen zur Brauchbarkeit der Studieninhalte im Unterricht und eine damit einhergehende Fachdidaktik eher als Nebenprodukte des Studiums geduldet. Dies zeigt sich auch in der Personalpolitik der Universitäten: Professuren für Fachdidaktik waren undenkbar, lediglich Lehrer und Lehrerinnen im Bundesdienst waren als Zugeständnis für die Lehramtsausbildung gedacht.

Die Fachdidaktik emanzipiert sich

Tatsächlich handelt es sich um ein Missverständnis, wenn angenommen wird, didaktisch-methodisches Handeln ließe sich direkt aus fachwissenschaftlichen Erkenntnissen deduzieren. Die Fachdidaktik weist eine andere „Logik“ auf als die Fachwissenschaft: Es ist nicht Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Lernende zu Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftlerinnen auszubilden. Vielmehr muss die Fachdidaktik überlegen, welchen Beitrag Geschichte für die Bewältigung der Existenz von Schülern und Schülerinnen leisten kann. Dazu gehört auch die Frage, welche Bedeutung sie bei der Gestaltung von Lebenswelten und für die Identitätsbildung hat.

Folglich versteht sich Geschichtsdidaktik als „Wissenschaft vom historischen Lernen“. Sie ermöglicht die „Bildung von historischer [sowie gegenwärtiger und zukünftiger, Anm. d. V.] Orientierung und Identität durch die Operationen des Geschichtsbewusstseins“ (Rüsen 2008:9). Geschichtsdidaktik beschäftigt sich daher mit historischer Sinnbildung und Geschichtskultur, mit der „Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht“ (Pandel 2006:74f). Zum Beschäftigungsfeld der Geschichtsdidaktik zählt also auch die Gestaltung von Museen und Ausstellungen, die Konzeption und Analyse von Jubiläumsveranstaltungen oder die Analyse historischer Spiel- und Dokumentarfilme, damit verbunden auch Public History (Ashton 2012; https://public-history-weekly.degruyter.com/).

Die Fachdidaktik hat sich daher, neben Theorie und Empirie, seit den 1970er Jahren – in Österreich allerdings nur sehr gering wahrgenommen – zumindest zu einer „Dimension“ der Geschichtswissenschaft (Rohlfes 2005:17, 23) entwickelt. Sie weist Verbindungen zu mehreren Wissenschaftsdisziplinen auf und wäre ohne „die Erkenntnisse der Pädagogik, der Psychologie und der systematischen Sozialwissenschaften, um nur die wichtigsten zu nennen, […] außerstande, historische Lernprozesse alters- und adressatengerecht zu organisieren und die politisch-sozialen Rahmenbedingungen zu begreifen, unter denen sie arbeitet und in die sie hineinwirkt“ (Schönemann 2003:22). Diese Vielfachbezüge liefern durchaus Argumente, die Geschichtsdidaktik sogar als eine eigene wissenschaftliche Disziplin zu betrachten.

Die „Historische Sozialkunde“ als fachdidaktischer „Seismograph“

Die Emanzipation der Fachdidaktik von der Fachwissenschaft, ihre Entwicklung hin zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin, führte zu einer zunehmenden theoretischen und methodologischen Reflexion nicht nur über Geschichtsunterricht, sondern über die Geschichtsvermittlung im Allgemeinen. Für die letzten Jahre lassen sich hier zwei Aspekte besonders hervorheben:

1) Kompetenzorientierung
   Die starke Orientierung an Fachwissen, an Fakten und Daten, die manchen Geschichtsunterricht in der Vergangenheit geprägt hat, führte in der Geschichtsdidaktik – wobei hier freilich auch auf einen allgemeinen Trend gleichsam aufgesprungen wurde (Weinert 2001:27f) – zu einer stärkeren Betonung von Kompetenzen. Wissen bzw. „Arbeitswissen“ soll nicht nur auswendig gelernt, sondern zur Anwendung kommen. Für die Geschichtsdidaktik stehen nun mehrere Kompetenzmodelle zur Verfügung, die letztlich aber ähnliche Ziele verfolgen: die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.
   In Österreich wurde in der Folge das Kompetenzmodell der internationalen Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“, kurz: „FUER Geschichtsbewusstsein“ (Körber/Schreiber/Schöner 2007), in den Lehrplänen zunehmend verankert. Angesichts der zahlreichen Kompetenzmodelle, die in der Fachdidaktik existieren, ist diese hegemoniale Stellung allerdings zu problematisieren: Warum sollte sich ein Lehrer bzw. eine Lehrerin nicht für ein anderes Modell entscheiden? Die österreichischen Lehrpläne schreiben allerdings ein Modell vor und sind damit letztlich indoktrinierend, womit sie den Kompetenzmodellen paradoxerweise widersprechen.
   Ohne Zweifel haben die Kompetenzmodelle aber den Verdienst, über die zu vermittelnden Inhalte im Geschichtsunterricht und über deren Bedeutung für die unmittelbare Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen nachzudenken. Kritik an diesen Modellen lässt sich aber durchaus formulieren (Reichstetter 2016; Hellmuth 2014:161-166; Sander 2013:100-124): Zum einen hat sich die Verwendung des Kompetenzbegriffes als außerordentlich inflationär erwiesen; im Kompetenzdschungel verirren sich so manche Studierende und Lehrende. Zum anderen stellt sich die Frage, ob sich die hinter den Kompetenzmodellen stehenden Überlegungen durch diese Modelle auch tatsächlich optimal umsetzen lassen. Diese sind relativ abstrakt, unterscheiden künstlich zwischen „Wissen“ und „Kompetenzen“ und auch die diversen „Kompetenzen“ selbst überschneiden sich in vielfacher Weise, womit sie nicht immer voneinander getrennt werden können. Es sollte daher – auch im Sinne des wissenschaftlichen Fortschritts – in Zukunft durchaus diskutiert werden, ob es nicht andere, für die Praxis geeignetere Modelle gibt bzw. ob solche nicht entwickelt werden können. Nicht zuletzt könnte damit auch die Frage nach den geeigneten Unterrichtsmethoden, die nicht nur die Vermittlung von Daten und Fakten ermöglichen, besser beantwortet werden.
2) Konzeptorientierung
   Neben der Kompetenzorientierung hat sich zudem das Lernen mit Konzepten etabliert, das in der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik bereits seit langem Tradition besitzt. Darunter wird zweierlei verstanden:
   Erstens basiert konzeptuelles (oder konzeptionelles) Lernen auf der Überlegung, dass jeder Mensch bestimmte Konzepte, d. h. Vorstellungen von der Welt bzw. von der Vergangenheit besitzt. Diese Konzepte sind von individuellen Erfahrungen, durch Erziehung und Sozialisation geprägt. Unterricht muss gewährleisten, dass der Einzelne seine individuellen Vorstellungen kontinuierlich weiterentwickeln kann (Sander 2014:77-89; Hellmuth/Kühberger 2016:3).
   Zweitens sind Konzepte als Orientierungspunkte zu verstehen, die der Strukturierung historischen Wissens dienen und isoliertes Wissen miteinander verbinden. Lehrern und Lehrerinnen können sie zudem bei der Unterrichtsgestaltung dienen, indem sie den Lehr- bzw. Lernstoff durch zentrale Aspekte reduzieren und komprimieren (Hellmuth/Kühberger 2016:3): Wenn etwa „Demokratie“ als Konzept dient, dann sind vor allem jene Aspekte eines historischen Themas zu berücksichtigen, die eben die Vorstellung von „Demokratie“ weiterentwickeln können.

Die Zeitschrift „Historische Sozialkunde“ lässt sich als ein „Seismograph“ fachdidaktischer Entwicklung bezeichnen, zumal sie diese bei der inhaltlichen Gestaltung letztlich immer mehr oder weniger rezipiert hat. Blättern wir die einzelnen Hefte der Zeitschrift durch, finden wir daher mit Ende des 20. Jahrhunderts plötzlich, mit wenigen Ausnahmen, in jedem Heft fachdidaktische Beiträge – freilich eher mehr als Zugeständnis an die sich entwickelnde Fachdidaktik und daher relativ pe-

ripher, d. h. an den Schluss der Hefte nicht unbedingt verbannt, aber doch (ohne Zweifel ungewollt bzw. unbewusst) als eine Art „Anhängsel" positioniert. Dennoch zeigt sich daran, dass die Fachdidaktik an Bedeutung gewonnen hat, nicht zuletzt auch dadurch, dass zunächst mit der Wiener Fachdidaktik unter Alois Ecker und schließlich mit der Salzburger „Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik" (ZAG) unter der Ägide von Reinhard Krammer, später unter jener von Christoph Kühberger kooperiert wurde. Dazu kam, dass nun auch vereinzelt eigene Hefte herausgegeben wurden, die allein der Fachdidaktik gewidmet waren. Als Beispiele seien etwa die Hefte zu den Themen „Lernorte – Gedächtnisorte – Gedenkstätten" (4/2003), „Geschichtsdidaktik aus subjekttheoretischer Perspektive" (2/2012) und „Empirische Geschichtsdidaktik. Einsichten und Ergebnisse zum historischen Lernen" (4/2014)genannt.

Dementsprechend sollte die Zeitschrift auch in Zukunft auf aktuelle fachdidaktische Trends wie die oben genannten reagieren (wobei die Kompetenzorientierung ohnehin schon lange und das Lernen mit Konzepten seit kurzem rezipiert wurde). Möglicherweise ließe sich dann auch an der wissenschaftlichen Fortentwicklung der Fachdidaktik partizipieren und auch eigene Trends könnten – gerade mit eigenen fachdidaktischen Ausgaben – geschaffen werden. Die kritische Auseinandersetzung mit den Kompetenzmodellen ist hier nur ein Beispiel von vielen. Die Kooperation der „Historischen Sozialkunde" mit der Geschichtsdidaktik der Universität und der Pädagogischen Hochschule Salzburg haben dafür bereits eine tragfähige Grundlage geschaffen. Aktuelle fachdidaktische Themen wurden praxisnah diskutiert, Praxisbeispiele immer gemäß den aktuellen fachdidaktischen Trends gestaltet. Geplant ist in Zukunft ein engeres Zusammenrücken der Salzburger mit der Wiener Fachdidaktik, wodurch nicht nur die österreichische Fachdidaktik im Allgemeinen gestärkt, sondern auch die Bedeutung der „Historischen Sozialkunde" gesichert werden kann.

Zukunftsszenarien

In Zeiten zahlreicher Bildungsreformen und zunehmender Digitalisierung stellt sich die Frage, wie eine vor allem für LehrerInnen und Studierende bestimmte Zeitschrift in Zukunft ausgerichtet sein soll. Die „Beiträge" haben bzw. die „Historische Sozialkunde" hat sich, wie bereits erwähnt, immer dem Trend der Zeit angepasst – zunächst war sie vor allem fachwissenschaftliches Informationsmedium und schließlich hat sie fachdidaktische Überlegungen miteinfließen lassen. Um ihre Berechtigung in der Zeitschriftenlandschaft zu haben, scheint es weiterhin notwendig, an der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Entwicklung zu partizipieren. Dazu gibt es mehrere Zukunftszenarien:

1) Wie bisher sollen fachwissenschaftliche Beiträge einen kompakten Überblick über Themen bieten, die in der Geschichtswissenschaft und der Politischen Bildung jeweils aktuell sind. Eventuell sinnvoll wäre dabei ein noch genauerer Blick auf die Lehrpläne, wie dies hinsichtlich der Fachdidaktik bereits in manchen Heften (1/2011; 1/2016) praktiziert wurde. Auch bestimmte Themen der Lehrpläne könnten, wie dies etwa im Zusammenhang mit dem 2016 in Kraft getretenen neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I versucht wurde, immer wieder in den Mittelpunkt rücken. Mit einem Heft zu „Erinnerungskulturen" (3/2016) wurde ein Modul des Lehrplans behandelt, womit den LehrerInnen Hilfestellung und Orientierung geboten wurde.
2) Die Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik müsste zudem folgendermaßen intensiviert werden: Zum einen wirken die fachdidaktischen Beiträge, pro Heft zumeist nur ein (manchmal zwei) Artikel, derzeit eher als Anhängsel. Eine stärkere Akzentuierung der Fachdidaktik wäre daher angeraten. Zum anderen sollten die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beiträge noch enger miteinander abgestimmt werden. Die Hefte würden damit an „organischer Einheit" gewinnen und die Beiträge nicht Gefahr laufen, isoliert zu sein.
3) Innovativ wäre auch ein Peer-Review-Verfahren für die fachdidaktischen Praxisbeiträge. Ein solches ist zunehmend für wissenschaftliche Texte üblich. Es spricht aber nichts dagegen, Unterrichtsvorschläge auch von Praktikern und Praktikerinnen vor einer Veröffentlichung beurteilen zu lassen. Die oft beklagte Kluft zwischen fachdidaktischer Theorie und Praxis (Hellmuth 2014) könnte damit geschlossen werden.
4) Es muss schließlich diskutiert werden, ob auf Dauer die traditionelle Papierform für eine Zeitschrift wie die „Historische Sozialkunde" ratsam ist. Tatsächlich nehmen nicht nur bei dieser Zeitschrift die Abonnenten ab; zunehmend besorgen sich Lehrende und Studierende ihre Informationen und Unterrichtsmaterialien aus dem Internet. Ob deren Qualität immer optimal ist, bleibt dahingestellt. Auf jeden Fall bietet aber die Digitalisierung viele Möglichkeiten, um einen breiteren Leserkreis zu erreichen. Die Zeitschrift könnte mittelfristig auf ein digitales Journal umgestellt werden, wobei sich hier auch Unterrichtsmaterialien leicht herunterladen ließen, interaktive Module zum Austausch von Ideen und Materialien führen und selbst eine E-Learning-Plattform zur Verfügung gestellt werden könnten. Kosten wären

auf diese Weise freilich nicht einzusparen, zumal die professionelle Betreuung eines solchen Journals ständig gewährleistet sein muss.

Ob nun digital oder traditionell auf Papier, wichtig scheint vor allem, dass sich die Zeitschrift nicht zu einem Medium entwickelt, das sich auf einer rein wissenschaftlichen Ebene bewegt (oder verliert) – weder im fachwissenschaftlichen noch im fachdidaktischen Bereich. Vielmehr liegt die Stärke der „Historischen Sozialkunde" im Praxisbezug: in der kompakten Informationsvermittlung, den wissenschaftlich fundierten fachdidaktischen Überlegungen und den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien. Damit erfüllt sie die Aufgabe, Studierende für den Lehrberuf vorzubereiten und LehrerInnen im Unterricht zu unterstützen. „Verstaubt" ist sie damit keineswegs, vielmehr entspricht sie damit den zeitgemäßen Anforderungen, die eine Zeitschrift für LehrerInnen und Studierende haben soll.

LITERATUR

P. ASHTON, Public history and heritage today. People and their Pasts. Basingstoke 2012.

T. HELLMUTH, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2014.

T. HELLMUTH, Geschichtsdidaktik im Schatten des Elfenbeinturms, in: Public History Weekly, 2/16 (2014). Online verfügbar unter: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1931 [12.2.2017].

T. HELLMUTH/C. KÜHBERGER, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, in: Historische Sozialkunde 1 (2016), 3-8.

W. JANK/H. MEYER, Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1993.

A. KÖRBER/W. SCHREIBER/A. SCHÖNER (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007.

H.-J. PANDEL, Geschichtskultur, in: U. MAYER/H.-J. PANDEL/G.SCHNEIDER/B.SCHÖNEMANN (Hg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. 2006.

PUBLIC HISTORY WEEKLY,The international Blogjournal. Online verfügbar unter: https://public-history-weekly.degruyter.com/ [12.2.2017].

L. REICHSTETTER, Was geschah vor 1789? Nicht so wichtig!, in: Zeit online, 2016. Online verfügbar unter: http://www.zeit.de/2016/33/geschichtsunterricht-schule-geschichte-lehrer-schueler/komplettansicht?print [12.2.2017].

J. ROHLFES, Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen ^{3}2005.

J. RÜSEN, Aufklärung und Historismus – historische Prämissen und Optionen der Geschichtsdidaktik, in: DERS., Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts. ^{2}2008, 8-24.

W. SANDER, Die Kompetenzblase – Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2013), 100-124.

W. SANDER, Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Konstruktivismus, in: DERS. (Hg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, 77-89.

B. SCHÖNEMANN, Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: H. GÜNTHER-ARNDT (Hg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, 11-22.

F. E. WEINERT, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim-Basel 2001, 17-31.

46 Jahre „Beiträge zur Historischen Sozialkunde“

Kein „rundes“ Jubiläum aber ein Rundum-Angebot:

Ob Ihnen Einzelhefte fehlen, Sie Ihren Bestand auffüllen, ergänzen oder Hefte austauschen möchten: wir bieten Ihnen **BIS ENDE 2017** alle noch lieferbaren Hefte zu einem günstigen **Nostalgie-Preis** an:

1/1971–1/2002	Gelbe „Beiträge“-Hefte	€ 0,50
2/2002–4/2012	„Historische Sozialkunde“	€ 2,50
1/2013–4/2016	„Historische Sozialkunde“, anteiliger Abopreis	€ 4,50
alle deutsch- und mehrsprachigen Sondernummern		€ 1,00

Preise pro Heft zuzüglich Versandkosten. Kein Buchhändlerrabatt mehr möglich.
Solange der Vorrat reicht.
Übersicht aller Hefte anbei und unter vgs.univie.ac.at

Bestellungen an:

VGS – Verein für Geschichte und Sozialkunde
c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien
Tel. ++43/1/4277-41304, Fax ++43/1/4277-9413, e-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at
homepage: vgs.univie.ac.at

Entgeltliche Einschaltung

Montag, 3. April 2017, 19 Uhr

Schöne neue Welt. Die Glättung der Widerspenstigen

Julya Rabinowich im Gespräch mit Hubert Christian Ehalt

Ort: ORF RadioKulturhaus, Großer Sendesaal, Argentinierstraße 30a, 1040 Wien

Anmeldung: Tel. (01) 501 70 377 oder radiokulturhaus@orf.at (Kartenbüro RadioKulturhaus)

Donnerstag, 20. April 2017, 19 Uhr

Fake News: Karl Kraus, die Kritik der verfälschten Nachrichten und ihre Anwendung auf den postfaktischen Diskurs unserer Zeit

Vortrag: Edward Timms

Ort: Wiener Rathaus, Festsaal, Lichtenfelsgasse 2, Feststiege I, 1010 Wien

Montag, 24. April 2017, 19 Uhr

Kunst für ein besseres Leben

Margret Kohler-Heilingsetzer, Barbara Putz-Plecko und Felicitas Thun-Hohenstein im Gespräch mit Hubert Christian Ehalt

Ort: Künstlerhaus 1050, Stolberggasse 26, 1050 Wien

Planung und Koordination:
Hubert Christian Ehalt
Kulturabteilung der Stadt Wien,
Wiener Vorlesungen
Ebendorferstraße 4, 1010 Wien, Telefon: 01 4000, DW 88741, 88744
E-Mail: post@vorlesungen.wien.at
www.wienervorlesungen.at

30 Jahre seit 1987
wiener vorlesungen
Das Dialogforum der Stadt Wien

Stadt Wien