

Zwischen Gedächtnis und Didaktik

Eine Analyse erinnerungskultureller und demokratiebildender Begriffe in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I

Wolfgang Bilewicz

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
wolfgang.bilewicz@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-07>

EINGEREICHT 28 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Die vorliegende Einreichung untersucht die curriculare Relevanz von Erinnerungskultur und Demokratiebildung in den österreichischen Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I. Das Hauptaugenmerk besteht darin, die terminologische Entwicklung sowie die inhaltliche Einbettung erinnerungskultureller und demokratiebildender Konzepte im zeitlichen Verlauf zu analysieren. Ausgangspunkt bildet die Prämisse, dass Erinnerungskultur als gesellschaftlich strukturierter, gruppenspezifischer und prozesshafter Umgang mit Vergangenheit verstanden werden kann (Assmann, 2013). Theoretisch fundiert ist die Untersuchung durch zentrale Konzepte des kollektiven, kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses nach Halbwachs (1985) sowie Mathias Berek (2009). Mittels einer quantitativen Frequenzanalyse werden die curricularen Dokumente auf die Verwendung einschlägiger Begriffe wie „Gedenkstätten“, „Antisemitismus“, „Holocaust“ oder „Demokratiebildung“ hin untersucht. Bei der Frequenzanalyse wird das Auftreten eines Kriteriums (z. B. eines bestimmten Wortes oder einer Aussage) in einem Dokument gezählt und tabellarisch festgehalten. Die Ergebnisse zeigen, dass in älteren Curricula erinnerungskulturelle Aspekte allenfalls rudimentär (BMUKK, 2000), in neueren hingegen explizit und zunehmend differenziert behandelt werden (BMBF, 2016; BMBWF, 2023). Besonders die Thematisierung des Nationalsozialismus und der Holocaust-Education steht dabei im Fokus. Die jüngeren Lehrpläne rücken vermehrt prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Zugänge in den Vordergrund, was eine stärkere Betonung von Gedenkstättenpädagogik und dekonstruktiven Methoden impliziert (Hellmuth & Kühberger, 2016). Insgesamt soll verdeutlicht werden, dass Erinnerungskultur und Demokratiebildung nicht nur als Generieren von Wissen, sondern auch als didaktisches Prinzip begriffen wird, welches zur Förderung historischer Orientierung, demokratischer Bildung und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins beiträgt (Pandel, 2014). Die curriculare Einbindung erinnerungskultureller Konzepte erweist sich somit als zentral für eine kritisch-reflektierte Geschichtsvermittlung und die Gestaltung eines demokratischen Geschichtsbewusstseins im österreichischen Schulkontext.

SCHLÜSSELWÖRTER: Erinnerungskultur, Politische Bildung, Geschichtslehrplan, Geschichtsdidaktik, Gedenkstättenpädagogik

1. Einleitung

Wie beeinflusst die Erinnerung an die Vergangenheit unsere Vorstellungen von Demokratie und historischer Verantwortung? Diese Fragestellung gewinnt vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Umbrüche zunehmend an Relevanz. Die Auseinandersetzung mit Geschichte – insbesondere mit Nationalsozialismus, Holocaust und anderen prägenden Ereignissen – ist nicht nur Grundlage historischer Orientierung, sondern stellt auch einen Kernbereich der Demokratiebildung dar. In diesem Kontext nehmen die Geschichtslehrpläne der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle ein, da sie den institutionellen Rahmen für das historische Lernen über Vergangenheit, Politik und gesellschaftliche Werte vorgeben. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung dieser Lehrpläne in Österreich seit 1946 und richtet den Fokus darauf, wie Begriffe und Konzepte der Erinnerungskultur sowie der Demokratiebildung curricular entwickelt und verankert wurden. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage, wie sich Schlüsselbegriffe wie „Erinnerungskultur“, „Menschenrechte“, „Holocaust“ und „Demokratiebildung“ in den Lehrplänen verändert haben und welche Rolle sie in der schulischen Ausgestaltung historischer und politischer Bildung spielen.

Der Forschungsstand belegt, dass die Behandlung von Erinnerungskultur und Demokratiebildung im österreichischen Geschichtsunterricht seit den 1940er-Jahren einen deutlichen Wandel erfahren hat (Bilewicz, 2021). Ältere Lehrpläne griffen diese Themen meist nur am Rande auf, während sie in den aktuellen Curricula explizit und differenziert verankert sind, etwa durch die zentrale Stellung der Holocaust-Education. Dieser Trend geht mit einer stärkeren Fokussierung auf prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Ansätze einher, ebenso mit einer wachsenden Bedeutung der Gedenkstättenpädagogik. Die einschlägige Literatur (u. a. Assmann, Ecker, Kühberger) hebt hervor, dass die Vermittlung von Erinnerungskultur und Demokratiebildung heute nicht mehr als bloße Wissensweitergabe verstanden wird, sondern als didaktisches und gesellschaftliches Prinzip, das auf aktive Auseinandersetzung und Reflexion abzielt. Lehrpläne transportieren damit nicht nur Inhalte, sondern prägen auch normative Vorstellungen über den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte und demokratischer Verantwortung.

2. Ergebnisse Frequenzanalyse

Bei der hier durchgeführten Frequenzanalyse wurden die Begrifflichkeiten, die in einem semantischen Naheverhältnis zur Erinnerungskultur und zu Demokratiebildung stehen, zahlenmäßig in den Geschichtslehrplänen der Sekundarstufe I seit 1946 erfasst und im Anschluss einer deskriptiv-analytischen Betrachtung unterzogen. Wenn bei einem Lehrplan in Tabelle 1 das Zeichen „X“ enthalten ist, bedeutet dies eine namentliche Nennung des entsprechenden Begriffes. In Ta-

belle 2 wurde dann erhoben, in welcher quantitativen Ausprägung der jeweilige Begriff genannt wurde. Das Verlaufsdiagramm mit dem Titel „Frequenzanalyse“ dokumentiert die zahlenmäßige Entwicklung der genannten Begrifflichkeiten im Kontext der verschiedenen Curricula.

	LP 1946	LP 1963	LP 1985	LP 2000	LP 2008	LP 2016	LP 2023
Demokratie	X	X	X	X	X	X	X
Wahlen			X		X	X	X
Mitbestimmung			X	X	X	X	X
Menschenrechte			X	X	X	X	X
Holocaust					X	X	X
Rassismus						X	X
Gedenkstätten						X	X
Zeitzeugen und Zeitzeuginnen			X	X		X	X
Antisemitismus			X			X	X
Nationalsozialismus	X	X	X	X	X	X	X

TAB. 1 Namentliche Nennung des jeweiligen Begriffes

Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs stand die politische Bildung vor der Aufgabe, demokratische Prinzipien als Gegenentwurf zum Nationalsozialismus zu verankern. Dementsprechend finden sich in den Lehrplänen von 1946 und 1963 vor allem die zentralen Leitbegriffe Demokratie und Nationalsozialismus. Diese Konzentration verweist auf die Funktion der Schule als Instrument der Re-Education, bei der die Auseinandersetzung mit der jüngsten Vergangenheit sowie die Etablierung einer demokratischen Grundordnung im Vordergrund standen. Auffällig ist hingegen das Fehlen von Begriffen wie Menschenrechte, Mitbestimmung oder Wahlen, was zeigt, dass Demokratie zunächst in einem eher staats- und systemorientierten Verständnis vermittelt wurde, während bürgerliche Beteiligung und universale Rechtsprinzipien noch keine eigenständige Rolle spielten.

Mit den Lehrplänen von 1985 wird erstmals eine Erweiterung der inhaltlichen Dimension sichtbar. Neben den weiterhin präsenten Begriffen Demokratie und Nationalsozialismus treten Mitbestimmung und Menschenrechte hinzu. Diese Neuerungen lassen sich im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen der Nachkriegszeit interpretieren: Die 1970er und 1980er Jahre waren geprägt von Demokratisierungs- und Partizipationsdiskursen, der Stärkung zivilgesellschaftlicher Akteure sowie einer zunehmenden Auseinandersetzung mit Fragen der Rechtsstaatlichkeit und internationalen Menschenrechtskonventionen. Die schulische Curriculum-Entwicklung reagierte auf diese Impulse, indem sie die politische Bildung stärker auf individuelle Teilhabe und normative Grundlagen ausrichtete.

Einen deutlichen Einschnitt markieren die Lehrpläne ab dem Jahr 2000. Mit dem Holocaust als eigenständigem Begriff und der Betonung von Menschenrechten wird die politische Bildung nicht mehr nur als Demokratievermittlung verstanden, sondern auch als erinnerungskultureller Auftrag. In den Folgejahren wird dieser Trend intensiviert: 2008 und insbesondere 2016 erscheinen die Begriffe Gedenkstätten, Zeitzeugen und Antisemitismus explizit im Lehrplan (BMUK, 2000; BMUK, 2008; BMBF, 2016). Damit wird ein klarer Akzent auf die pädagogische Verantwortung gelegt, die Erinnerung an die NS-Vergangenheit wachzuhalten und Schüler:innen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und autoritären Tendenzen zu befähigen. Dieser Prozess ist eingebettet in eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, in der Gedenkkultur, Geschichtspolitik und Menschenrechtsdiskurse eng miteinander verflochten sind.

Die jüngsten Lehrpläne (BMBF, 2016, BMBWF, 2023) verbinden beide Dimensionen – politische Grundprinzipien und erinnerungskulturelle Verantwortung – miteinander. Während Demokratie, Mitbestimmung und Menschenrechte als normative Basis durchgehend verankert bleiben, wird durch die Thematisierung von Holocaust, Gedenkstätten, Zeitzeugen und Antisemitismus eine vertiefte historische Reflexion eingefordert. Auffällig ist hierbei die Betonung erfahrungsorientierter Zugänge, beispielsweise durch den Einsatz von Zeitzeug:innenberichten oder Gedenkstättenbesuchen. Dies weist auf einen Paradigmenwechsel hin: Politische Bildung wird zunehmend als ganzheitlicher Prozess verstanden, der kognitives Wissen, moralische Urteilsbildung und historische Verantwortung miteinander verbindet.

Die Entwicklung der Lehrpläne kann als Bewegung von einer stark abstrahierten Demokratieerziehung hin zu einer pluralen, historisch und normativ fundierten politischen Bildung beschrieben werden. Während die unmittelbare Nachkriegszeit von einer reduzierten Begrifflichkeit geprägt war, die primär auf die Re-Education und Abwehr autoritärer Strukturen abzielte, lässt sich in den Folgejahrzehnten eine sukzessive Ausweitung der Themen feststellen. Seit der Jahrtausendwende zeigt sich eine klare erinnerungskulturelle Wende, die nicht nur auf das historische Wissen über den Nationalsozialismus zielt, sondern auch auf die moralische Verpflichtung zur Verteidigung der Demokratie.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass Lehrpläne nicht nur als didaktische Rahmenvorgaben, sondern auch als Spiegel gesellschaftlicher und politischer Diskurse zu verstehen sind. Die Aufnahme neuer Begriffe ist Ausdruck eines sich wandelnden Verständnisses von politischer Bildung: von der Etablierung demokratischer Grundprinzipien über die Stärkung von Teilhabe und Menschenrechten bis hin zur Verpflichtung auf eine erinnerungskulturell fundierte Demokratiepädagogik. Damit zeigt sich zugleich die Professionalisierung der politischen Bildung, die heute in einem Spannungsfeld zwischen historischer Verantwortung und gegenwartsbezogener Demokratievermittlung verortet ist.

	LP 1946	LP 1963	LP 1985	LP 2000	LP 2008	LP 2016	LP 2023
Demokratie	4x	2x	5x	6x	12x	24x	7x
Wahlen			1x		1x	8x	2x
Mitbestimmung			2x	3x	8x	8x	3x
Menschenrechte			2x	1x	2x	12x	2x
Holocaust					3x	4x	2x
Rassismus						2x	4x
Gedenkstätten						2x	1x
Zeitzeugen und Zeitzeuginnen			1x	1x		2x	1x
Antisemitismus			1x			2x	3x
Nationalsozialismus	1x	1x	1x	1x	5x	6x	5x

TAB. 2 Quantitative Ausprägung der jeweiligen Begriffsnennung

Die Analyse der Nennfrequenzen zentraler Begriffe in österreichischen Geschichtslehrplänen zwischen 1946 und 2023 (Abb. 1) bietet aufschlussreiche Einblicke in die Entwicklung politischer Bildung. Während qualitative Lehrplananalysen oftmals die bloße Präsenz oder Abwesenheit von Begriffen herausstellen, ermöglicht eine Frequenzanalyse eine vertiefte Betrachtung der inhaltlichen Gewichtung und Akzentuierung im zeitlichen Verlauf.

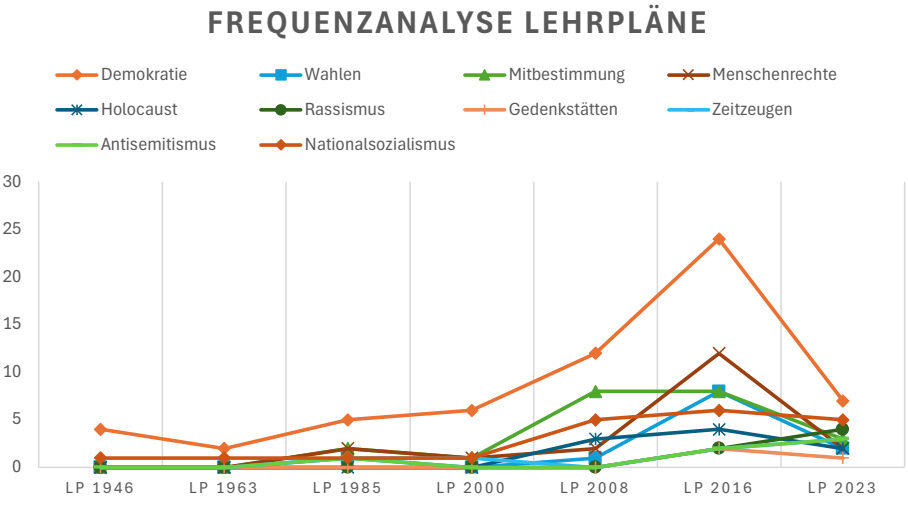


ABB. 1 Frequenzanalyse der Begriffsnennungen in den jeweiligen Lehrplänen

Ein zentrales Ergebnis ist die durchgehende Präsenz der Begriffe Demokratie und Nationalsozialismus. Bereits 1946 und 1963 treten beide Termini auf (BMU, 1946; BMU, 1963), jedoch in vergleichsweise geringer Frequenz. In späteren Lehrplänen steigt die Zahl der Nennungen signifikant an. Besonders der Lehrplan von 2016 weist mit 24 Nennungen von Demokratie einen Höhepunkt auf. Dies verweist auf eine zunehmende Zentralität des Demokratiebegriffs. Auch der Nationalsozialismus zeigt ab 2008 eine erhöhte Frequenz und bleibt seither auf hohem Niveau.

Die Einführung und Verstärkung der Begriffe Mitbestimmung und Menschenrechte ab 1985 markieren einen diskursiven Wandel (BMUK, 1985). Während die Lehrpläne der Nachkriegszeit Demokratie primär staatsorientiert vermittelten, rücken in den 1980er Jahren Fragen nach individueller Teilhabe und normativen Grundlagen stärker in den Vordergrund. Menschenrechte erreichen im Lehrplan von 2016 mit 12 Nennungen ihren Höhepunkt.

Seit der Jahrtausendwende werden erinnerungskulturelle Begriffe zunehmend in die Lehrpläne integriert. Der Holocaust wird ab 2000 curricular verankert, gefolgt von Begriffen wie Gedenkstätten, Zeitzeugen und Antisemitismus ab 2008. Diese Entwicklung spiegelt die institutionalisierte Verankerung erinnerungskultureller Verantwortung in der politischen Bildung wider (BMUK, 2000; BMUK, 2008).

Mit dem Auftreten des Begriffs Rassismus ab 2008 in den Lehrplänen wird die curriculare Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Herausforderungen deutlich. 2016 erreicht dieser Begriff mit vier Nennungen seinen Höhepunkt und verweist auf eine zunehmende Relevanz interkultureller und demokratiethoretischer Diskurse.

Während 2016 eine deutliche Verdichtung nahezu aller relevanten Begriffe festzustellen ist, zeigt der Lehrplan von 2023 eine deutliche Reduktion in der Frequenz. Besonders die Nennungen von Demokratie und Menschenrechten gehen signifikant zurück. Dies ist jedoch weniger als Bedeutungsverlust, sondern vielmehr als sprachliche Straffung und curriculare Konzentration auf Kernkonzepte zu deuten.

3. Erinnerungskultur im Kontext des Geschichtsunterrichts

Die Erinnerungskultur im österreichischen Geschichtsunterricht hat sich im Laufe der Jahrzehnte bemerkenswert gewandelt und ihre curriculare Verankerung wurde kontinuierlich überarbeitet und erweitert. Während in den älteren Lehrplänen der Sekundarstufe I die Erinnerungskultur nur marginale Beachtung fand, war die Behandlung zentraler Themen wie Nationalsozialismus und Holocaust häufig oberflächlich. Begriffe wie „Holocaust“ oder „Judenverfolgung“ tauchten in den Lehrmaterialien kaum auf, und die Täterrolle Österreichs wurde selten explizit benannt (Mittnik, 2016). Diese eingeschränkte Darstellung verweist auf eine fehlende Reflexion im Umgang mit der Verantwortung und den historischen

Konsequenzen des Nationalsozialismus. Die späte Einbindung solcher Aspekte in den österreichischen Geschichtsunterricht zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit lange Zeit politisch und gesellschaftlich tabuisiert wurde (Wassermann, 2004).

Ab den späten 1980er Jahren änderte sich dieser Umgang grundlegend. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen und pädagogischen Reflexion rückten Nationalsozialismus und Holocaust verstärkt in den Fokus der Curricula. Diese Verschiebung leitete eine differenziertere und explizitere Behandlung erinnerungskultureller Inhalte im Unterricht ein und führte zur Integration multiperspektivischer Zugänge, die kollektives Gedächtnis und gesellschaftliche Deutungsprozesse in den Vordergrund stellten (Bilewicz, 2021). Diese Veränderung unterstreicht den Paradigmenwechsel hin zu einer Geschichtsdidaktik, die Reflexion und Verantwortung stärker betont und dabei die Lernenden als aktive Mitgestaltende historischer Prozesse anspricht.

In den aktuellen österreichischen Geschichtslehrplänen wird die Erinnerungskultur systematisch aufgewertet. Reflexion, multiperspektivische Betrachtung und die aktive Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen sind zu zentralen didaktischen Prinzipien geworden. Statt historische Ereignisse als fixe Tatsachen darzustellen, versteht man sie zunehmend als Produkte sozialer Interpretations- und Aushandlungsprozesse. (Hellmuth & Kühberger, 2016). Der Wandel von einer faktenbasierten hin zu einer reflexiven Geschichtsvermittlung verleiht dem Unterricht eine gesellschaftliche Relevanz, die sowohl die historische Orientierung als auch das demokratische Bewusstsein fördert.

Die curriculare Verankerung erinnerungskultureller Themen bietet jedoch auch Chancen für die Förderung einer kritischen Reflexion über historische Erinnerung. Die problematische Hinterfragung von Opfer- und Täter:innenrollen sowie die Auseinandersetzung mit den Kontinuitäten von Diskriminierung und Antisemitismus eröffnen wichtige Lernfelder für die Schüler:innen (Boschki et al., 2020). Gleichwohl besteht die Gefahr, dass eine unreflektierte Weitergabe solcher Themen das Potenzial für eine tiefgehende gesellschaftliche und individuelle Auseinandersetzung vermindert, dementsprechend zeigt sich, dass methodische Vielfalt und eine klare curriculare Zielsetzung essenziell sind, um die Reflexionsfähigkeit der Lernenden nachhaltig zu fördern (Mittnik, 2016).

Die gegenwärtige Geschichtsdidaktik betrachtet die erinnerungskulturelle Bildung als zentrales didaktisches Prinzip, das weit über die reine Vermittlung von Fakten hinausgeht. Prozessorientierte, reflexive und auf Basiskonzepten basierende Lernformen bilden dabei die Grundlage für eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Geschichte (Hellmuth & Kühberger, 2016).

Besonders die Einbindung offener Kommunikations- und Reflexionsprozesse, etwa durch Gedenkstättenpädagogik, Zeitzeug:innengespräche oder dekonstruktive Methoden, unterstützt die Entwicklung eines reflektierten und kritischen Ge-

schichtsbewusstseins der Lernenden (Ecker, 2012). Diese Ansätze verdeutlichen, wie durch Erinnerungskultur nicht nur historische Orientierung, sondern auch demokratische Kompetenzen gezielt gestärkt werden können.

Ein zukunftsorientierter Geschichtsunterricht nutzt Erinnerungskultur als Medium, um auf aktuelle Herausforderungen wie Antisemitismus, Rassismus und Demokratiegefährdungen zu reagieren. Indem die Lernenden dazu befähigt werden, bestehende Narrative kritisch zu hinterfragen und eigene Positionen zu entwickeln, trägt die Erinnerungskultur zur Gestaltung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und einer pluralistischen Gesellschaft bei (Pandel, 2014). Ihre hohe gesellschaftliche Relevanz wird dadurch verdeutlicht, dass sie selbst zu einem Gegenstand demokratischer Lern- und Veränderungsprozesse wird, die nachhaltige Wirkung erzielen (Sieberkrob & Chmiel, 2025).

4. Demokratiebildung als didaktisches Prinzip

Demokratiebildung nimmt in den aktuellen österreichischen Geschichtslehrplänen eine zentrale Bedeutung ein und wird als didaktisches Prinzip interpretiert, das weit über eine bloße Vermittlung politischer Strukturen hinausgeht. Sie zielt darauf ab, Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, historisch informierte Partizipation und Mündigkeit zu fördern. Diese Gestaltung verdeutlicht einen deutlichen Paradigmenwechsel im Vergleich zu älteren Curricula, in denen Demokratiebildung primär statisch konzipiert war (Sieberkrob & Chmiel, 2025). Der Wandel spiegelt eine stärkere Sensibilisierung für die Notwendigkeit wider, Demokratie als dynamischen Prozess zu verstehen, der kritisches Denken und reflektiertes Handeln aktiv im Unterricht fördert. Die curriculare Bedeutung in Österreich wird in den Leitvorstellungen der im Jänner 2023 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) veröffentlichten neuen Lehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe I deutlich. Darin wird betont, dass Schule und Unterricht junge Menschen dazu befähigen sollen, „bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen“ (BMBWF, 2023). Zentrale Bedeutung kommt dabei insbesondere den pädagogischen Bereichen Politische Bildung, Global Citizenship Education, Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung zu, die durch weitere (fächer-)übergreifende Themen ergänzt werden (Bilewicz et.al, 2024).

Die curricularen Anforderungen an Demokratiebildung sind heute explizit darauf ausgerichtet, gesellschaftliche und historische Probleme aus einer Vielzahl von Perspektiven zu analysieren, zu verhandeln und im Sinne einer pluralistischen Gesellschaft zu reflektieren. Unterricht wird dadurch zu einem Raum demokratischer Praxis, in dem Lernende Kompetenzen wie die selbstständige Urteilsbildung einüben können (Sieberkrob & Chmiel, 2025). Solche Ansätze betonen das aktive Handeln und die Partizipation der Lernenden und fordern eine Abkehr

von traditionellen, lehrer:innenzentrierten Modellen. Die aktive Einbindung von Schüler:innen in den Gestaltungsprozess des Unterrichts fördert nicht nur ein tiefgreifenderes Verständnis demokratischer Werte, sondern stärkt auch die individuellen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und Meinungsbildung.

Ein zentraler Punkt moderner Demokratiebildung besteht darin, Lernende für individuelle Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse zu qualifizieren. Die Fähigkeit, vorherrschende Narrative kritisch zu hinterfragen, alternative Perspektiven zu entwickeln und diese im Klassenverband zu erörtern, stellt ein wesentliches Ziel dar. Dies hebt die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen hervor und etabliert Demokratiebildung als handlungsleitendes Prinzip innerhalb historischer Lernprozesse (Sieberkrob & Chmiel, 2025).

5. Methodische Ansätze und Zugänge

Zu den bevorzugten Zugängen der aktuellen Lehrpläne gehören prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Methoden, die das Ziel verfolgen, historische Orientierung, demokratische Bildung und ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein nachhaltig zu fördern. Das Hauptaugenmerk wird heute auf der Förderung eigenständigen Denkens und der kritischen Auseinandersetzung der Lernenden mit historischen Quellen gerichtet. Ein zentraler Bestandteil dieser Methoden betrifft Zugänge wie die Gedenkstättenpädagogik und dekonstruktive Ansätze, die es den Schüler:innen ermöglichen, aktiv eine offene Erinnerungskultur und demokratische Kompetenzen zu entwickeln (Ecker, 2012; Buchberger et al., 2020).

Die Gedenkstättenpädagogik stellt eine Methode dar, die Lernende direkt an historische Orte bringt, an denen eine intensive und multiperspektivische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit möglich wird. Durch den direkten Kontakt mit den materiellen und symbolischen Überresten historischer Ereignisse können Empathie und ein vertieftes Bewusstsein für die gesellschaftliche Verantwortung entwickelt werden. Solche Ansätze schaffen eine enge Verbindung zwischen individuellem Lernen und kollektiver Erinnerung, indem sie emotionale, biografische und intellektuelle Dimensionen miteinander verknüpfen (Haug, 2010). Dennoch bleibt die Herausforderung bestehen, diese Zugänge curricular und methodisch so einzubetten, dass sie nicht lediglich als punktuelle Erlebnisse wahrgenommen werden, sondern langfristig zu einer vertieften Reflexion führen.

Ein weiterer zentraler Ansatz ist die Nutzung historischer Methodenkompetenz, die darauf abzielt, bestehende Narrative kritisch zu hinterfragen und neue, reflektierte Deutungsmöglichkeiten zu entwickeln (Kühberger, 2015). Dieser Zugang fördert bei den Lernenden das Verständnis, dass Geschichtsbewusstsein nicht statisch, sondern dynamisch und kontrovers abläuft und dass historische Narrative stets das Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind (Ecker, 2012).

Historische Orientierungskompetenz wird dabei gestärkt, indem Lernende eigene Erkenntnisse aus dem Geschichtsunterricht auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen übertragen. Solche Ansätze betonen die Bedeutung von Geschichte als offene Disziplin, die unmittelbar mit den Lebenswelten der Lernenden verknüpft ist (Buchberger et al., 2020).

Die Einbindung gesellschaftlicher Debatten in den Geschichtsunterricht ermöglicht es den Lernenden, sich aktiv mit kontroversen Erinnerungsdiskursen auseinanderzusetzen und so einen Beitrag zur demokratischen Meinungsbildung zu leisten. Solche methodischen Verantwortungsfelder wandeln den Unterricht in einen Raum, in dem nicht nur über Geschichte gesprochen wird, sondern in dem demokratische Prinzipien wie Pluralität, Toleranz und kritisches Denken aktiv erprobt werden können.

Die Förderung der historischen Fragekompetenz der Lernenden ist ein zentraler Bestandteil prozessorientierter Ansätze. Indem Lernende ermutigt werden, eigenständig Fragen an die Vergangenheit zu formulieren, können sie ihre individuellen Orientierungsbedürfnisse artikulieren und somit einen aktiven Beitrag zum historischen Lernprozess leisten (Buchberger et al., 2020). Gleichzeitig rückt die Gestaltung des Kommunikationssystems innerhalb der Klasse ins Zentrum des Unterrichts. Interaktion und Austausch sollen hier hierarchische Wissensweitergaben ersetzen, um den Lernprozess stärker von Reflexion und Partizipation zu prägen (Ecker, 2012).

Die Arbeit mit Quellen zählt zu den methodischen Kernaufgaben moderner Geschichtsdidaktik. Insbesondere die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Quellenarten, wie schriftlichen Dokumenten, Bildquellen oder Zeitzeug:inneninterviews, fördert die Fähigkeit, historische Sachverhalte multiperspektivisch zu betrachten. Die kritische Analyse und das Vergleichen verschiedener Quellen ermöglicht es den Lernenden, sich mit der Entstehung historischer Narrative auseinanderzusetzen und deren gesellschaftliche Relevanz zu hinterfragen (Buchberger et al., 2020). Eine zentrale Neuerung stellt die systematische Nutzung digitaler Archive wie des Visual History Archive dar, das Lernenden einen direkten Zugang zu biografischen Perspektiven und Interaktion mit Videozeugnissen zur Shoah bietet (Abenhausen et al., 2012).

Die quellenkritische Beschäftigung mit digitalen Zeitzeug:inneninterviews erweitert die Erinnerungskultur um emotionale und biografische Dimensionen. Diese Methode wird im österreichischen Lehrplankontext als bedeutende Innovation betrachtet, da sie es ermöglicht, nicht nur kognitive, sondern auch affektive Lernziele anzusprechen (Bibermann et al., 2016). Die methodische Herausforderung besteht jedoch darin, emotionale Zugänge und kognitive Reflexion inhaltlich so auszuarbeiten, dass sie nachhaltig wirken und nicht auf rein affektiver Betroffenheit basieren.

6. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Antisemitismus, Rassismus, politischen Extremismus sowie einer verbreiteten Wissenschaftsskepsis in Teilen der Bevölkerung kommt der politischen Bildung und insbesondere der Demokratiebildung eine zentrale gesellschaftliche Verantwortung zu. Im schulischen Kontext sind Kinder und Jugendliche aufgefordert, ein grundlegendes demokratisches Verständnis zu erwerben und dieses in praktischen Erfahrungshorizonten zu erproben (Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, 2024).

Demokratische Gesellschaften sehen sich weltweit einer Vielzahl komplexer Herausforderungen gegenüber. Dazu zählen unter anderem die Auswirkungen von Globalisierungs- und Digitalisierungsprozessen auf die Arbeitswelt sowie die Bewältigung einer zunehmenden gesellschaftlichen Diversität. Selbst in langjährig etablierten westlichen Demokratien manifestieren sich Vertrauensverluste gegenüber staatlichen Institutionen und eine allmähliche Erosion demokratischer Grundhaltungen. Diese Entwicklungen schlagen sich in Tendenzen hin zu illiberalen Demokratietypen nieder (Wahlström, 2022). Auch in Deutschland und Österreich lässt sich dieser Befund beobachten, insbesondere im Zusammenhang mit dem Aufstieg rechtspopulistischer und rechtsextremer Parteien.

In Anbetracht dieser Umstände bestand das Ziel des vorliegenden Beitrages darin, die curriculare Entwicklung des österreichischen Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I seit 1946 unter besonderer Berücksichtigung der Themen Erinnerungskultur und Demokratiebildung zu analysieren.

Im Verlauf der Untersuchung zeigt sich, dass die curriculare Entwicklung des österreichischen Geschichtsunterrichts in den letzten Jahrzehnten von einer deutlichen Aufwertung und Ausdifferenzierung der Themen Erinnerungskultur und Demokratiebildung geprägt ist. Während in den unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg geltenden Lehrplänen geschichtskulturelle und demokratiebildende Aspekte kaum oder nur rudimentär berücksichtigt wurden, zeichnet sich ab den 1980er Jahren, und verstärkt in den aktuellen Curricula, ein Paradigmenwechsel ab. Zentrale Begriffe wie Erinnerungskultur, Menschenrechte, Holocaust und Demokratiebildung werden zunehmend explizit, differenziert und mit didaktischer Relevanz in den Lehrplänen verankert. Die aktuellen Curricula (BMBF, 2016; BMBWF, 2023) betonen prozessorientierte, reflexive und multiperspektivische Ansätze, indem sie die gesellschaftliche Funktion von Erinnerung und Demokratie nicht mehr nur als Wissensbestand, sondern als dynamische Aushandlungs- und Lernprozesse verstehen. Die methodische Ausgestaltung basiert heute auf einer engen Verbindung von historischer Orientierung, individueller und kollektiver Verantwortungsübernahme sowie der Förderung demokratischer Kompetenzen. Der Geschichtsunterricht der Gegenwart ist demnach darauf ausgerichtet, Lernende zur kritischen Reflexion, zum Perspektivenwechsel und zur aktiven Partizipation

zu befähigen, was sich sowohl in der Auswahl der Inhalte als auch in der Auswahl der Methoden widerspiegelt. Die Polarisierung und zunehmende Radikalisierung des gesellschaftlichen Klimas erschweren die Vermittlung pluralistischer Werte erheblich. Diese Entwicklung verdeutlicht, dass Geschichtsunterricht vermehrt als Raum genutzt werden muss, um Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel zu fördern. Dies erfordert eine bewusste Verknüpfung von historischem Lernen mit aktuellen demokratischen Aushandlungsprozessen, wodurch Schüler:innen befähigt werden sollen, sowohl historische als auch gegenwärtige Konflikte kritisch zu reflektieren (Sieberkrob & Chmiel, 2025). Eine solche Verknüpfung ist jedoch nicht nur methodisch anspruchsvoll, sondern setzt auch voraus, dass Lehrkräfte sowohl über fachlich fundierte Kenntnisse als auch über interdisziplinäres Verständnis für gesellschaftspolitische Entwicklungen verfügen, um diese einfühlsam und kritisch zu vermitteln.

Die in diesem Beitrag durchgeführte Frequenzanalyse dokumentierte die Demokratiebildung in Österreich als dynamischen Prozess, der eng mit gesellschaftlichen Entwicklungen und erinnerungskulturellen Diskursen verknüpft ist. Von der reduzierten Begriffsdichte der unmittelbaren Nachkriegszeit über die Erweiterung partizipativer und normativer Dimensionen seit den 1980er Jahren bis hin zur erinnerungskulturellen Verdichtung seit 2000 lässt sich eine klare Professionalisierung und Ausdifferenzierung politischer Bildung erkennen. Der jüngste Rückgang 2023 verweist auf neue curriculare Strategien, die einer weiteren Untersuchung bedürfen.

Die skizzierten Ergebnisse und Reflexionen zeichnen somit die zentralen Entwicklungslinien der österreichischen Lehrplangestaltung nach und liefern zugleich wichtige Impulse für Forschung, schulische Innovation und gesellschaftliche Weiterentwicklung.

Bibliographie

- Abenhausen, S., Apostolopoulos, N., Körte-Braun, B. & Nägel, V.L. (2012). *Zeugen der Shoah*. Freie Universität Berlin, Center für Digitale Systeme (CeDiS). https://www.zeugendershoah.de/unterrichtsmaterialien/vha_broschuere/VHAS_Broschuere_Web.pdf [abgerufen, am 22.8.2025]
- Assmann, A. (2013). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Berek, M. (2009). Medien und Erinnerungskultur: eine notwendige Beziehung. In: W. Hardtwig, A. Schug (Hrsg.), *History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt* (S. 54–63). Stuttgart: Franz-Steiner.

- Bibermann, I., Dreier, W., Ecker, M., Gautschi, P., Kempter, G., Körte-Braun, B. & Lücke, M. (2016). *Vermittlung der Shoah im schulischen Alltag in einer Tablet unterstützten Lernumgebung. Schlussbericht zur Pilotstudie.* *erinnern.at*. https://www.erinnern.at/media/38f626387436ee41f30d1c4e9d779d64/Schlussbericht_Forschungsprojekt_SISAT_25-10-16.pdf [abgerufen, am 16.8.2025]
- Bilewicz, W. (2021). *Erinnerungskultur im Geschichtsunterricht in Bayern und Österreich am Beispiel des Holocaust. Von der Stunde Null bis ins 21. Jahrhundert.* München: Utz.
- Bilewicz, W., Boxhofer, E., Heimberger, K.-H., & Hörmann, B. (2024). Demokratiebildung an oberösterreichischen Schulen: Analyse lehrer:innenbezogener Einflussgrößen – eine Replikationsstudie. *Pädagogische Horizonte*, 8(1), 179–200.
- Boschki, R., Rothgangel, M., & Schlag, T. (2020). *REMEMBER: Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Bracke, S. F., Jansen, C., Köster, J., Lahmer-Gebauer, M., Lankes, J., Spieß, S., Thünemann, C., Wilfert, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts.* Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag.
- Buchberger, W., Mattle, E. & Mörwald, S. (2020). *Mit Quellen arbeiten. Aufgaben für historisches Lernen in der Primar- und Sekundarstufe.* Wien: Edition Tandem.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2016). *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sekundarstufe I.* Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) – Sekundarstufe I.* Bundesgesetzblatt II Nr.1/2023.
- Bundesministerium für Unterricht (1946). *Provisorischer Lehrplan für Mittelschulen.* Zl. 28.520-IV/12.
- Bundesministerium für Unterricht (1963). *Lehrplan der Hauptschule-Sekundarstufe 1.* Bundesgesetzblatt II Nr. 134/1963.
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (2000). *Lehrplan der Hauptschule-Sekundarstufe 1.* Bundesgesetzblatt II Nr. 134/2000.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst. (1985). *Lehrplan der Hauptschule-Sekundarstufe 1.* Bundesgesetzblatt II Nr. 78/1985.
- Ecker, A. (2012). Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In B. Dmytrasz, A. Ecker, I. Ecker & F. Öhl (Hrsg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele.* Edition Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (S. 36–55). Graz: Fachdidaktik Geschichte.
- Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich (2024). *Stellungnahme zum Entwurf für ein Bundesgesetz, mit dem das Universitätsgesetz 2002, das Hochschulgesetz 2005, das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, das Fachhochschulgesetz und das Privathochschulgesetz geändert werden.* Wien. <https://www.parlament.gv.at/gesenstand/XXVII/SNME/251968/> [aufgerufen am 6.3.2024]

- Halbwachs, M. (1985). *Das kollektive Gedächtnis* (L. Knaack, Übers.). Fischer. (Originalarbeit veröffentlicht 1950).
- Haug, V. (2010). Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle von Gedenkstätten heute. In B. Thimm, G. Kößler & S. Ulrich (Hrsg.), *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik* (S. 33–37). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe: Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In *Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule*. https://www.politiklernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar.pdf [abgerufen am 14.8.2025].
- Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (3. überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kühberger, C. (2021). Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht. In: M. Gräser & D. Rupnow (Hrsg.), *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs* (S. 759–782). Wien: Böhlau.
- Mitnik, P. (2016). Holocaust studies in Austrian elementary and secondary schools. *Global Education Review*, 3(3), 138–152.
- Pandel, H.-J. (2014). Geschichtsbewusstsein. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider & B. Schönemann (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* (S. 80–81). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Sieberkrob, M. & Chmiel, C. (2025). Historisches Lernen über, durch und für Demokratie. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik* (S. 129–140). Schwalbach/Ts: Wochenschauverlag.
- Wahlström, N. (2022). School and democratic hope: The school as a space for civic literacy. *European Educational Research Journal*, 21(6). <https://doi.org/10.1177/1474904122108672>
- Wassermann, P. (2004). *Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945*. Innsbruck: Studienverlag.