



## MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Die thematischen Karten zur Multiethnizität der österreichisch-  
ungarischen Monarchie in Schulbüchern des  
Unterrichtsgegenstandes Geschichte und Sozialkunde/Politische  
Bildung der 3. Klasse der Sekundarstufe I.**

verfasst von / submitted by

**Sophia Stadlbauer, BEd**

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

**Master of Education (MEd)**

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 199 510 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund  
Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde  
Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und  
Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka

## **Danksagung**

Mit dem Schreiben der Masterarbeit, bin ich am Ende meiner Studienzeit angelangt. Deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich mit motivierenden Worten und fachlichen Ratschlägen, beim Anfertigen dieser Arbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gebührt hier meinem Betreuer Herrn HS-Prof. Mag. Dr. Christian Matzka. Ich bedanke mich für die Betreuung und besonders für das konstruktive und zielorientierte Feedback, welches ich sehr geschätzt habe. Ich möchte mich aber auch für die Betreuung in diversen Seminaren während des Studiums bedanken, die äußerst praxisorientiert und eine Bereicherung für meine Ausbildung als Lehrperson waren. Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Arbeitsstätte, der Musikmittelschule Gresten, bedanken. Danke, für die Rücksichtnahme und für meinen Stundenplan, der es trotz einer vollen Lehrverpflichtung ermöglicht hat, in meinem ersten Dienstjahr, Zeit für das Schreiben meiner Masterarbeit zu finden. Des Weiteren bedanke ich mich für das zur Verfügung stellen zweier Schulbücher, die für meine Analyse hilfreich waren.

Abschließend möchte ich mich bei allen bedanken, die meine Reise durch das Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und Geografie und Wirtschaftskunde begleitet und geprägt haben. Ein besonderer Dank gilt hier meinen Eltern für die finanzielle Unterstützung und die Ermöglichung, meinem Studium nachzugehen. Ebenso möchte ich meinen Eltern und besonders meinem Verlobten, für die mentale Unterstützung und zahlreichen motivierenden Worte und Diskussionen danken.

Sophia Stadlbauer

Euratsfeld, 17.10.2022

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Aufbau der Arbeit</b> .....	<b>8</b>
<b>3 Österreichisch-Ungarische Monarchie</b> .....	<b>9</b>
3.1 Allgemeine Informationen .....	9
3.1.1 Begriffsdefinitionen zur Monarchie .....	10
3.2 Historischer Diskurs.....	11
3.2.1 Territoriale Gliederung.....	11
3.2.1.1 Im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder - Zisleithanien.....	11
3.2.1.2 Länder der ungarischen Krone - Transleithanien .....	14
3.2.1.3 Bosnien-Herzegowina und seine Rolle .....	15
<b>4 Ethnische Gruppen der Monarchie</b> .....	<b>17</b>
4.1 Bevölkerungsverteilung in Cisleithanien .....	18
4.2 Die Sprache als Unterscheidungsmerkmal.....	19
4.3 Disparitäten der Volksgruppen .....	21
4.4 Identität und Nationalismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie .....	24
<b>5 Thematische Karten</b> .....	<b>30</b>
5.1 Begriffsdefinition und Begriffsabgrenzung.....	30
5.2 Untergliederung thematischer Karten .....	31
5.3 Kartographie thematischer Karten.....	34
5.4 Kartenarbeit im Geschichtsunterricht .....	36
5.4.1 Derzeitiger Forschungsstand .....	36
5.4.1.1 Kartentypen im Geschichtsunterricht.....	38
5.4.2 Einsatz im Unterricht.....	39
5.4.3 Reflektierte Kartenarbeit im Unterricht.....	40
5.5 Raumbewusstsein im GSP-Unterricht .....	41
<b>6 Didaktische Rahmenbedingungen im GSP-Unterricht</b> .....	<b>43</b>
6.1 Historisches Lernen im GSP-Unterricht.....	43
6.1.1 Definition .....	43
6.1.2 Prozess des historischen Lernens.....	45
6.2 Kompetenzerwerb historisches Lernen.....	46
6.2.1 Historische Fragekompetenz.....	48
6.2.2 Historische Methodenkompetenz.....	49
6.2.2.1 Rekonstruktionskompetenz .....	49
6.2.2.2 Dekonstruktionskompetenz .....	50

6.2.3	Historische Orientierungskompetenz.....	51
6.2.4	Historische Sachkompetenz .....	52
6.3	Aufgabenstellungen im GSP-Unterricht .....	53
6.3.1	Anforderungsbereich I.....	54
6.3.2	Anforderungsbereich II.....	54
6.3.3	Anforderungsbereich III.....	55
6.4	Medium Schulbuch.....	56
6.4.1	Geschichtskarten im Schulbuch.....	57
6.4.2	Kritische Betrachtung von Schulbüchern .....	58
<b>7</b>	<b>Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>60</b>
7.1	Analysefeld .....	61
7.2	Analyseablauf .....	61
<b>8</b>	<b>Diskursanalytische Schulbuchforschung.....</b>	<b>65</b>
8.1	Lehrplankonkretisierung – Sek I – 3. Klasse – Modul 3 .....	65
8.2	Analyse .....	65
8.3	Go! Geschichte 3, Verlag E. Dorner GmbH (2021) .....	66
8.3.1	Aufbau .....	66
8.3.1	Thematische Karte.....	66
8.3.1	Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb .....	69
8.4	Bausteine 3, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH (2018).....	73
8.4.1	Aufbau .....	73
8.4.2	Thematische Karte.....	73
8.4.3	Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb .....	76
8.5	Geschichte für Alle 3.Klasse (Modular), Olympe Verlag GmbH, (2020) .....	79
8.5.1	Aufbau .....	79
8.5.2	Thematische Karte.....	80
8.5.3	Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb .....	83
8.6	Netzwerk Geschichte @ Politik 3, Veritas-Verlag (2018) .....	89
8.6.1	Aufbau .....	89
8.6.2	Thematische Karte.....	89
8.6.3	Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb .....	93
8.7	MEHRfach Geschichte 3 - Teil 1 – Wissen und Verstehen, Veritas-Verlag (2021) .....	97
8.7.1	Aufbau .....	97
8.7.2	Thematische Karte.....	97
8.7.3	Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb .....	101
<b>9</b>	<b>Narrationen der Ergebnisdarlegung .....</b>	<b>106</b>

9.1	Vergleich der Karten.....	106
9.2	Vergleich der Inhalte .....	113
9.3	Zusammenfassende Darstellung der thematischen Karten .....	118
<b>10</b>	<b>Schlussfolgerung .....</b>	<b>121</b>
<b>11</b>	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>125</b>
<b>12</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis.....</b>	<b>126</b>
<b>13</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>127</b>
<b>14</b>	<b>Eidesstattliche Erklärung .....</b>	<b>136</b>
<b>15</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>137</b>
15.1	Abstract (deutsche Fassung) .....	137
15.2	Abstract (English version).....	138

## **Vorwort**

Die Österreichisch-Ungarische Monarchie hat mich persönlich während meiner ganzen Studienzeit fasziniert. Als ich 2015 vom Alpenvorland Niederösterreichs nach Wien gezogen bin, war ich sofort verliebt in die Zeugnisse der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, die in der Stadt zu finden sind. Dadurch hat sich bereits früh mein Interesse entwickelt. Als ich mich an meinen persönlich erlebten Unterricht des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zurückerinnerte, habe ich gemerkt, dass ich sehr wenig über jene Zeit gelernt und erfahren habe. Der Monarchie, ihrer Größe und ihren Akteuren wurde kaum Raum gegeben. Ebenso wurde dem Erarbeiten von Geschichtskarten wenig Zeit geschenkt. Die Kombination von historischen Ereignissen oder Situationen mit Karten zu verbinden, ist für mich besonders interessant. Den Zugang zu Geschichtskarten haben die meisten Menschen und vor allem junge Lernende, nur durch ihre Schulbücher. Da es sehr viele unterschiedliche Geschichtsschulbücher am „Schulbuchmarkt“ gibt, die sich in ihren Schwerpunkten sehr stark unterscheiden, kam die Idee für diese Masterarbeit. Ich wollte, die thematischen Karten und die Inhalte zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie in den Schulbüchern vergleichen und Unterschiede oder Gemeinsamkeiten oder Ungereimtheiten aufzeigen. Nach langer Suche einer geeigneten Methode, wurde ich durch meinen Betreuer auf die Diskursanalytische Schulbuchforschung aufmerksam, die ich für die Analyse angewandt, aber auch adaptiert habe.

Ich wünsche viel Freude beim Lesen.

Sophia Stadlbauer

Euratsfeld, 17.10.2022

# 1 Einleitung

Die Österreichisch-Ungarische Monarchie ist ein prägendes Kapitel für die heutige österreichische Republik. Sie nimmt einen großen Teil der Geschichte Österreichs ein. In gewisser, durchaus aber in abgestumpfter Weise, trägt die Österreichisch-Ungarische Monarchie zur Identität und zum kollektiven Gedächtnis Österreichs bei. Besonders der Prunk der Monarchie, der sich in Wien widerspiegelt, ist ein Zeugnis der vergangenen Zeit. Was jedoch oft in den Hintergrund rückt, ist die ethnische und die sprachliche Vielfalt, die es in der Monarchie gab. Innerhalb der Grenzen der Monarchie gab es große Bevölkerungsgruppen, die verstreut und miteinander unter der Kaiser- und Königskrone lebten. Berührungspunkte mit diesem Thema gibt es im alltäglichen Leben für die meisten Österreicher und Österreicherinnen nur wenig Offensichtliche, außer durch das Schulbuch aus dem Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP). Die Schulbücher aus dem Unterrichtsfach GSP behandeln die Monarchie von ihren Anfängen bis zum Zerfall. Ein Thema, auch wenn meist nur kurz thematisiert, ist der „Vielvölkerstaat“ der Österreichisch-Ungarischen Monarchie.

Schulbücher sind im österreichischen GSP-Unterricht gerne verwendete Lehr- und Lernmittel. Sie decken viele Themen des Lehrplans ab und so auch jenes der Multi-Ethnizität der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Schulbücher und ihre Inhalte genießen eine sehr hohe Deutungsmacht und ihre Inhalte werden oftmals nicht hinterfragt. Das betrifft nicht nur die textuellen Inhalte, sondern auch die Abbildungen und thematischen Karten, die in vielen Schulbüchern zu finden sind. Mit all jenen Lehrinhalten der Schulbücher wird das historische Lernen im GSP-Unterricht forciert. Das Bearbeiten von thematischen Karten trägt erheblich zum historischen Lernen bei und stärkt das Raumverständnis von Lernenden. Hierbei werden historische Inhalte mit räumlichen Aspekten verknüpft. In den Schulbüchern sind einige thematische Karten zu finden und so auch zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihren Ethnien. Auffällig ist, dass sich die thematischen Karten und die Inhalte zum Thema der Bevölkerungsgruppen in der Monarchie, unterscheiden. Die offensichtlichen Unterschiede in den thematischen Karten sind meist durch die Farbanwendungen gegeben. Jedoch gibt es auch Unterschiede, die nicht am ersten Blick auffällig sind, wie die Begriffsbezeichnungen oder die Darstellungsinhalte der Karten. Aus dieser Tatsache ergibt sich folgende Forschungsfrage:

- Wie unterscheiden sich die thematischen Karten und Inhalte ausgewählter Schulbücher des GSP-Unterrichts zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihren Bevölkerungsgruppen?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Feststellung der Unterschiede in den Schulbüchern in Bezug auf die Darstellungen der thematischen Karten und den Inhalten. Dabei werden nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Ebenso wird der Grund für gewisse Darstellungsarten, besonders in den thematischen Karten, versucht zu ermitteln. Das in Schulbücher transportierte Wissen, leistet einen erheblichen Beitrag zum kollektiven Gedächtnis einer Generation von Lernenden. Begriffsbezeichnungen, die wohlmöglich unpassend verwendet werden, fehlende Informationen in Schulbüchern oder auch fehlende kompetenzorientierte Aufgaben, können negativ zum historischen Lernen und zur Bildung des kollektiven Gedächtnisses beitragen. Jedes Buch stellt andere Inhalte dar, weshalb Schulbücher reflektiert im Unterricht eingesetzt werden sollen. Besonders wichtig beim reflektierten Erarbeiten ist nicht nur die unterschiedlichen Sichtweisen der Darstellungen zu erkennen, sondern auch den Wahrheitsgehalt der Inhalte zu bedenken. Ebenso ist es wichtig, den Output dahinter zu sehen, welchen die Gesellschaft aus den Inhalten, Abbildungen und Karten hat. Dies soll durch die Ergebnisse der diskursanalytische Schulbuchforschung dargestellt und gleichzeitig darauf hingewiesen werden. Das Thema der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihren Bevölkerungsgruppen ist, wie bereits erwähnt, teilweise in Vergessenheit geraten und findet aber in den Schulbüchern noch Platz. Deshalb ist die Motivation dieser Arbeit, die wenigen Seiten und ihre thematischen Karten, die dem Thema in den Schulbüchern gewidmet werden, genau zu analysieren, auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen und ihre inhaltliche Relevanz zu beurteilen.

## **2 Aufbau der Arbeit**

Zuerst wird das methodische Vorgehen und die damit einhergehende Analyse in ihren einzelnen Schritten erläutert. Danach folgt die theoretische Erarbeitung des Themas zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Im Zuge dessen werden die verschiedenen Benennungen der Monarchie thematisiert. Ebenso wird eine territoriale Einteilung vorgenommen. Danach richtet sich der Fokus stark auf die Ethnologie der Monarchie und der damit einhergehenden Vielsprachigkeit in der Monarchie. Diesem Aspekt liegt stark die

Volkszählung des Jahres 1910 zugrunde. Dem nachfolgend werden die Hierarchien der Völker und ihre Disparitäten untereinander behandelt. Darauf folgt ein Unterkapitel, welches sich dem durch die Hierarchien entwickeltem Nationalismus widmet. Einhergehend damit wird die Tatsache nach einer gemeinsamen Identität in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie nachgegangen. Auf jenen theoretischen Teil zur Monarchie folgt die theoretische Aufarbeitung zu den thematischen Karten. Im Zuge dessen werden grundlegende Aspekte zu thematischen Karten angeführt sowie stilistische kartographische Elemente thematischer Karten. Des Weiteren wird hier die Arbeit mit Karten im GSP-Unterricht thematisiert. Darauf folgt das fachdidaktische Kapitel zum historischen Lernen, indem jenes erarbeitet und erklärt wird. Nach dem theoretischen Input folgt die Analyse der fünf ausgewählten Schulbücher, die in zufälliger Reihenfolge zu finden ist.

Nach den einzelnen Narrationen der Bücher werden die unterschiedlichen Darstellungen und inhaltlichen Aspekte der Schulbücher miteinander verglichen. Hier sind Gemeinsamkeiten, aber auch drastische Unterschiede erkenntlich gemacht worden. Darauf folgt eine Schlussdiskussion, die noch einmal die wichtigsten Forschungserkenntnisse betont.

### **3 Österreichisch-Ungarische Monarchie**

#### **3.1 Allgemeine Informationen**

Die Österreichisch-Ungarische Monarchie wurde nach dem so genannten „Ausgleich“ mit Ungarn im Jahr 1867 ins Leben gerufen und bestand bis 1918. Durch jenen „Ausgleich“ erhielten die Magyaren Selbstbestimmungsrechte, die anderen Völker aber nicht. Der „Ausgleich“ teilte die Donau-Monarchie in zwei Teile. Ein Teil, die österreichische Reichshälfte der Monarchie, wurde von Wien aus regiert und der zweite Teil, die ungarische Reichshälfte, von Budapest aus. Daraus bildeten sich die beiden inoffiziellen Bezeichnungen „Transleithanien“ und „Cisleithanien“.

Die beiden zusammenhängenden „Staaten“ hatten eine getrennte Verwaltung aber ein gemeinsames Finanzwesen, eine gemeinsame Außenpolitik und eine Armee.

### 3.1.1 Begriffsdefinitionen zur Monarchie

Die Österreichisch-Ungarische Monarchie trägt viele verschiedene Bezeichnungen, die der Literatur zu entnehmen sind und auch in den Schulbüchern zu finden sind. Darunter sind offizielle Bezeichnungen zu finden, aber auch Umgangssprachliche, die in diesem Kapitel näher erläutert werden.

Aus der „Trennung“ der Monarchie resultiert der danach oft verwendete Name „Österreich-Ungarn“. Bereits 1868 teilte Franz Joseph I. durch einen kaiserlichen Bescheid mit, dass für seine Herrschaftsgebiete nun der Terminus „Österreichisch-Ungarische Monarchie“ verwendet werden soll.<sup>1</sup> Demnach ist jener Terminus auch im Titel der Arbeit zu finden. Obwohl er bereits 1868 durch Kaiser Franz Joseph I. verwendet und angeordnet wurde, stößt man in der Literatur jedoch selten über den Begriff. Meist werden rund um die Österreichisch-Ungarische Monarchie Begriffe wie „Doppelmonarchie“, „Habsburgermonarchie“ oder „Vielvölkerstaat“ verwendet. Besonders in bedeutenden Werken zur Monarchie in den 1980er Jahren ist der Begriff „Habsburgermonarchie“ oder „Doppelmonarchie“ meist zu finden.<sup>2</sup>

Ebenso werden in vielen österreichischen Schulbücher die zuletzt genannten Begriffe angewendet und eher seltener die Bezeichnung „Österreichisch-Ungarische Monarchie“. Ebenfalls im Lehrplan des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wird der Begriff „Habsburgermonarchie“<sup>3</sup> verwendet und nicht „Österreichisch-Ungarische Monarchie“.

Die auf die Kaiser- und Königskrone bezogene Abkürzung *k.u.k.* (kaiserlich und königlich) findet in einschlägigen Werken jedoch sehr oft Verwendung. Jenes Kürzel wurde während der Monarchie für gesamtstaatliche Bereiche der Österreichisch-Ungarischen Monarchie verwendet. Diese Bereiche stellten das Finanzwesen, die Armee und die Außenpolitik dar.<sup>4</sup> Für die anderen Bereiche der beiden Reichshälften, wo jede ihre eigene Souveränität besaß, wurden unterschiedliche Kürzel festgelegt, die bei ihrer Verwendung sofort die betreffende

---

<sup>1</sup> vgl. Marco *Bellabarba*, *Das Habsburgerreich 1765–1918* (Bologna 2014) (Original: Marco *Bellabarba*, *L'Impero asburgico*, 2014) 109.

<sup>2</sup> vgl. Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, *Österreichische Akademie der Wissenschaften*, *Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918* (1980)

<sup>3</sup> vgl. BGBl II 2016/113.

<sup>4</sup> vgl. Hans *Goebel*, *Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918)* In: Helmut *Glück*, *Die Sprache des Nachbarn. Die Fremdsprache Deutsch bei Italienern und Ladinern vom Mittelalter bis 1918* (Bamberg 2018) 49.

Reichshälfte erkennen lassen. In Zisleithanien (auch Cisleithanien<sup>5</sup>) wurde das Kürzel *k.k.* (= kaiserlich-königlich) von Behörden und staatlichen Einrichtungen für die *im Reichsrat vertretene Königreiche und Länder* verwendet. In Transleithanien verwendeten Behörden und Einrichtungen das Kürzel *k.* (=königlich, ung. „királyi“).<sup>6</sup> Diese Kürzel sind auch noch heute an gewissen Zeugnissen, wie Türstöcken, Geschäften oder Gebäuden in den großen Städten der Monarchie zu erkennen.

## 3.2 Historischer Diskurs

### 3.2.1 Territoriale Gliederung

Die Österreichisch-Ungarische Monarchie bestand aus dem Kaiserreich Österreich und dem Königreich Ungarn, die weitere Territorien unter sich subsumierten. Die Monarchie unterteilte sich in Cisleithanien und Transleithanien. Hierbei diente der sich im heutigen Niederösterreich, dem Burgenland und Ungarn befindliche Fluss *Leitha* als namensgebend. Bis 1921 diente die Leitha als bedeutender Grenzfluss. Sie bildete die Grenze zwischen der österreichischen und ungarischen Reichshälfte. Auch heute ist die Leitha noch der Grenzfluss zwischen Niederösterreich und dem Burgenland. In Ungarn, bei Mosonmagyaróvár mündet die Leitha danach in die Moson-Duna, in die Kleine Donau.

#### 3.2.1.1 Im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder - Zisleithanien

Das Gebiet der „im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder“ (auch Cisleithanien) erstreckt sich heute unter anderem über die Länder Österreich, Italien, Tschechien, Kroatien, Slowenien, Polen, Montenegro und der Ukraine. Der Name Cisleithanien war um das Jahr 1910 weniger verbreitet, denn jene Länder wurden offiziell unter dem Begriff „*die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder*“<sup>7</sup> gefasst.

„Cisleithanien“ wurde nie offiziellisiert, es war dennoch eine verwendete Bezeichnung des Gebietes.<sup>8</sup> Jener Begriff wird heute sehr häufig in der Literatur als Gebietsbezeichnung

---

<sup>5</sup> vgl. Karl *Vocelka*, *Geschichte der Neuzeit. 1500-1918* (Köln/Weimar/Wien 2010) 567.

<sup>6</sup> vgl. Hans *Goebel*, *Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918)* 49.

<sup>7</sup> vgl. Österreichische Statistik, *Neue Folge 1/1*, Wien 1912, 2. online unter <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=ost&datum=0001&page=62&size=45> (11.05.2022)

<sup>8</sup> Hans *Goebel*, *Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918)*, 49.

verwendet. Der Name bezieht sich, wie bereits erwähnt, auf den Fluss *Leitha*. Die *Leitha* ist ein kleiner Nebenfluss der Donau, der in Niederösterreich durch den Zusammenfluss der Flüsse *Schwarza* und *Pitten* entsteht und in Ungarn in die *Moson-Donau* mündet. Sie stellte bereits im Mittelalter die Grenze zwischen der babenbergerischen Mark im Osten und den Magyaren dar.

Umgangssprachlich wurden diese Gebiete ebenso „*Österreich*“ genannt. Auch „*Österreich-Cisleithanien*“<sup>9</sup> ist der Literatur zu entnehmen. Cisleithanien war im Grunde ein Staat ohne einen richtigen Namen und ein Staat mit vielen verschiedenen Sprachen.<sup>10</sup>

Folgende Erblände zählten zu Cisleithanien<sup>11</sup>:

- Erzherzogtum Österreich unter der Enns
- Erzherzogtum ob der Enns
- Herzogtum Steiermark
- Herzogtum Kärnten
- Herzogtum Krain
- Herzogtum Salzburg
- Gefürstete Grafschaft Tirol und Land Vorarlberg
- Königreich Böhmen
- Marktgrafschaft Mähren
- Herzogtum Ober- und Niederschlesien
- Königreich Galizien
- Herzogtum Bukowina
- Küstenland<sup>12</sup>
- Königreich Dalmatien

Diese weite Verbreitung am Kontinent Europa lässt die sprachliche Vielfalt in Cisleithanien erahnen. Im Österreich-Cisleithanien der Monarchie lebten laut der statistischen Auswertung der Volkszählung des Jahres 1910, insgesamt 27.963.872 Menschen.<sup>13</sup> Jene nahezu 28

---

<sup>9</sup> vgl. Thomas *Simon*, Sprachenvielfalt und Länderautonomie in Österreich-Cisleithanien. Ein schwieriges Verhältnis. In: Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs1 (2020) 212.

<sup>10</sup> Thomas *Simon*, Sprachenvielfalt und Länderautonomie in Österreich-Cisleithanien, 212.

<sup>11</sup> <https://www.mediathek.at/der-erste-weltkrieg/der-erste-weltkrieg-ausgabe-1/oesterreich-ungarn-1914/politik-und-verwaltung/> (11.05.2022)

<sup>12</sup> Istrien, Grafschaft Görz und Gradiska, Stadt Triest

<sup>13</sup> Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912, 59.

Millionen Menschen sprachen gemäß der Volkszählung die Sprachen Deutsch, Böhmischo-Mährisch-Slovakisch<sup>14</sup>, Polnisch, Ruthenisch, Slovenisch<sup>15</sup>, Serbisch-Kroatisch, Italienisch-Ladinisch, Rumänisch oder Magyarisch.<sup>16</sup>

In den Gebieten waren demnach verschiedene gesprochene Sprachen zu finden. Die größte sprachliche Bevölkerungsgruppe im Gebiet stellten die Deutschsprechenden dar. Das waren 9.950.266 Personen. Die zweitgrößte Sprachgruppe sprach Böhmischo-Mährisch-Slovakisch<sup>17</sup>. Diese Sprache wurde von 6.435.983 Personen in Cisleithanien gesprochen. Bei der Volkszählung wurden unter jener Bezeichnung drei Sprachen zusammengefasst. Polnisch war die drittmeistgesprochene Sprache, mit 4.967.984 Sprechenden. Das Ruthenisch wurde von 3.375.576 Menschen gesprochen. Das Slovenisch<sup>18</sup> von 1.192.780 Sprecher und Sprecherinnen. Dies waren die Umgangssprachen, die von über einer Million Menschen gesprochen wurden. Denen folgt die Serbisch-Kroatische Sprachgruppe, mit 783.334 Sprecher und Sprecherinnen, Italienisch-Ladnisch zählte 768.422 Sprechende und Rumänisch 275.115 Sprechende. Die am wenigsten gesprochene Sprache war magyarisch mit lediglich 10.974 Sprecher und Sprecherinnen in den aufgelisteten Erblanden. Diese Vielzahl der Sprachen, lässt somit vermuten, dass es keine einheitliche Sprache im Gebiet gab. Die Vielzahl der Sprachen bringt eine Vielzahl an Ethnien mit sich. Somit festigte Cisleithanien gesetzlich im *Staatsgrundgesetz für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder* (1867), die Rechte der einzelnen Ethnien.<sup>19</sup> Was „auf dem Papier“ Gültigkeit hatte, wurde jedoch in der Praxis nicht immer zu hundert Prozent umgesetzt. In einem nachstehenden Kapitel dieser Arbeit, wird auf die (sprachlichen) Disparitäten näher eingegangen.

Auch wenn der Begriff Cisleithanien ein eher informeller war und offiziell die Bezeichnung „*im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder*“ war, ist er in der Volkszählung zu finden. Dort ist auch bereits die Bezeichnung „Österreich“ zu finden. Jene in Cisleithanien lebende Bevölkerung wurde laut den Listen der Volkszählung als „*Anwesende Bevölkerung österreichischer Staatsbürgerschaft [...]*“<sup>20</sup> titulierte. Diese Titulierung zeigt, dass Cisleithanien

---

<sup>14</sup> V = W - Hier wird sich an der originalen Schreibweise bedient.

<sup>15</sup> V = W - Hier wird sich ebenso an der originalen Schreibweise bedient.

<sup>16</sup> vgl. Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912

<sup>17</sup> erneute Orientierung an der Schreibweise der Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912.

<sup>18</sup> erneute Orientierung an der Schreibweise der Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912.

<sup>19</sup> RGBL. Nr. 142/1867.

<sup>20</sup> vgl. Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912, 60.

bereits als „Österreich“ bezeichnet und benannt wurde. Ob auch die Bewohner und Bewohnerinnen jener Reichshälfte (ausgenommen Böhmens) das Gebiet so nannten, konnte nicht ermittelt werden.

### 3.2.1.2 Länder der ungarischen Krone - Transleithanien

Die andere Hälfte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, stellten die Länder der ungarischen Krone dar. Amtlich wurde jenes Gebiet als „*Länder der heiligen ungarischen Krone*“<sup>21</sup> bezeichnet oder auch „*Länder der heiligen Stephanskrone*“<sup>22</sup> (ungarisch: *Szent István Koronájának Országai*).

Diese Gebiete streckten sich unter anderen über die heutigen Staatsgebiete Ungarns, Österreichs, Kroatiens, der Slowakei, Sloweniens, der Ukraine, Polens, Serbiens und Rumäniens.

Zu den Ländern der ungarischen Stephanskrone gehörten das Königreich Ungarn, das Königreich Kroatien, Slavonien, die Stadt Fiume und das Fürstentum Siebenbürgen.

Die Ländereien waren Ungarn aber nicht zur Gänze untergeordnet.

Zwischen Ungarn und Kroatien-Slawonien gab es im Jahre 1868 ein Abkommen, welches auf den Ausgleich zwischen Österreich und Ungarn folgte. Das Abkommen zwischen Ungarn und Kroatien-Slawonien schrieb jenem Gebiet eine gewissen Teilautonomie zu.<sup>23</sup>

Auch in *Transleithanien* war die ethnische Vielfalt groß. Was für *Cisleithanien* das *Staatsgrundgesetz* war, war für *Transleithanien* das *Nationalitätengesetz*. Jenes ging von einer politisch homogenen Staatsnation aus, die vorwiegend magyarisch war. Ein gesetzlicher Schutz der anderen Ethnien war nicht gegeben, jedoch wurde er bei Bedarf einzelnen Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen gewährt. Die Rechte gesamter Gruppen wurden jedoch nicht berücksichtigt.<sup>24</sup> In der „*ungarischen Reichshälfte*“<sup>25</sup>, wie Vocelka *Transleithanien* nennt, waren 48,1 Prozent der Bevölkerung Magyaren. Rumänen stellten die zweit größte Bevölkerungsgruppe dar, mit 14,1 Prozent. Auch Deutsche waren vertreten, jenen gehörten

---

<sup>21</sup> Fritz Keller, Österreichisches und ungarisches Staatsrecht. Eine Einführung (1917; Wien/Boston 2018) 198.

<sup>22</sup> Fritz Keller, Österreichisches und ungarisches Staatsrecht, 198 oder Hans Goebel, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918) 49.

<sup>23</sup> Marco Bellabarba, Das Habsburgerreich 1765–1918, 107.

<sup>24</sup> vgl. Hans Goebel, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918) 53.

<sup>25</sup> Karl Vocelka, Geschichte der Neuzeit, 567.

9,8 Prozent der Bevölkerung an. 9,4 Prozent der Bevölkerung waren Slowaken und 8,8 Prozent der Bevölkerung *Transleithaniens* waren Kroaten. Den kleinsten Bevölkerungsanteil stellten die Serben mit 5,3 Prozent dar.<sup>26</sup>

### 3.2.1.3 Bosnien-Herzegowina und seine Rolle

Bosnien-Herzegowina trägt eine besondere Rolle in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Die Provinzen Bosnien und Herzegowina wurden nach dem Berliner Kongress 1878 von der Österreichisch-Ungarischen Monarchie okkupiert. Jene Okkupation beruht auf der Loslösung verschiedener Ländereien am Balkan vom Osmanischen Reich, im Jahre 1877, durch den Russisch-Osmanischen Krieg.<sup>27</sup> Der Österreichisch-Ungarischen Monarchie wurden danach jene Provinzen zur Verwaltung zugeschrieben, sie musste jedoch eine formale osmanische Oberhoheit anerkennen.<sup>28</sup> Dies bedeutet, dass türkische Münzen als Zahlungsmittel immer noch verwendet werden durfte oder an Feiertagen die grüne Fahne des Sultans an den Moscheen gehisst wurde.<sup>29</sup> Die Bevölkerungsverteilung in Bosnien-Herzegowina ist, verglichen mit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, auf grund der Religionszugehörigkeit unterschiedlich. Um das Jahr 1910 lebten in Bosnien-Herzegowina circa 1,9 Millionen Menschen. Davon waren die größten Konfessionen der orthodoxe Glaube mit 43 Prozent der Gläubigen, 32 Prozent waren muslimischen Glaubens und 23 Prozent katholischen Glaubens. Zu den restlichen Konfessionen zählte das Judentum, welchem 0,62 Prozent angehörten.<sup>30</sup> Es gab somit einen großen muslimischen Bevölkerungsanteil.

Die Okkupation im Jahre 1878 erfolgte nicht gewaltfrei. Die Österreichisch-Ungarische Monarchie okkupierte die Provinzen durch militärische Operationen. Woraufhin sich die Bevölkerung der Provinzen zu wehren versuchte, jedoch scheiterte. Diese Art der Okkupation

---

<sup>26</sup> vgl. Karl *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit, 567.

<sup>27</sup> vgl. Karl *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit, 571.

<sup>28</sup> Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“. Zwei Muster des Rechtstransfers auf dem Balkan im 19. Jahrhundert. In: Thomas *Simon* (Hg.) Konflikt und Koexistenz. Die Rechtsordnungen Südosteuropas im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. II: Serbien, Bosnien-Herzegowina, Albanien (Frankfurt/Main 2017) 30.

<sup>29</sup> vgl. Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“, 30.

<sup>30</sup> Katrin Böckh, Traditionell Vielvölker-reich. Bosnien und Herzegowina und seine Bewohner. In: OWEP 4 (2011). Online unter: <https://www.owep.de/artikel/884-traditionell-vielvoelker-reich-bosnien-und-herzegowina-und-seine-bewohner#:~:text=Bis%201910%20war%20die%20Bev%C3%B6lkerung,auf%200%2C62%20Prozent%20erh%C3%B6ht.> (21.09.2022)

und der starke Widerstand der Bevölkerung lässt jene als „kolonialen Akt“ erscheinen. In der Literatur wird jene auch als „*imperialistische[r] Gewaltstreich*“<sup>31</sup> gesehen, der „zur Sicherung einer österreichischen Hegemonialsphäre auf dem Balkan [...]“<sup>32</sup> beiträgt.

Nachdem in den Provinzen Bosnien und Herzegowina viele Personen muslimischen Glaubens lebten, versuchte die Österreichisch-Ungarische Monarchie Rücksicht auf den muslimischen Bevölkerungsanteil zu nehmen. Die vorhandenen Strukturen, die durch das Osmanische Reich geprägt waren, wurden nur langsam beseitigt, um dadurch mehr Akzeptanz von der Bevölkerung zu erlangen.<sup>33</sup> Denn bereits bei der Okkupation wurde der Bevölkerung der Provinzen zugesichert, dass die Gesetze, Gewohnheiten und Bräuche respektiert werden und nicht willkürlich abgeschafft werden.<sup>34</sup>

Im Jahre 1908 erfolgte die Annexion Bosnien-Herzegowinas als Angst vor einer Revolution in den okkupierten Provinzen. Denn zu diesem Zeitpunkt begannen die Jungtürken im noch bestehenden Osmanischen Reiches eine Revolution, um eine osmanische Verfassung anzustreben.<sup>35</sup> Auf jene Annexion folgten wiederum viele Aufstände und Unruhen. Hier kann laut Literatur eine Brücke zum Attentat auf den Kronprinz Franz-Ferdinand und auf seine Frau geschlagen werden, welches in Sarajewo verübt wurde.<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“, 33.

<sup>32</sup> Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“, 33.

<sup>33</sup> vgl. Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“, 35.

<sup>34</sup> vgl. Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“, 36.

<sup>35</sup> vgl. Karl *Vocelka*, *Geschichte der Neuzeit*, 571.

<sup>36</sup> vgl. Clemens *Ruthner*, *Bosnien-Herzegowina als k.u.k Kolonie. Eine Einführung*. In: Clemens *Ruthner*, Tamara *Scheer*, *Bosnien-Herzegowina und Österreich-Ungarn, 1878-1918. Annäherungen an eine Kolonie* (Tübingen 2018) 28.

## 4 Ethnische Gruppen der Monarchie

Die Ethnologie der Monarchie ist eine besondere. Viele verschiedene Völker, egal ob nach der territorialen Zugehörigkeit oder der sprachlichen, lebten innerhalb der Grenzen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Die Monarchie glich einem „Flickenteppich“. Deshalb gestaltet sich die Aufschlüsselung und territoriale Verortung der Völker äußerst schwierig, da in den verschiedensten Gebieten verschiedene Menschen mit unterschiedlichen sprachlichem und ethnischem Background lebten. Während der Monarchie wurden jedoch viele Volkszählungen durchgeführt. Das Reichsgesetz aus dem Jahre 1869 legte fest, dass in jedem mit null endendem Jahr im Dezember eine Volkszählung durchzuführen ist.<sup>37</sup>

So wurden in den Jahren 1869, 1880, 1890 und 1900 Volkszählungen durchgeführt.

Die letzte Volkszählung vor dem Ende der Monarchie fand im Dezember 1910 statt.

In den Volkszählungen wurden die Befragten, neben vielen anderen Daten, anhand ihrer *Umgangssprachen* und ihrer territorialen Zugehörigkeiten gezählt. Besonders die Volkszählung aus dem Jahr 1910 liefert viele Erkenntnisse über die Verteilung der Ethnien in *Cisleithanien*. Die Ergebnisse wurden für die österreichischen Länder veröffentlicht. Deshalb können noch heute die verschiedenen, in *Cisleithanien* lebenden Völker, sprachlich genau zugeordnet werden. Interessant ist hier der Unterschied zu *Transleithanien*, denn hier wurde die Bevölkerungsgruppe nicht nach der *Umgangssprache* erfasst, sondern nach der *Muttersprache*.

Durch den Zugang auf die originalen Listen der Volkszählung des Jahres 1910 in der „österreichischen Reichshälfte“ über die Österreichische Nationalbibliothek, konnten für diese Arbeit genaue Ergebnisse festgehalten werden. Für die „ungarische Reichshälfte“ jedoch nicht.

Wie oben beschrieben, lebten im Jahre 1910 in *Cisleithanien* laut der Volkszählung und der Österreichischen Statistik 27.963.872 Menschen.<sup>38</sup> In der *Geographischen Zeitschrift* wurde im Jahre 1912 von 28.571 934 Personen gesprochen.<sup>39</sup> Unter den gezählten Einwohner und

---

<sup>37</sup> vgl. Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910. In: Geographische Zeitschrift, 18(12) (1912) 682.

<sup>38</sup> Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912, 59. online unter <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=ost&datum=0001&page=62&size=45> (19.01.2022)

<sup>39</sup> Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910. In: Geographische Zeitschrift, 18(12) (1912) 683.

Einwohnerinnen waren viele verschiedene Völker, gemessen an der (Mutter-)Sprache, zu finden. Über jene geben eigene Auflistungen Auskunft.

Die Völker und ihre Vielsprachigkeit wurden in *Cisleithanien*, wie bereits erwähnt, rechtlich geschützt. Im *Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder* ist ebenso im Art 19 das Grundrecht für Nationalitäten- und Sprachenschutz geregelt.<sup>40</sup> Jener Tatbestand in Art 19 besagt folgendes: „*Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt.*

*In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.*“<sup>41</sup>

Die Sprache war somit ein bedeutendes Narrativ, welches die Bevölkerung der Monarchie bei der Volkszählung in ihre Zugehörigkeiten einteilen ließ. Aber auch genau diese sprachliche Vielfalt wurde der Österreichisch-Ungarischen Monarchie zum Verhängnis. Ausgehend von jener Sprach- und Völkervielfalt entstanden starke nationale Gedanken der einzelnen Ethnien.

#### **4.1 Bevölkerungsverteilung in Cisleithanien**

Der Volkszählung zu entnehmen sind die dominierenden Nationen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie die Deutschen und die Magyaren. Bei näherer Betrachtung der Anteile, die sie in „ihren“ Reichshälften hatten, kann erkannt werden, dass sie unterschiedliche Anteile bei der Verteilung besaßen. Während die Magyaren in *Transleithanien* beinahe die Hälfte der Bevölkerungsgruppen darstellten, kamen die Deutschen in *Cisleithanien* jedoch nur auf ein Drittel. Das lag daran, dass in *Cisleithanien* auch die einzelnen slawischen Völker eine stark verteilte Bevölkerungsgruppe waren. Betrachtet man jedoch die beiden Hälften als eine, so sind weder die Deutschen noch die Magyaren die

---

<sup>40</sup> RGBI. Nr. 142/1867

<sup>41</sup> RGBI. Nr. 142/1867

meistvertretene Bevölkerungsgruppe. Werden die slawischen Nationalitäten (Tschechen, Slowaken, Polen etc.) zusammengerechnet, so stellen die slawischen Nationalitäten die Mehrheit in der gesamten Monarchie dar.<sup>42</sup> Das, obwohl sie weniger Machteinfluss hatten, als die Magyaren und die Deutsch-Österreicher.

## 4.2 Die Sprache als Unterscheidungsmerkmal

Viele verschiedene Völker bringen viele verschiedene Sprachen mit sich. Wie bereits eingehend erwähnt, war die Vielsprachlichkeit auch bereits im Jahre 1910 ein Thema in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. So wurde jene auch erfasst. Damit konnte primär beobachtet werden, dass die in der Monarchie Lebenden, bei der Volkszählung in Sprachen unterteilt wurden.

Die Volkszählung zeigt verschiedene einzelne Sprachen, die als *Umgangssprachen*<sup>43</sup> tituliert wurden. Der Begriff *Umgangssprache* bedeutet laut Duden, „*Sprache, die im täglichen Umgang mit anderen Menschen verwendet wird; [...]*“<sup>44</sup> Bei der Volkszählung wurden folgende Umgangssprachen erfasst: Deutsch, Böhmisch-Mährisch-Slovakisch<sup>45</sup>, Polnisch, Ruthenisch, Slovenisch, Serbisch-Kroatisch, Italienisch-Ladinisch, Rumänisch und Magyarisch.<sup>46</sup> Goebel schreibt, dass es sich bei den Kombinierten Sprachen, wie „Böhmisch-Mährisch-Slovakisch“ um so genannte „*Hyper-Glottonyme*“<sup>47</sup> handelt, die keinen konkreten Realitätsbezug hatten und damals für einige Proteste sorgten.<sup>48</sup>

Um aus der erhobenen Vielsprachlichkeit Erkenntnisse zu gewinnen, muss zusätzlich betont werden, dass es im Jahre 1910 genaue Anweisungen gab, welche Sprachen notiert werden sollten und durften. Hierzu wurden die Befragten gebeten, eine Sprache aus neun vorgegebenen zu wählen. Andere Sprachen durften nicht notiert werden. Bei jenen vorgegebenen Sprachen handelt es sich um die bereits oben aufgelisteten neun. Das Angeben

---

<sup>42</sup> vgl. Hans Goebel, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918) 51.

<sup>43</sup> vgl. Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912, 59.

<sup>44</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Umgangssprache> (13.01.2022)

<sup>45</sup> V = W - Hier wird sich an der originalen Schreibweise orientiert.

<sup>46</sup> vgl. Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912, 59.

<sup>47</sup> Hans Goebel, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918) 50.

<sup>48</sup> vgl. Hans Goebel, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918) 50.

von einer dieser Sprachen bedeutet jedoch nicht gleich, dass es sich hierbei um die Muttersprache eines Menschen handelte. Aus der Titulierung des Registers bei der Volkszählung in *Umgangssprachen*, kann somit daraus geschlossen werden, dass bei manchen die tatsächliche Muttersprache nie erfasst werden konnte, beziehungsweise nie erfasst wurde. Daraus lässt sich schließen, dass dies wohlmöglich bis heute unerforscht ist. Wohlmöglich gibt es noch weitere Minderheitensprachen, die nicht bekannt sind. Aus der Sicht des Jahres 2022, kann erkannt werden, dass hier eine Lücke entstand und es einen erheblichen Unterschied zwischen den Begriffen Umgangssprache und Muttersprache gibt. Die Muttersprache ist nämlich laut Duden die „*Sprache, die ein Mensch als Kind (von den Eltern) erlernt [und primär im Sprachgebrauch] hat*“<sup>49</sup>. Wie erkannt werden kann, liegt ein Unterschied zwischen *Umgangssprache* und *Muttersprache*. Somit kann es sein, dass ein in vorwiegend deutschsprachigen Orten lebender Tscheche oder lebende Tschechin, hier nicht Tschechisch angab, sondern Deutsch. Deutsch war die Umgangssprache in seiner oder ihrer Nachbarschaft, obwohl seine oder ihre Muttersprache eigentlich Tschechisch war, er oder sie jedoch in seinem Umfeld vermehrt Deutsch sprach und nicht Tschechisch.

Hierzu gibt es laut den *Geographischen Ergebnissen der Volkszählung* eine Erklärung. Es wurden bei der Volkszählung die Umgangssprache und nicht die Muttersprache gewählt, damit „[...] *kleine sprachliche Minderheiten überhaupt nicht zum Ausdruck kämen* [...]“<sup>50</sup>. Somit kann daraus geschlossen werden, dass es beabsichtigt war, neun Sprachen in der Monarchie festzustellen und festzulegen. Einige Volksgruppen versuchten durch Anträge zu erreichen, dass der Begriff *Umgangssprache* durch die Termini *Muttersprache* oder *Nationalität* ersetzt wird. Jedoch erreichten sie keine Veränderung.<sup>51</sup> Wie bereits erwähnt war die Situation in Transleithanien oder Bosnien-Herzegowina anders, da nach der Muttersprache gefragt wurde.

Eine weitere Lücke aus heutiger Sicht stellt dar, welche Personen berechtigt waren, ihre Umgangssprache anzugeben. Denn das durften nicht alle Bewohner und Bewohnerinnen der „österreichischen Reichshälfte“. Jene Spalte durften nur Personen mit „*österreichischer Staatsbürgerschaft* [...]“<sup>52</sup> ausfüllen. Ungarische Staatsbürger und Staatsbürgerinnen oder

---

<sup>49</sup> <https://www.duden.de/rechtschreibung/Muttersprache> (04.05.22)

<sup>50</sup> Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910. In: *Geographische Zeitschrift*, 18(12) (1912) 693.

<sup>51</sup> vgl. Tim Mathias *Schmidt*, Sprache, Nationalität und Recht. Ein Vergleich zwischen den böhmischen Ländern und Belgien (1880-1938) In: *Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs* 1 (2017) 106.

<sup>52</sup> vgl. Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912, 59.

bosnisch-herzegowinische Landesangehörige wurden von dieser Spalte ausgeschlossen.<sup>53</sup> Werden die Volkszählung in Cisleithanien mit der in Ungarn und Bosnien gegenübergestellt, können erhebliche Unterschiede festgestellt werden, was die Auflistung der Völker betrifft. Bei der Befragung in Ungarn und Bosnien-Herzegowina, konnte dort jede Sprache angegeben werden. Die Beamten titulierte die Sprachen nicht wie in Cisleithanien mit „Umgangssprache“, sondern mit „Muttersprache“. Durch die damals gemachten Angaben bekommt man heute Aufschluss über Minderheitensprachen in jenen Regionen. Laut Urbanschtz wurden folgende Minderheiten-Muttersprachen in Transleithanien und Bosnien-Herzegowina gesprochen: bulgarisch, bunjewatzisch, schokatzisch, albanisch, griechisch, zigeunerisch<sup>54</sup>, armenisch.

Jene genannten Fakten lassen Raum für Fragen offen, ob durch solche Unterschiede überhaupt eine gemeinsame Identität der Monarchie möglich war. Diesem Thema wird in einem Unterkapitel des folgenden Kapitels Raum gegeben.

### 4.3 Disparitäten der Volksgruppen

Disparitäten unter den Bevölkerungsgruppen können auch ohne aktiv Recherche zu betreiben bereits im Vorhinein erahnt werden. Diese Annahme resultiert allein aus den Hintergrundinformationen zur sprachlichen Erfassung in der „österreichischen Reichshälfte“. Die deutschsprachige Bevölkerung hatte, besonders in *Cisleithanien*, wo die meiste deutschsprachige Bevölkerung lebte, einen sprachlichen Vorteil. Deutsch sprachen die meisten Menschen in der gesamten Monarchie, welche die Behörden- und Gerichtssprache in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie war. Deutsch war sogar die Kultur- und Schulsprache im mitteleuropäischen Raum.<sup>55</sup> Dieser Vorteil sorgte in den Reichshälften für Disparitäten.

Durch das *Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder* waren die ethnischen

---

<sup>53</sup> vgl. Peter *Urbanitsch*, Erläuterung zur Sprachen- bzw. Nationalitätenkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie. In: Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches (Wien 1980)

<sup>54</sup> Zit. nach Urbanitsch 1980 – heute (2022) ist die Sprachbezeichnung *Romani*.

<sup>55</sup> vgl. Peter *Haslinger*, Sprachenpolitik, Sprachendynamik und imperiale Herrschaft in der Habsburger Monarchie 1740–1914. In: Zeitschrift für Ostmitteleuropa-Forschung 57 (2008), 92.

Gruppen der Monarchie gleichgestellt. Auf Grund der deutschsprachigen Literatur, die der Menschheit im Jahre 2022 zur Verfügung steht, kann angenommen werden, dass sich die deutsche Bevölkerung durchaus wichtiger nahm als die anderen Bevölkerungsgruppen. Jene Behauptung lässt sich aus Aussagen zu deutschsprachigen Beiträgen rund um die Volkszählung aus dem Jahre 1910 treffen, da meist besonders oft von den *Deutschen* oder dem *Deutschtum* gesprochen wurde. Das liegt natürlich daran, dass es sich hier um deutschsprachige Beiträge handelt. Zum Beispiel wurde in der *Geographischen Zeitschrift* aus dem Jahre 1912 eine Bemerkung zur Fertilität getroffen. Hier schrieb der Autor, dass in den „[...] rein deutschen Verwaltungsgebieten [...]“<sup>56</sup> am wenigsten Kinder geboren wurden. Er schreibt weiters, dass aber „[...] am meisten in den Ländern, die kaum von Deutschen bewohnt werden [...]“<sup>57</sup> mehr Geburten stattgefunden haben. Dieser Erkenntnis fügt er folgende Aussage hinzu: „In dieser geringen Vermehrung liegt gewiß eine ernste völkische Gefahr für das Deutschtum in Österreich [...]“<sup>58</sup> Besonders die letzte Formulierung lässt die oben angeführte Behauptung annehmen.

Interessant dabei ist, dass der Autor eine weitere Wertigkeit formulierte, die diesmal eine andere Bevölkerungsgruppe betrifft. Er schreibt auch gezielt über „die Tschechen“<sup>59</sup>, welche der „[...] kulturell unzweifelhaft weitaus am höchsten stehenden slawische[n] Stamme Österreichs [...]“<sup>60</sup> sei. Solche „Hierarchien“ durch wertende Aussagen sind konstruiert worden und geben zwar einen Einblick in die Gedanken des Autors, aber nicht in das tatsächliche Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen. Generell ist es heute schwierig, ein Urteil über etwaige Hierarchien unter den Bevölkerungsgruppen in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, zu fällen.

Was jedoch festgestellt werden kann, sind die Disparitäten im Zusammenleben der Bevölkerungsgruppen.

Durch den Ausgleich mit Ungarn im Jahre 1867, erhielten die Magyaren und Magyarinne(n) viele Selbstbestimmungsrechte, eine Anerkennung dieser in der Verfassung und durch die

---

<sup>56</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910. In: Geographische Zeitschrift, 18(12) (1912) 684.

<sup>57</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 684.

<sup>58</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 684.

<sup>59</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 684.

<sup>60</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 684.

Novemberversfassung eine eigene Verfassung. Daraufhin ist in *Transleithanien* eine regelrechte „*Magyarisierungswelle*“<sup>61</sup> ausgebrochen.

Als Ungar oder Ungarin wurden all jene bezeichnet, die auf dem Gebiet Ungarns lebten.<sup>62</sup> Bei diesem Begriff wurde weder die Ethnizität oder die Sprache berücksichtigt. Somit soll der Begriff *Ungar* oder *Ungarin* lediglich alle Staatsbürger und Staatsbürgerinnen Ungarns bezeichnen, ohne Differenzierung. Der durchaus ebenso bekannte Begriff *Magyar* oder *Magyarin* bezeichnet nun jedoch die Zugehörigkeit zur Sprache und spiegelt so eine sprachliche Identität wider. All jene die magyarisch Sprechen oder dem Volk angehören, werden als Magyar bezeichnet.<sup>63</sup> Hier muss jedoch laut Katus berücksichtigt werden, dass nur etwa die Hälfte der Bevölkerung Ungarns so genannte Magyaren waren, da viele eine andere Muttersprache hatten.<sup>64</sup>

Somit gab es eine Abgrenzung nach der „Staatsangehörigkeit“ und der sprachlichen Angehörigkeit. Der Literatur zu entnehmen, fällt die Trennung, besonders aus heutiger Sicht, jedoch sehr schwierig, denn die Begriffe werden sehr oft miteinander vermischt.<sup>65</sup>

In Ungarn wurde trotz der vielen Menschen, die eine andere Muttersprache hatten, eine starke ungarische Nationalität vorangetrieben. Jene führte dazu, dass unter anderem im Jahre 1876 Selbstverwaltungsrechte der Rumänen in Siebenbürgen aufgehoben wurden.<sup>66</sup>

Die Ruthenen<sup>67</sup>, die sehr bäuerlich organisiert waren, waren ebenso ein unterdrücktes Volk. Sie wurden durch Galizien eingeschränkt und waren in deren Landtag nicht vertreten.<sup>68</sup>

Es gab somit die zwei großen Völker, die eine höhere hierarchische Stellung hatten, während viele kleine Ethnien keine starke Einflussnahme an der Macht hatten. Diese Ungleichheit sorgte von vornherein für Disparitäten und bildete auch den Nährboden für den immer stärker werdenden Nationalismus.

---

<sup>61</sup> Karl *Vocelka*, *Geschichte der Neuzeit*, 566.

<sup>62</sup> László *Katus*, *Die Magyaren* In: Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, *Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches* (Wien 1980) 411.

<sup>63</sup> László *Katus*, *Die Magyaren*, 412.

<sup>64</sup> László *Katus*, *Die Magyaren*, 412.

<sup>65</sup> László *Katus*, *Die Magyaren*, 412.

<sup>66</sup> vgl. Karl *Vocelka*, *Geschichte der Neuzeit*, 566.

<sup>67</sup> heute Ukrainer.

<sup>68</sup> vgl. Marco *Bellabarba*, *Das Habsburgerreich 1765–1918*, 129.

#### 4.4 Identität und Nationalismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie

In einem vorherigen Kapitel wurde bereits die Frage gestellt, ob eine gemeinsame Identität überhaupt zustande kommen konnte. Nationalismus und eigene Identitäten waren während der bestehenden Monarchie bereits gegeben und entwickelten sich nach und nach. Das entstand vor allem dadurch, dass sich nach dem Ausgleich mit Ungarn im Jahr 1867, im Grunde zwei „Staaten“ bildeten. Die Rede ist hier vom Kaiserreich Österreich und vom Königreich Ungarn.

Außer einer Außenpolitik und den Finanzen für die Verteidigung (verfügbar durch das Reichskriegsministerium) und einer gemeinsamen k.u.k. Armee, hatten die beiden „Staaten“ wenige gemeinsame Staatsangelegenheiten.<sup>69</sup> Dass dadurch ein nationales Denken der Völker entflammt ist, war nicht unwahrscheinlich und aus dem Wissensstandpunkt im Jahr 2022 bekannt und nachvollziehbar.

Besonders durch den „Ausgleich“ mit Ungarn im Jahre 1867, begann wie bereits erwähnt, eine „Magyarisierungswelle“<sup>70</sup>, die für die Bildung einer magyarischen Nationalität sorgte. Jene Bevölkerungsgruppe stellte sich auch laut Vocelka den Versuchen in den Weg, anderen Nationalitäten in die Verfassung Ungarns miteinzubeziehen, was die Disparitäten in der widerspiegelt. Dies traf besonders die, die sich der Gruppe der *Tschechen und Tschechinnen* zugehörig fühlten. Jene in Böhmen lebende Volksgruppe, hatte eine starke *tschechische* Identität entwickelt, die jedoch ihre Schwierigkeiten hatte.

Die Böhmen und Böhminen oder Tschechen und Tschechinnen lebten im nördlichen Teil der österreichischen Reichshälfte. Viele emigrierten in den letzten zwanzig Jahren des 19. Jahrhunderts nach Wien.<sup>71</sup> Die Nähe zu den Habsburgern und zur „österreichischen Reichshälfte“ war lange gegeben.

Als *Tschechen* wurden jene bezeichnet, die *tschechisch* als Muttersprache hatten. Der Begriff *Tscheche* oder *Tschechin* war bei der Volksgruppe selbst etwas unbeliebt. Die Bezeichnung

---

<sup>69</sup> Tamara Scheer, Konstruktionen von ethnischer Zugehörigkeit und Loyalität in der k.u.k. Armee der Habsburger Monarchie (1868–1914) In: Transdifferenz und Transkulturalität (Bielefeld 2018) 157.

<sup>70</sup> Karl Vocelka, Geschichte der Neuzeit, 566.

<sup>71</sup> <http://www.dasrotewien.at/seite/tschechen-in-wien> (12.07.2022)

*Böhmisch* wurde aufgrund des historischen Aspektes, eher bevorzugt.<sup>72</sup> Mit dem Wort *Böhmen* wurde das traditionsreiche Königreich verbunden, während die Wörter *Tscheche*<sup>73</sup> und *tschechisch* erst im 19. Jahrhundert auftauchten und die Tschechen und Tschechinnen als ein „*geschichtsloses Volk*“<sup>74</sup> bezeichnet wurden. Dazu kommt, dass das Volk der *Böhmen* aus Sicht der Deutschsprachigen als ein weiterer Stamm *der Deutschen* gesehen wurde. Kořalka zu entnehmen, fühlten sich viele *Böhmer und Böhminen* weder als *Deutsche*, noch als *Tscheche oder Tschechin*, sondern als *Böhmer* oder *Böhmin* und hatten im Grunde ihre eigene Identität entwickelt. Besonders die Aristokraten in *Böhmen* hatten keine genaue Zugehörigkeit.<sup>75</sup>

Die Zweisprachigkeit, die in *Böhmen* bereits lange gegeben war, führte jedoch zu mehr und mehr Konflikten, da die Deutschsprachigen mehr zum *Deutsch-Sein* tendierten, während die Tschechisch-Sprachigen mehr und mehr ihre eigene Identität suchten. Zu beobachten ist, dass die *Deutsch-Böhmer* und *Deutsch-Böhminen* den *Deutschen* zu Tschechisch waren und den *Tschechen* zu deutsch.<sup>76</sup> Zur Entwicklung der nationalen Bewegung der *Tschechen* trugen kleinere Gruppen von Gelehrten und Geistlichen bei. Der böhmische Adel, der sich selbst aber nicht als *tschechisch* sah, stellte sich den Entwicklungen aber nicht in den Weg und somit konnte sich immer mehr eine *tschechische* Bewegung entwickeln.<sup>77</sup> Der tschechische Nationalismus entwickelte sich besonders, da jene Volksgruppe ebenso die ungarischen Privilegien wollte.

Die Verfechter und Verfechterinnen des tschechischen Nationalismus erkannten deshalb die Dezemberverfassung nicht an, welche den ungarischen Ausgleich anerkannte.<sup>78</sup> Daraufhin orientierten sich besonders die tschechischen Nationalisten stark an eine „*Panslawismus*“<sup>79</sup>, an Russland. So tätigte der böhmisch-österreichische Historiker František Palacký, der Tschechisch und Deutsch sprach, im Jahre 1867 folgende Aussage: „*Der Tag der Ausrufung des Dualismus wird zugleich auch der Geburtstag des Panslawismus in seiner am wenigsten*

---

<sup>72</sup> vgl. Jiří Kořalka, Richard J. Crampton, Die Tschechen. In: Adam Wandruszka, Peter Urbanitsch, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches (Wien 1980) 489.

<sup>73</sup> Weibliche Form wurde nicht verwendet.

<sup>74</sup> Jiří Kořalka et. al, Die Tschechen, 490.

<sup>75</sup> vgl. Jiří Kořalka et. al, Die Tschechen, 490.

<sup>76</sup> vgl. Jiří Kořalka et. al, Die Tschechen, 491.

<sup>77</sup> vgl. Jiří Kořalka et. al, Die Tschechen, 492.

<sup>78</sup> Karl Vocelka, Geschichte der Neuzeit, 567.

<sup>79</sup> Karl Vocelka, Geschichte der Neuzeit, 567.

wünschenswerten Form werden.“<sup>80</sup> Der Inhalt dieser Aussage lässt die Enttäuschung der böhmischen Bevölkerung vermuten und auch die Hinwendung zum Panslawismus spüren. Hierfür machten ihnen jedoch die Deutschen Vorwürfe. Die Tschechen und Tschechinnen forderten demnach ebenso einen „Ausgleich“ und dass sich Franz Joseph zum böhmischen König krönen lassen solle. Da aber auch so keine Lösung gefunden werden konnte oder ein weiterer „Ausgleich“ folgte, entwickelte sich stetig die eigene tschechische Identität und Nationalismus.

Eine weitere Disparität zwischen den Deutsch- und tschechischsprachigen Bewohner und Bewohnerinnen in Böhmen stellte die *Badeni-Krise* im Jahr 1897 dar.<sup>81</sup> In jenem Jahr wurde vom cisleithanischen Ministerpräsidenten Badeni eine Verpflichtung zur Zweisprachigkeit aller Beamten in Böhmen festgelegt. Ab jenem Zeitpunkt sollte jeder und jede Beamte beide Sprachen - Deutsch und Tschechisch - beherrschen. Tschechische Bürger und Bürgerinnen konnten in den meisten Fällen Deutsch, während umgekehrt dies nicht der Fall war. Jene Verordnung wurde stark durch die deutschsprachigen Personen bekämpft und durch Badenis Rücktritt wieder aufgehoben.<sup>82</sup>

Ein positiver Konsens der beiden Bevölkerungsgruppen stellte der *Mährische Ausgleich* im Jahre 1905 dar. Jener Ausgleich betraf nur das Kronland Mähren. Durch den *Mährischen Ausgleich* wurde ein nationales Wählerverzeichnis und nationale Kurien in den Landtag eingeführt.<sup>83</sup> So konnten die Wähler und Wählerinnen nur Personen aus ihrer Kurie wählen und Überstimmungen so vorgebeugt werden.<sup>84</sup> Ebenso wurde bei der Verwendung der Sprache beim Behördenverkehr, den Verwaltungsstellen freigestellt, die Geschäftssprache selbst zu wählen. Es wurde jedoch zusätzlich festgelegt, dass die Sprache der Minderheit nicht übergangen werden durfte.<sup>85</sup> Zusätzlich wurde auch der schulische Bereich durch den Ausgleich angepasst und Schulen dadurch sprachlich getrennt. Es wurden generell in Mähren tschechisch-, deutsch- und gemischtsprachige Bezirke definiert. Durch jenen Ausgleich konnte der stark wachsende Nationalismus spürbar abgebaut werden. Mit Böhmen war ein Ausgleich

---

<sup>80</sup> <https://www.tt.com/artikel/12692932/die-donaumonarchie-nach-dem-ausgleich-von-1867>. (13.09.2022)

<sup>81</sup> vgl. Hans *Goebel*, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918), 59.

<sup>82</sup> vgl. Hans *Goebel*, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918), 59.

<sup>83</sup> vgl. Tim Mathias *Schmidt*, Sprache, Nationalität und Recht, 111.

<sup>84</sup> vgl. <https://ww1.habsburger.net/de/kapitel/der-maehrliche-ausgleich-ein-lichtschein-am-ende-des-tunnels> (16.09.2022)

<sup>85</sup> vgl. <https://ww1.habsburger.net/de/kapitel/der-maehrliche-ausgleich-ein-lichtschein-am-ende-des-tunnels>

jener Art nicht so leicht umsetzbar, da solch einer von starken nationalistischen Bewegungen auf böhmischer oder deutscher Seite immer wieder verhindert wurde.<sup>86</sup>

Nicht nur im Norden und im Osten der Monarchie entwickelten sich Nationen und Identitäten. Sondern auch im Südosten strebten die Völker nach einer Vereinigung. Slowenen, Kroaten und Serben strebten eine Einigung an und so entstand ein starker *Jugoslawismus*. Eigentlich hätte es hierfür den Vorschlag eines *Trialismus* gegeben, bei dem es drei Zentren in der Monarchie geben sollte.<sup>87</sup> Die beiden bestehenden Reichshälften würden nun in drei Reichshälften gegliedert werden. Die dritte und „neue“ Reichshälfte hätte eine slawische Reichshälfte dargestellt, welche sich über die südöstlichen Ländereien der Monarchie gestreckt hätte. Der damalige Thronfolger Franz Ferdinand war ein großer Verfechter des „*austrorlawischen Modelles*“<sup>88</sup>. Hierfür sollte die Annexion Serbiens stattfinden und ein südslawisches Königreich geschaffen werden, unter der Führung der Kroaten und Kroatinnen. So weit ist es jedoch nicht gekommen und die Spannungen mit den Serben und ihrer starken Identität, führten schließlich in den Ersten Weltkrieg. Um noch einmal Bezug zu Böhmen zu nehmen, wurden sie auch hier wieder außen vorgelassen.

Im Jahre 1912 war der Nationalismus der Völker ebenso ein großes Thema. Richard Marek widmet in seinem Artikel aus 1912 auch ein Kapitel dem Nationalismus, der in jenem äußerst präsent war. Er benutzt im Artikel mehrmals die Wörter *Nationen* und *Nationsgefühle* aber auch „*Stammesbewußtsein*“<sup>89</sup>. Die „*ununterbrochenen Kleinkriege der Nationen*“<sup>90</sup> beherrschten in den letzten Jahrzehnten der Monarchie das politische Geschehen der Monarchie. Dem Artikel zu entnehmen, waren die Ergebnisse der Volkszählung damals sehr wichtig und sagten viel über Sieg oder Niederlage einer Nation und ihrer Identität aus. Sie waren objektive und zahlenmäßige Fakten, die in den verschiedenen Nationen entweder Unmut oder Freude hervorriefen.<sup>91</sup> Es war vermutlich sehr schwierig, eine neutrale Position

---

<sup>86</sup> vgl. <https://ww1.habsburger.net/de/kapitel/der-maehrische-ausgleich-ein-lichtschein-am-ende-des-tunnels> (16.09.2022)

<sup>87</sup> Karl *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit, 568.

<sup>88</sup> Karl *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit, 599.

<sup>89</sup> Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 693.

<sup>90</sup> Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 693.

<sup>91</sup> Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 693.

einzunehmen. Man konnte sich einer ethnischen Zugehörigkeit kaum entziehen.<sup>92</sup> Wie bereits erwähnt, erfolgte die ethnische Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe über die Sprache. Das war nicht nur bei Volkszählungen der Fall, sondern auch bei anderen bürokratischen Einrichtungen. Hier musste, gemessen an der Umgangs- bzw. Muttersprache, die Nationalität angegeben werden. Es war somit auch für Mehrsprachige unmöglich sich keiner Nationalität zugehörig zu fühlen.

Diese bürokratischen Strukturen waren also ebenso dafür verantwortlich, dass die Bevölkerung ein gewisses Nationalitätsbewusstsein entwickelt.<sup>93</sup>

Durch die wachsenden nationalen Identitäten der einzelnen Volksgruppen, passierte eine „*wechselseitige Abstoßung*“<sup>94</sup> unter den Gruppen. Besonders für das „Deutschtum“ war es wichtig, eine größere Volksgruppe zu sein als die der *Tschechen*. Bezüglich jener Volksgruppe spricht Marek 1912 von den „*gefährlichsten nationalen Gegnern*“<sup>95</sup> während er in einem Kapitel zuvor noch anders über jene Gruppe schrieb. Auffällig ist, dass er über die „*Ungarn/Magyaren*“ keine derartigen Worte verliert. Das obliegt wahrscheinlich dem zeitlichen Aspekt und der Tatsache, dass der Ausgleich mit Ungarn schon einige Jahrzehnte aufrecht war. Die Verteilung und die „*Überlegenheit des Deutschtums*“<sup>96</sup> im gesamten Cisleithanien war von großer Bedeutung, wie aus dem hier oft zitierten Artikel hervorgeht.

Eine hundertprozentige Ablehnung gegenüber einer gemeinsamen Monarchie und eines gemeinsamen Gedankens, war jedoch auch nicht gegeben. Der Literatur zu entnehmen, war trotz der nationalen Gedanken, die Armee und die Loyalität zum Kaiserhaus gegeben.

Die Armee der Monarchie galt stark als das „*Symbol der Gemeinsamkeit*“<sup>97</sup> und sie war auch nach Tamara Scheer die einzige Institution, die innerhalb aller Gebiete tätig war. Ebenso

---

<sup>92</sup> Tamara Scheer, Konstruktionen von ethnischer Zugehörigkeit und Loyalität in der k.u.k. Armee der Habsburger Monarchie (1868–1914), 172.

<sup>93</sup> vgl. Tamara Scheer, Konstruktionen von ethnischer Zugehörigkeit und Loyalität in der k.u.k. Armee der Habsburger Monarchie (1868–1914), 172.

<sup>94</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 695.

<sup>95</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 694.

<sup>96</sup> Richard Marek, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910, 694.

<sup>97</sup> Tamara Scheer, Konstruktionen von ethnischer Zugehörigkeit und Loyalität in der k.u.k. Armee der Habsburger Monarchie (1868–1914), 157.

wurden in der Armee die einzelnen Sprachen berücksichtigt. Für die Bevölkerungsgruppen war es möglich, ein überzeugter Tscheche zu sein, aber auch für die Monarchie einzutreten.<sup>98</sup>

Es ist somit erkennbar, dass sich schon während des Bestehens der Österreichisch-Ungarischen Monarchie zahlreiche Identitäten und nationale Gedanken entwickelten. So unterschiedlich die Ethnien und ihre Identitäten auch sind, gab es dennoch eine gemeinsame Armee, die für eine Art des Zusammenhalts im jenem Großreich sorgte. Es scheint aus heutiger Sicht, als hätte es eine gewisse Art einer gemeinsamen Identität dennoch gegeben, denn sonst hätten möglicherweise die Soldaten in der Armee nicht „unter einer Krone“ miteinander gekämpft.

---

<sup>98</sup> Tamara *Scheer*, Konstruktionen von ethnischer Zugehörigkeit und Loyalität in der k.u.k. Armee der Habsburger Monarchie (1868–1914), 156.

## 5 Thematische Karten

In den Schulbüchern des GSP-Unterrichts sind die zuvor beschriebenen Ethnien oftmals durch thematische Karten dargestellt. Es gibt unzählige herausgegebene Karten weltweit, welche auf den unterschiedlichsten Themen basieren und, die aus den verschiedensten Beweggründen kartographiert wurden. Sie zeigen eine Fülle an Informationen, die in irgendeiner Art und Weise in Bezug zur Erde stehen. Sie sind das Ergebnis von topographischen Vermessungen und wissenschaftlicher Forschung.<sup>99</sup>

Nach Imhof, einem der bekanntesten Kartographen des 20. Jahrhunderts, werden Karten grob in zwei Hauptkategorien, in *topographische* Karten und in *thematische* Karten, unterschieden.<sup>100</sup>

### 5.1 Begriffsdefinition und Begriffsabgrenzung

In dieser Masterarbeit liegt der Fokus stark auf den thematischen Karten. Jene Karten sind eine besondere Form der Kartographie. Thematische Karten sind Karten, die auf Grundlage der thematischen Kartographie entstehen. Sie bilden Sachverhalte ab, deren räumliche Perspektive wichtig ist, jedoch nicht die topographischen Aspekte, wie Straßen- oder Städtenamen, Geländebeschaffenheit oder fluviale Aspekte. Bei thematischen Karten steht der Sachverhalt, verortet im räumlichen Kontext im Vordergrund. Jene Sachverhalte, können Bereiche aus der natürlichen Umwelt und aus Wirtschafts- und Sozialbereichen der Gesellschaft sein.<sup>101</sup> Imhof schreibt, dass es sich bei den Sachverhalten in thematischen Karten immer um eine „*georäumliche Lage, Verbreitung oder Bewegung*“<sup>102</sup> handelt, sowie um „*reale Dinge*“<sup>103</sup> aber auch „*Beziehungen, Funktionen, Hypothesen, geistige Vorstellungen, Möglichkeiten oder Projekte.*“<sup>104</sup>

Durch die thematischen Karten können verschiedene Erdteile mit den verschiedensten Sachverhalten in räumlichen Bezug gebracht werden und so ansehnlich dargestellt werden.

---

<sup>99</sup> Eduard Imhof, Thematische Kartographie (Berlin/New York 1972) 1.

<sup>100</sup> vgl. Eduard Imhof, Thematische Karten, 12.

<sup>101</sup> Lexikon der Kartographie und Geomatik, online unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/kartographie-geomatik/thematische-karte/4868> (09.03.2022)

<sup>102</sup> Eduard Imhof, Thematische Karten, 13.

<sup>103</sup> Eduard Imhof, Thematische Karten, 13.

<sup>104</sup> Eduard Imhof, Thematische Karten, 13.

Vergleichend mit den topographischen Karten, steht bei jenen im Wesentlichen die Form, die Gliederung und die Beschaffenheit des Geländes im Vordergrund.<sup>105</sup> Topographische Karten werden in allen Maßstabsgrößen dargestellt.

Eine klare Begriffsabgrenzung zwischen den beiden in der Einleitung zum Thema genannten Haupttypen, kann jedoch nicht gezogen werden. Denn auch topographische Karten sind im Grunde thematische Karten, die die Topografie als „Thema“ haben. Ebenso ist Imhof der Meinung, dass ohne eine Topographie, keine thematische Karte entstehen kann.<sup>106</sup> Auch Günter Hake ist der Meinung, dass jede thematische Karte auf der Grundlage einer topographischen Kartengrundlage basiert.<sup>107</sup> Neben Hake und Imhofs Publikationen aus dem 20. Jahrhundert, treten heute weitere „Abgrenzungsprobleme“ auf. Auf Grund der technologischen Voraussetzungen im 21. Jahrhundert fällt eine Abgrenzung zwischen den Typen zusätzlich schwieriger aus, da viele topographische Karten als Bildschirmkarten fungieren.<sup>108</sup> Eine Bildschirmkarte ist eine elektronische Karte, die „durch einen Bildschirm“ betrachtet wird, und somit nicht analog vor sich liegt.<sup>109</sup> Elektronische Karten sind meist durch Verlinkungen mit zahlreichen weiteren Informationen verknüpft, weshalb somit topographische Karten ebenso schnell zu thematischen werden können.

Somit kann besonders jetzt im 21. Jahrhundert keine klare Grenze mehr zwischen den beiden Haupttypen gezogen werden. Die Abgrenzung kann lediglich durch die Art und Weise, wie ein Rezipient die Karte nutzt, gezogen werden. Dies gilt auch für den Unterricht.

## 5.2 Untergliederung thematischer Karten

Karten lassen sich nicht nur in zwei Hauptkategorien unterteilen, sondern auch die Hauptkategorien lassen sich wiederum in verschiedene Kategorien gliedern. Dadurch wurden im Laufe der Zeit auch thematische Karten in einige Untergruppen gegliedert. Jene Gliederung, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, basiert auf *Hake Günther, Dietmar Grünreich, Kartografie (Berlin/ New York<sup>8</sup>2002)*.

---

<sup>105</sup> vgl. Eduard Imhof, Thematische Karten, 12.

<sup>106</sup> vgl. Eduard Imhof, Thematische Karten, 13.

<sup>107</sup> vgl. Günther Hake, Thematische Karten, Atlanten, kartenverwandte Darstellungen, Kartentechnik, Kartenauswertung (Berlin 1970) 8.

<sup>108</sup> vgl. Lexikon der Kartographie und Geomatik, online unter: <https://www.spektrum.de/alias/lexikon/lexikon-der-kartographie-und-geomatik/602515> (09.03.2022)

<sup>109</sup> <https://www.spektrum.de/lexikon/geowissenschaften/bildschirmkarte/1749> (16.03.2022)

Die Autoren gliedern thematische Karten in folgende Gruppen:<sup>110</sup>

- nach den Anwendungsbereichen
- nach Maßstabsbereichen
- nach der Entstehung der Karte
- nach der Struktur der Kartengraphik
- nach Merkmalen der Objekte
- Gruppierung nach Umfang und Verarbeitungsgrad der Thematik

Die erste Unterscheidung widmet sich den Anwendungsgebieten<sup>111</sup> oder Karteninhalten<sup>112</sup>. Dies können Gebiete aus den Naturbereichen oder aus Bereichen des menschlichen Wirkens sein.<sup>113</sup> Auch hier können sich die Anwendungsgebiete überlappen und es kann nicht immer eine klare Abgrenzung gezogen werden. Die zweite oben genannte Gruppierung nach den Maßstabsbereichen, wird in der Publikation genannt, jedoch für die thematische Karte als „[...] *nur bedingt geeignet*“<sup>114</sup> beschrieben. Weshalb sie in dieser Masterarbeit auch nicht genauer ausgeführt wird.

Eine weitere Unterscheidung ist die Gruppierung nach der Entstehung der Karte. Hier werden die thematischen Karten wiederum unterteilt in *Grundkarten* und *Folgekarten*.<sup>115</sup> Auch hier fällt die Abgrenzung schwierig aus. Sehr grob aufgeschlüsselt geben Grundkarten Beobachtung und Messung wieder, während Folgekarten die thematischen Informationen aus anderen Quellen beziehen.<sup>116</sup>

Eine weitere Gruppierung ist die Gruppierung nach der „*Struktur der Kartengraphik (Kartentypen)*“.<sup>117</sup> Hier können nach folgenden Kartentypen unterschieden werden, wie *Punktkarten*, *Isolinienkarten*, *Diagrammkarten* und vielen weiteren.

---

<sup>110</sup> vgl. Günther Hake, Dietmar Grünreich, Kartographie (Berlin/ New York<sup>9</sup>2002) 463-465.

<sup>111</sup> Günther Hake, Thematische Karten, Atlanten, kartenverwandte Darstellungen, Kartentechnik, Kartenauswertung (Berlin 1970) 9.

<sup>112</sup> Günther Hake, Kartographie, 463.

<sup>113</sup> vgl. Günther Hake et al., Thematische Karten, Atlanten, kartenverwandte Darstellungen, Kartentechnik, Kartenauswertung, 49.

<sup>114</sup> Günther Hake, Kartographie, 463.

<sup>115</sup> vgl. Günther Hake et al., Kartografie, 463.

<sup>116</sup> vgl. Günther Hake et al., Kartografie, 464.

<sup>117</sup> Günther Hake et al., Kartografie, 464.

Weiters gibt es die Gruppierung nach den „*Merkmalen der Objekte*“<sup>118</sup> Der Fokus dieser Karte liegt auf der Darstellungsart der Objekte. Die Objekte werden zusätzlich nach der Art ihres Raumbezuges, nach ihrem zeitlichen Bezug und ihrem sachlichen Bezug unterteilt. Beim Raumbezug wird in so genannte *Diskreta* (= abgrenzbar von anderen Objekten) und *Kontinua* (= räumlich und flächenhaft unbegrenzt)<sup>119</sup> unterschieden.

Karten, die einen zeitlichen Bezug thematisieren, werden unterteilt in *statische Karten* und in *dynamische Karten*.<sup>120</sup> Sie beschäftigen sich mit der Frage „*Wann war was wo und wie?*“<sup>121</sup> Statische Karten zeigen ein Ergebnis oder Ereignis zu einem bestimmten Zeitpunkt, während dynamische Karten eine Entwicklung zeigen. Diese Unterscheidung wird bezugnehmend zu Geschichtskarten noch einmal in einem späteren Kapitel thematisiert.

Beim sachlichen Bezug wird in *Qualitative Karten* und *Quantitative Karten* unterteilt. „*Qualitative Karten geben die Objektqualität zu erkennen und beantworten damit die Frage "Was ist wo?"*“<sup>122</sup>. Beispiele hierfür sind die politischen Karten, welche zum Beispiel Staaten in ihren Grenzen zeigen. Quantitative Karten geben Größen und Werten eines Objektes Raum und beantworten die Frage „*Wie viel ist wo?*“<sup>123</sup> Ein Beispiel hierfür sind Karten, die Einwohnerzahlen oder die Bevölkerungsdichte zeigen.

Die letzte Unterscheidung ist die „*Gruppierung nach Umfang und Verarbeitungsgrad der Thematik*“<sup>124</sup> Hake unterteilt diese in analytische Karten, die ein einzelnes Thema in seiner räumlichen Aufgliederung darstellen. Neben analytischen Karten gibt es auch *komplexe Karten*, die mehrere Themen behandeln, die jedoch in einem Zusammenhang zueinanderstehen. Diese *komplexen Karten* sind somit eine große Zusammenfassung verschiedener analytischer Karten. Als ein Beispiel hierfür nennt Hake Heimatkarten, die historische siedlungsgeographische Angaben geben.<sup>125</sup>

Neben den beiden genannten gibt es noch die *synthetischen Karten*.<sup>126</sup> Diese Karten kombinieren mehrere Themen, die somit ein Gesamtbild darstellen. Hake nennt hier als

---

<sup>118</sup> Günther Hake, Kartografie, 464.

<sup>119</sup> vgl. Lexikon der Kartographie und Geomatik, online unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/kartographie-geomatik/kontinua/2911> (09.03.2022)

<sup>120</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

<sup>121</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

<sup>122</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

<sup>123</sup> vgl. Günther Hacke, Kartografie, 465.

<sup>124</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

<sup>125</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

<sup>126</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

Beispiel „Karten der Landwirtschaftstypen, in denen betriebliche, bodenkundliche und klimatische Merkmale enthalten sind“<sup>127</sup>.

Neben der inhaltlichen Darstellung der Karte, ist auch die Ausdrucksform dieser für thematischen Karten wichtig. Jene werden in drei Kategorien unterteilt. In welche Kategorie eingeteilt wird, hängt davon ab, ob eine oder mehrere Variablen in der Karte berücksichtigt werden. Des Weiteren ist wichtig, ob Variablen *nominal*, *ordinal* oder *kardinal* skaliert werden und ob sie auf ihre Wechselwirkung oder auf ihre Zeitabhängigkeit untersucht werden.<sup>128</sup> *Nominale* Variablen zeigen eine namentliche Markierung des Karteninhaltes. Zum Beispiel die Markierung von Kontinenten, Ländern, Straßennamen oder naturräumliche Gliederungen. *Ordinale* Variablen zeigen die Inhalte nach der Größe sortiert. Beispiele hierfür sind Karten, die die Wasserqualität in verschiedenen Bereichen zeigen. *Kardinale* Variablen zeigen die Inhalte, in Maßeinheiten, die umgerechnet werden können. Das trifft auf Karten zu, die die Bevölkerungsdichte zeigen oder CO<sub>2</sub>-Emissionen.<sup>129</sup>

Auch wenn Gruppierungen getroffen wurden, können in keinem Fall klare Grenzen gezogen werden und somit kann eine thematische Karte oft verschiedenen Kartenarten zugeteilt werden. Die oben angeführten Gruppierungen der thematischen Karten sind später für die Schulbuchanalyse von großer Bedeutung, da in den GSP-Schulbüchern ausschließlich thematische Karten zu finden sind. Ebenso legt die Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bei der historischen Kartenanalyse Wert auf einige Gruppierungsarten.

### 5.3 Kartographie thematischer Karten

Wie eingangs erwähnt, zeigen uns thematische Karten Informationen, die in einem räumlichen Bezug zur Erde stehen. Thematische Karten stellen jene Informationen durch verschiedene Formen und Zeichen dar, die zu einem „Gesamtbild“ verschmelzen und die Information ansehnlich präsentieren. Dieses „Gesamtbild“ kann in seinen einzelnen Zeichen und Formen zerlegt werden, um so die Bestandteile einer thematischen Karte zu erkennen. In

---

<sup>127</sup> Günther Hake, Kartografie, 465.

<sup>128</sup> vgl. Wolfgang Götze, Nanja van den Berg, Techniken des Business Mapping (München 2003), 13.

<sup>129</sup> vgl. Wolfgang Götze et al. Techniken des Business Mapping, 13.

diesem Unterkapitel wird ein grober Überblick über die Kartographie der thematischen Karten gegeben. Eine weitere Vertiefung erfolgt in diesem Zusammenhang nicht, da der Fachbereich Geographie für diese vorliegende Masterarbeit nicht relevant ist.

Jede thematische Karte basiert auf einer Grundlage. Wie bereits erwähnt, sind dies häufig topographische Karten, die dann weiter adaptiert und verarbeitet wird.<sup>130</sup>

Eine thematische Karte besteht aus formalen Bestandteilen und auch aus graphischen Bestandteilen.<sup>131</sup> Formale Bestandteile bilden das *Kartenfeld*, der *Kartenrand* und der *Kartenrahmen*. Das Kartenfeld zeigt die *Grundkarte* einer thematischen Karte. Hier befinden sich die im Koordinatensystem verorteten und eingezeichneten Orte, Flüsse oder Grenzen.<sup>132</sup> Die Darstellung des Kartenfeldes trifft ebenso eine wichtige Unterscheidung in der Kartographie. Wird die dargestellte Region mit ihren Nachbarregionen abgebildet, handelt es sich hier um eine *Rahmenkarte*. Ist lediglich die Region selbst abgebildet, dann wird von einer *Inselkarte* gesprochen.<sup>133</sup> Jene Unterscheidung klingt simpel, ist aber ein wichtiges formales Merkmal. Umrahmt wird das Kartenfeld durch den Kartenrahmen.

Der Kartenrand ist jene Fläche, die bei analogen Karten vom Kartenrahmen bis zum „Ende“ des Papierformates reicht. Hier befindet sich meist die Legende einer Karte, die dem Rezipienten bei der Entschlüsselung der Formen und Zeichen hilft, sowie alle anderen, die man zum Lesen der Karte benötigt. Der Titel einer Karte ist ebenso im Kartenrand zu finden.

Die graphischen Bestandteile einer Karte sorgen für eine klare und verständliche Darstellung des Inhaltes. Hier sind keine bunten graphischen Formen gemeint, sondern die Grundbestandteile einer Karte, die dem Rezipienten helfen, jene leichter zu lesen. Zu diesen Bestandteilen zählen unter anderem der Titel einer Karte, die Legende, der Maßstab, die Angabe der Himmelsrichtungen, sowie die zeitliche Einordnung bei Geschichtskarten. Der letztgenannte Punkt ist besonders für die Arbeit mit Geschichtskarten im Unterrichtsfach GSP wichtig. Im GSP-Unterricht werden meist Geschichtskarten verwendet. Geschichtskarten sind Karten, die ein historisches Thema darstellen, jedoch in der Gegenwart kartographiert wurden. Ihre Inhalte basieren auf dem derzeitigen Forschungsstand der Entstehungszeit und

---

<sup>130</sup> Gerold Olbrich, Quick Michael, Jürgen Schweikart, Computerkartographie. Eine Einführung in das Desktop Mapping am PC (Berlin [u.a.]<sup>2</sup>1996) 26.

<sup>131</sup> vgl. Gerold Olbrich et al., Computerkartographie, 20.

<sup>132</sup> vgl. Gerold Olbrich et al., Computerkartographie, 20.

<sup>133</sup> vgl. Günther Hake, Kartografie, 142.

den zur Verfügung stehenden Quellen. Hier gibt es noch einen weiteren Kartentyp, der historische Ereignisse zeigt, welcher im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

Es kann jedoch auch sein, dass eine Karte nur ein Kartenfeld hat und keinen Kartenrand oder Kartenrahmen. Diese Karten sind vereinfachte Darstellungen thematischer Karten und können auch mit sich bringen, dass der Kartenrand und der Kartenrahmen identisch sind.<sup>134</sup> In diesem Fall wird von einem „*abfallende[n] Kartenbild*“<sup>135</sup> gesprochen.

Die grafischen Elemente wie der Kartentitel, die Legende, die Quelle oder andere, sind dann innerhalb des Kartenfeldes anzuordnen.<sup>136</sup>

## 5.4 Kartenarbeit im Geschichtsunterricht

### 5.4.1 Derzeitiger Forschungsstand

Der Einsatz von Karten im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bietet sich sehr gut an. In jenem Fach ist der Einsatz aber laut dem Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi nicht sehr beliebt.<sup>137</sup> Dafür nennt er unterschiedliche Gründe. Karten im Unterricht seien für die Schüler und Schülerinnen oftmals zu kompliziert oder die verwendeten Karten sind nicht auf dem aktuellen Stand.<sup>138</sup> Ebenso schreibt Michael Sauer, dass man über den tatsächlichen Einsatz von Karten in der Praxis sehr wenig weiß, während der Einsatz in der Geschichtsdidaktik sehr wohl thematisiert wird.<sup>139</sup>

Der rare Einsatz ist jedoch unberechtigt, da die Arbeit mit Karten einen erheblichen Teil zum Lernen und zur Entwicklung ihres Geschichtsbewusstseins, sowie zur Entwicklung ihres Weltbildes beiträgt. Die Arbeit mit Karten, verlangt ein räumliches Bewusstsein. Jenes gilt durch die Arbeit mit Karten zu erwerben. Der geografische Raum soll als Grundlage für Geschichte gedacht werden.<sup>140</sup> Die Verknüpfung eines Ortes mit einem historischen Ereignis war in der Geschichtswissenschaft lange Tenor. Der geographische Raum hatte in der Geschichtswissenschaft vor allem eine „*ordnende Funktion*“<sup>141</sup> und wurde stark mit

---

<sup>134</sup> vgl. Wolfgang Götze et al., Techniken des Business Mapping, 1.

<sup>135</sup> <http://kartenkunde-leichtgemacht.de/handbuch.php?page=Karte> (27.05.2022)

<sup>136</sup> vgl. Wolfgang Götze et al., Techniken des Business Mapping, 1.

<sup>137</sup> vgl. Peter Gautschi, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche (Zürich 62015) 145.

<sup>138</sup> vgl. Peter Gautschi, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche (Zürich 62015) 145.

<sup>139</sup> vgl. Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen Nr 181 (2018)

<sup>140</sup> vgl. Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>141</sup> Waltraud Schreiber, Der „Spatial Turn“. Chance und Herausforderung für den Geschichtsunterricht (2009) 2. online unter: [https://edoc.ku.de/id/eprint/2072/1/Kontaktstudium\\_spatial\\_turn.pdf](https://edoc.ku.de/id/eprint/2072/1/Kontaktstudium_spatial_turn.pdf). (23.03.2022)

„Herrschaftsräumen“<sup>142</sup> verknüpft. Forschungsgegenstände, wie die Geschichte verschiedener Bevölkerungsgruppen oder Nationen, waren an einen geographischen Raum und an eine bestimmte Zeit gebunden und wurden völlig separiert von weiteren Forschungsgegenständen betrachtet, die aber zeitlich gleich einzuordnen sind. Der räumliche Unterschied stellte eine erhebliche kognitive Grenze dar, über die nicht hinausgedacht wurde. Seit den 1980er Jahren ist die Rede eines „*spatial turn*“. Jener „turn“ stammt aus der Geografie und leitet einen Paradigmenwechsel ein, der nun das separierende Denken immer mehr in den Hintergrund rücken lässt. Schreiber ist der Meinung, dass seitdem der geographische Raum mehr und mehr in Relation mit anderen Kategorien gedacht wird, um ein umfangreicheres Bild von der Welt zu erhalten.<sup>143</sup>

Es kann somit vermutet werden, dass der Geschichtsunterricht bezugnehmend auf den Karteneinsatz noch vor jener Erkenntnis feststeckt und deshalb der Karteneinsatz unbeliebt ist. Erst durch diesen Paradigmenwechsel, der zuerst beim Lehrpersonal Anklang finden muss, wird vermutlich die Arbeit mit Karten im Geschichtsunterricht mehr Zuspruch erhalten.

Abgesehen des „*spatial turn*“, würde eine andere Art des Paradigmenwechsels die Arbeit mit Karten im Geschichtsunterricht attraktiver gestalten. Gautschi schreibt in seiner im Jahre 2015 publizierten Publikation, nur vom Einsatz analoger Karten. Er lässt die digitale Kartenwelt weitgehend außer Acht, was aber auch am Zeitpunkt der Veröffentlichung liegt. Durch die Digitalisierung können Lernende und Lehrende noch schneller an Kartenmaterial gelangen. Digitale Medien wirken generell laut Igel sehr motivierend auf junge Lernende.<sup>144</sup> Sie können mit digitalen Medien Karten öffnen und durch jene Medien, die Lernende aus ihrer Lebenswelt kennen, mit Karten arbeiten. In jener Arbeit liegt jedoch der Fokus auf den Karten in den Schulbüchern, die viele im Unterricht meist analog vor sich liegen haben. Dennoch bieten die derzeit vorherrschenden Paradigmenwechsel viel Potential, die Kartenarbeit im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung attraktiver zu gestalten.

---

<sup>142</sup> Waltraud Schreiber, Der „Spatial Turn“, 2.

<sup>143</sup> Waltraud Schreiber, Der „Spatial Turn“, 2.

<sup>144</sup> vgl. Markus Igel, Digitale Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber, Praxishandbuch Historisches Lernen und Medien Bildung im digitalen Zeitalter (Budrich 2017) 266.

#### 5.4.1.1 Kartentypen im Geschichtsunterricht

Auch wenn die Verwendung von Karten im Unterricht nicht allzu viel Zuspruch erhält, muss die Frage geklärt werden, welche Kartentypen nun im Unterricht eingesetzt werden können. Abgesehen von den digitalen Karten, werden für den Unterricht im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung zwei Typen von geschichtlichen Karten unterschieden: Sauer spricht von „*Karten-Quellen*“<sup>145</sup> und nennt diese „*historische Karten*“<sup>146</sup>, genauso wie Gautschi. Hier handelt es sich um jene Karten, welche in der Vergangenheit erstellt wurden. Der andere Kartentyp wird nach Sauer „*Karten-Darstellungen*“<sup>147</sup> genannt und nach Gautschi werden jene „*Geschichtskarten*“<sup>148</sup> genannt. Jene Art sind Kartendarstellungen, die Gebiete zu gewissen historischen Zeitpunkten zeigen, jedoch in einer späteren Zeit kartografiert worden sind. Somit ist eine Geschichtskarte ein Produkt, welches historische Ereignisse, Grenzverläufe etc. versucht zu reproduzieren. Es ist wichtig zu betonen, dass aber Geschichtskarten per se keine Quelle darstellen, außer für die Zeit, in der sie konstruiert wurden.

Geschichtskarten widmen sich meist den inhaltlichen Themen Gesellschaft, Wirtschaft, Herrschaft und Kultur<sup>149</sup>. Sie zeigen politische Geschichte, indem Kriegsverläufe oder Herrschaftsgebiete dargestellt werden. Im Rahmen der Wirtschafts- und Sozialgeschichte werden demographische Entwicklungen von Bevölkerungsgruppen dargestellt, ethnische Zugehörigkeit oder auch Rohstoffvorkommen. Geschichtskarten, die sich der Kultur widmen, können die sprachliche Verteilung in einem Territorium zeigen oder auch Religionen. Wie bereits im Kapitel zu den thematischen Karten erwähnt, wird durch die nächste Charakteristik von Geschichtskarten klar, dass es sich bei Geschichtskarten um thematische Karten handelt. Denn jene inhaltlichen Themen einer Karte können statisch oder dynamisch dargestellt werden. Statische Darstellungen halten einen Zustand fest und dynamische stellen eine Entwicklung eines Ereignisses oder Zustandes dar.<sup>150</sup>

---

<sup>145</sup> Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>146</sup> Peter Gautschi, Geschichte lehren, 145. und Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>147</sup> Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>148</sup> Peter Gautschi, Geschichte lehren, 145. und Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>149</sup> Peter Gautschi, Geschichte lehren, 146. und Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>150</sup> vgl. Peter Gautschi, Geschichte lehren, 146.

Detaillierte topographische Darstellungen werden aber in Geschichtskarten meist nicht berücksichtigt.<sup>151</sup>

#### 5.4.2 Einsatz im Unterricht

Geschichtskarten werden im Unterricht meist durch Schulbücher, Atlanten oder den Computer/Smartboard präsentiert. Heute werden auch noch vereinzelt Wandkarten verwendet. Früher wurden Geschichtskarten meist als Folien über Overhead-Projektoren präsentiert.<sup>152</sup> Die Hauptaufgabe von historischen Karten im GSP-Unterricht, ist die anschauliche Wiedergabe von Räumen und räumlichen Strukturen allgemeiner kollektiver Erkenntnisse, kombiniert mit der zeitlichen Einordnung von historischen Sachverhalten.<sup>153</sup> Durch den Einsatz von Karten im Unterricht allgemein, werden die Lernenden unterstützt, ein Raumbewusstsein zu entwickeln.<sup>154</sup>

Im Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaftskunde ist dies meist der Fall, so aber nicht zwingend im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Durch den Einsatz von Geschichtskarten können Lernende jedoch eine weitere Fähigkeit erlernen. Werden im GSP-Unterricht Geschichtskarten eingesetzt, so lernen Lernende historische Geschehnisse im räumlichen Kontext zu lokalisieren und diese Komponente des Raumbewusstseins mit ihrem Geschichtsbewusstsein zu verknüpfen. Einfach gesagt, sollen Lernende dazu in der Lage sein, eine „Mental Map“<sup>155</sup> in ihrem Kopf zu konstruieren, um Zeit und Raum miteinander zu verknüpfen.<sup>156</sup> Somit ist ein großes Ziel, beim Einsatz von Karten im Unterricht, historische Ereignisse mit Orten zu verknüpfen. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Kartenarbeit im GSP-Unterricht ist, dass die Lernenden Karten auch als historische Quelle ansehen. Historische Karten sind Quellen aus der Vergangenheit, die uns Einblicke in räumliche Vorstellungen und Gegebenheiten bieten.

---

<sup>151</sup> Michael *Sauer*, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>152</sup> vgl. Michael *Sauer*, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>153</sup> vgl. Michael *Wornest*, Mediendidaktik in der Schule. Das Medium Karte im Geschichtsunterricht (Hamburg 2016) 44.

<sup>154</sup> vgl. Peter *Gautschi*, Geschichte lehren, 145.

<sup>155</sup> Eine Karte, die jedes Individuum von bestimmten Orten im Kopf konstruiert.

<sup>156</sup> vgl. Markus *Igel*, Digitale Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber*, Praxishandbuch Historisches Lernen und Medien Bildung im digitalen Zeitalter (Budrich 2017) 265.

### 5.4.3 Reflektierte Kartenarbeit im Unterricht

Sehr wichtig bei der Arbeit mit Karten, ist es, die Singularität von Karten zu betonen und ihre Inhalte zu dekodieren. Dies gilt nicht nur für den Unterricht, sondern auch für das allgemeine Leben. In *The Power of Maps* macht Dennis Wood bereits 1992 darauf aufmerksam, dass Karten großes nationales Interesse mit sich bringen. Die Kartografie ist ein sehr wichtiges Handlungsinstrument für den politischen Diskurs. Dabei betont er, dass hier oft die Genauigkeit nicht so zwingend im Vordergrund steht.<sup>157</sup>

Karten zeigen uns meist nicht das Abbild der Welt, sondern geben uns spezifische Perspektiven auf die Welt.<sup>158</sup> Die Arbeit mit Geschichtskarten darf auf keinen Fall unreflektiert erfolgen. Karten genießen eine hohe Deutungsmacht.<sup>159</sup> Das bedeutet, dass ihre Inhalte oftmals nicht kritisch betrachtet und hinterfragt werden. Das liegt laut Gryl meist daran, dass viele Karten von verifizierten und gesellschaftlich legitimierte Institutionen konstruiert werden.<sup>160</sup> Auch Gautschi weist darauf hin, dass Karten eine „*symbolische Darstellungen der Realität*“<sup>161</sup> sind. Wenn mit Karten aller Art gearbeitet werden soll, muss besonders die Kartografie dahinter verstanden werden und sich vor Augen gehalten werden, dass jede Karte ein subjektives Produkt eines Autors oder einer Autorin ist.<sup>162</sup> Dem sollen sich die Lernenden beim Arbeiten mit Karten bewusstwerden. Karten allgemein können gezielt durch Farbe oder der Größe des Maßstabes, verschiedene Bilder in den Köpfen von Lernenden konstruieren, die möglicherweise nicht der Wahrheit entsprechen. Durch die Etablierung bestimmter Muster in der Kartographie, gewöhnen sich Lernende an bestimmte Formen der Darstellung und hinterfragen jene nicht mehr zwingend, da die Form der Darstellung immer gleich ist. Gryl legt hierzu aus dem Fach der Geografie und Wirtschaftskunde Interessante Beobachtungen dar. Gryl meint in ihrem Artikel zu „Mündigkeit und Reflexion“, dass Entwicklungsländer gerne in der Farbe Rot dargestellt werden. Die Farbe dient als „Warnfarbe“. Jene Länder könnten jedoch genauso Blau dargestellt werden.<sup>163</sup> Sie holt in ihrem Artikel noch weiter aus und meint, dass bei Karten auch oft das Problem auftritt, dass zwischen der Form der Darstellung

---

<sup>157</sup> vgl. Denis Wood, *The Power of Maps* (New York 1992) 43.

<sup>158</sup> vgl. Inga Gryl, Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. In: *GW-Unterricht* vol 11 (2010) 20.

<sup>159</sup> vgl. Inga Gryl, Mündigkeit durch Reflexion, 24.

<sup>160</sup> vgl. Inga Gryl, Mündigkeit durch Reflexion, 24.

<sup>161</sup> vgl. Peter Gautschi, *Geschichte lehren*, 145.

<sup>162</sup> vgl. Inga Gryl, Mündigkeit durch Reflexion, 24.

<sup>163</sup> vgl. Inga Gryl, Mündigkeit durch Reflexion, 21.

und den Inhalten eine willkürliche Verbindung besteht.<sup>164</sup> Der Grund für die Farbwahl oder eine Auflistung von Indikatoren, zum Beispiel ab wann ein Land ein Entwicklungsland ist, werden zu den Karten meist nicht genannt. Die Legenden einer Karte, versuchen die Zeichen zu „übersetzen“. Aber auch diese legen „*nie die volle Komplexität der Verknüpfung zwischen Form und Inhalt offen*“<sup>165</sup> meint Gryl. Somit ist es äußerst wichtig, mit den Lernenden eine kritische Betrachtung von Karten aller Art im Unterricht zu erarbeiten. Ebenso muss die Singularität von Karten betont werden. Sie werden sonst nicht dazu fähig sein Zeichen zu dekodieren und dahinter stehende Definitionen zu erkennen.<sup>166</sup>

## 5.5 Raumbewusstsein im GSP-Unterricht

Geschichtliche Phänomene leben durch ihre Einordnung in Zeit und Raum. Somit ist der Umgang im Unterricht mit jenen beiden Dimensionen wesentlich für das historische Lernen. Da der Fokus der Arbeit auf den Geschichtskarten liegt und das Einordnen von Raum, eine wichtige Kompetenz für das historische Lernen ist, wird in diesem kurzen Kapitel das *Raumbewusstsein* näher behandelt.

Abgesehen der zu erwerbenden Kompetenzen und des Ausbildens des Geschichtsbewusstseins, liegt es nahe, noch weiteres Bewusstsein zu schaffen. Besonders bezüglich der Arbeit mit Geschichtskarten ist es wichtig, das Raumbewusstsein und das Temporalbewusstsein auszubilden.

Laut Gautschi spielte das Raumbewusstsein im GSP-Unterricht keine große Rolle.<sup>167</sup> Ihm zufolge hat das Raumbewusstsein erst an Bedeutung gewonnen als man statt „*Stoffkatalogen*“<sup>168</sup> und dem „*Disziplindenken*“<sup>169</sup>, wieder den Fokus auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme lenkte.

Kinder bis etwa sieben Jahren, ordnen Objekte in einem Raum egozentrisch an. Sie stellen sich selbst in den Mittelpunkt und verknüpfen jene Objekte und Orte mit ihrem eigenen Standort. Erst ab einem Alter von zehn Jahren, erfassen Kinder Objekte und Orte unabhängig von ihrem

---

<sup>164</sup> vgl. Inga Gryl, *Mündigkeit durch Reflexion*, 22.

<sup>165</sup> Inga Gryl, *Mündigkeit durch Reflexion*, 22.

<sup>166</sup> vgl. Inga Gryl, *Mündigkeit durch Reflexion*, 22.

<sup>167</sup> vgl. Peter Gautschi, *Geschichte lehren*, 14.

<sup>168</sup> Peter Gautschi, *Geschichte lehren*, 14.

<sup>169</sup> Peter Gautschi, *Geschichte lehren*, 14.

eigenen Standort. Kinder beginnen erst mit circa zwölf Jahren, Räume selbst in Form von Karten darzustellen. Dieser Prozess ist ein sehr wichtiger, denn hierfür müssen Kinder in der Lage sein, sich selbst „außerhalb“ der Karte zu sehen. Diese Informationen sind besonders für die Karten in den GSP-Büchern der Sekundarstufe I wichtig, da die Lernenden in den meisten Schulen mit 12 Jahren in Berührung mit Geschichte und demnach auch mit Geschichtskarten kommen. Das liegt daran, da an den meisten Schulen das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, erst in der sechsten Schulstufe unterrichtet wird.

Wie wichtig das Raumverständnis für den Geschichtsunterricht ist, wurde in jener Arbeit bereits mehrmals erwähnt. Lernende sollen im GSP-Unterricht dazu fähig sein, „*wichtige historische Ereignisse und Prozesse räumlich*“<sup>170</sup> zu verorten und sie sollen fähig sein, durch Karten Informationen zu gewinnen und Erkenntnisse zu erarbeiten. Vergangenes kann meist nur verstanden werden, wenn erkannt wird, in welchem Raum jene Menschen gehandelt haben. Für die Lehrpersonen bedeutet dies, dass jene „diagnostizieren“ müssen, ob die Raumvorstellung der Lernenden ausreichend ausgeprägt ist. Diese Aufgabe ist besonders in der Sekundarstufe I meist schwierig umzusetzen und wohlmöglich auch der Grund für die seltene Verwendung von Geschichtskarten im Unterricht. Jede Lehrperson, die sich aber die Bildung des Raumbewusstseins der Lernenden widmet und darauf eingeht, wird automatisch in fast jeder Geschichtsstunde eine Karte einsetzen meint Gautschi.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> vgl. Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>171</sup> vgl. Peter Gautschi, Geschichte lehren, 15.

## 6 Didaktische Rahmenbedingungen im GSP-Unterricht

### 6.1 Historisches Lernen im GSP-Unterricht

In dieser Arbeit ist schon mehrmals erwähnt worden, dass Geschichtskarten für den Geschichtsunterricht essenziell sind. Um jene im Unterricht einsetzen zu können und Ereignisse mit Räumen verknüpfen zu können, muss jedoch beim eigentlichen „Geschichte lernen“ begonnen werden. Der reine Wissenserwerb im Geschichtsunterricht reicht hierfür nicht aus, sowie das lediglich oberflächliche behandeln von Geschichtskarten im Unterricht.

*Historisches Lernen* ist viel mehr als nur Wissenserwerb, es regt die Lernenden dazu an, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen und Kompetenzen zu entwickeln. Um solch einen Kompetenzerwerb ermöglichen zu können, benötigen die Lernenden das *historische Lernen* bzw. *historische Denken*. Beide Prozesse sind gleichwertig, jedoch beschäftigt sich das *historische Lernen* hauptsächlich mit dem Lernen im GSP-Unterricht, während *historisches Denken* auch außerhalb der Schule, in der Freizeit, passiert.<sup>172</sup> Dies geht besonders aus verschiedenen Publikationen rund um das Kompetenzmodell „FUER Geschichtsbewusstsein“ hervor. Da der Fokus in dieser Arbeit am Unterricht mit Schulbüchern liegt, ist in jener Arbeit meist die Rede vom *historischen Lernen*.

#### 6.1.1 Definition

Der Geschichtsunterricht beschäftigt sich mit Strukturen, Ereignissen, Personen, Lebensweisen und Lebensräumen in der Vergangenheit. Die Menschheit versucht oftmals durch das bereits Geschehene in der Vergangenheit, für die Zukunft (im positiven Sinne) zu lernen. Denn die Erfahrungen, die aus der Geschichte gemacht wurden, vermögen das Handeln in der Gegenwart zu leiten. Jedoch kann auch negatives oder falsches Handeln aus den Erfahrungen der Vergangenheit gelernt werden, vor allem, wenn unreflektiert gehandelt wird.

---

<sup>172</sup> vgl. Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung Band 1 (Neuried 2006) 15.

Da der Geschichtsunterricht jener Ort ist, indem sich die Menschen intensiv mit Vergangenen auseinandersetzen, empfiehlt Peter Gautschi im Unterricht, *„Vergangenes aufmerksam und bewusst wahrzunehmen und im Hinblick auf künftiges Handeln zu deuten, zu verarbeiten.“*<sup>173</sup> Dies ist nach Gautschi der Effekt von historischem Lernen. Die Lernenden werden angehalten ihre *„Aufmerksamkeit auf Vergangenes richten, dieses wahrnehmen und für sich rekonstruieren und deuten.“*<sup>174</sup> Viele weitere Geschichts-Fachdidaktiker aus dem deutschen Sprachraum setzten eine Definition zum historischen Lernen. Hans-Jürgen Pandel definiert *historisches Lernen* ähnlich wie Gautschi. Pandel legt ebenso den Fokus auf das Auseinandersetzen mit der Vergangenheit und nicht auf den reinen Wissenserwerb. Folgendes Zitat spiegelt diese Meinung wider, *„Historisches Lernen ist ein Denkstil und nicht das Akkumulieren von Wissen.“*<sup>175</sup> Eine dritte Definition liefert Jörn Rösen in seinen Publikationen. Seine Definition ähnelt den anderen beiden ebenso. Rösen ist der Meinung, dass historisches Lernen ein Vorgang des menschlichen Bewusstseins ist, *„[...] in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt.“*<sup>176</sup> Daraus lässt sich somit erschließen, dass sich die Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum einig ist, dass historisches Lernen durch das Auseinandersetzen mit Vergangenen passiert. Somit gehört ein aktives Auseinandersetzen, Wahrnehmen und De-/Rekonstruieren von Vergangenen im GSP-Unterricht umgesetzt.

Historisches Lernen ist eine Art Denkstil, der den Lernenden ermöglichen soll, sich kritisch mit dem Vergangenen auseinander zu setzen und dabei selbst Urteile darüber bilden sollen. Es veranlasst weiters, dass die Lernenden ihren Blick auf die Vergangenheit und den Umgang mit historischem durchaus verändern. Das Akkumulieren von Wissen, das Auswendiglernen von Jahreszahlen und Personen forciert somit diese Kompetenzen nicht und ist kein historisches Lernen!

---

<sup>173</sup> Peter Gautschi, Geschichte lehren, 5.

<sup>174</sup> Peter Gautschi, Geschichte lehren, 11.

<sup>175</sup> Hans-Jürgen Pandel, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts 2006) 126.

<sup>176</sup> Jörn Rösen, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen (Schwalbach/Ts. 2008) 61.

### 6.1.2 Prozess des historischen Lernens

Historisches Lernen ist ein Prozess, der auch erlernt werden muss. Durch verschiedene Unterrichtsmethoden und Lernwege, können all jene Kompetenzen erlernt werden, aus denen sich das historische Lernen entwickelt. Einen Anstoß für historisches Lernen, kann den Schüler und Schülerinnen ein Schwarz-Weiß Foto einer Ausstellung, sowie eine Geschichtskarte in einem Schulbuch geben oder auch eine Erzählung durch einen Zeitzeugen oder durch eine Zeitzeugin. Ebenso Fragen an die Vergangenheit, oder ein zu überdenkendes Werturteil kann einen Anstoß bieten. Jene Dinge wecken die Aufmerksamkeit der Lernenden und so wird das Auseinandersetzen mit Vergangenen „eingeleitet“. Durch die Karte, das Foto oder die Erzählung, ermitteln die Schüler und Schülerinnen das Wahrgenommene und identifizieren daraus ein historisches Zeugnis und rekonstruieren daraus ein Faktum, und klären so den historischen Sachverhalt. Die Fachdidaktik nennt diesen Prozess „Sachanalyse“.<sup>177</sup> Auf die Sachanalyse erfolgt das Interpretieren. Die Lernenden interpretieren ihre neuen Erkenntnisse. Sie versuchen Bezug zu anderen historischen Sachverhalten, die ähnlich sind zu nehmen. Die Lernenden versuchen dann ihre Erkenntnisse in Ursachen und Wirkung zusammenzubringen und historisch einzuordnen. Dadurch gelangen sie zu einem „historischen Sachurteil“<sup>178</sup>.

Im nächsten Schritt des historischen Lernens, stellen die Schüler und Schülerinnen eine Verbindung der historischen Fakten und der geschichtlichen Bedeutung der Fakten her.<sup>179</sup> Ebenso wird hier auf die soziale Ebene eingegangen, denn das historische Faktum wird auch in Beziehung zur persönlichen und zur sozialen Betroffenheit gesetzt. Durch diesen Prozess bilden die Lernenden das „historische[n] Werturteil“<sup>180</sup>.

Hier verknüpfen sie ihr gefälltes historisches Sachurteil mit ihren persönlichen Interessen und ihrer eigenen Meinung. Hier steht die persönliche Urteilsbildung der oder des Lernenden im Fokus. Historisches Lernen soll auch nicht nur in der Schule passieren, sondern im besten Fall auch in der Freizeit der Schüler und Schülerinnen.

---

<sup>177</sup> vgl. Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung.* (Paderborn; München; Wien; Zürich 2000) 63.

<sup>178</sup> Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 64.

<sup>179</sup> vgl. Karl- Ernst Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 64.

<sup>180</sup> Karl-Ernst Jeismann, *Geschichte und Bildung*, 64.

Durch die Urteilsbildung, die durch das historische Lernen erreicht wird, ist der reflektierte Umgang mit den Bereichen „*Gesellschaft, Wirtschaft, Herrschaft und Kultur*“<sup>181</sup> ein sehr wichtiger für den GSP-Unterricht. Die Lernenden allein, werden jedoch nicht von Beginn an fähig sein, selbst Urteile zu fällen, zu reflektieren, de-/rekonstruieren oder Zeitliches einzuordnen. Es liegt an der Lehrperson, dies zu forcieren. Eine Lehrperson muss laut Gautschi in der Lage sein, die Denkwege der Lernenden zu erkennen. Sie muss erkennen, wo Defizite liegen und wie sich das Geschichtsbewusstsein der Lernenden, durch das historische Lernen, entwickelt.<sup>182</sup> Die Lehrperson muss demnach im Unterricht Methoden einbetten, die zum Kompetenzerwerb des historischen Lernens beitragen.

## 6.2 Kompetenzerwerb historisches Lernen

Aus dem zuvor oben beschriebenen Prozess des historischen Lernens, bilden sich vier Kompetenzbereiche, die die Fähigkeit des historischen Lernens und Denkens „entwickeln“. Die deutschsprachige Geschichtsfachdidaktik ist sich beim Prozess des historischen Lernens und Denkens einig, die Kompetenzen unterscheiden sich jedoch in verschiedenen Kompetenzmodellen.

Es gibt im deutschsprachigen Raum unterschiedliche geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle. Peter Gautschi, gemeinsam mit Hodel und Utz (2009) und Hans-Jürgen Pandel (2005) haben jeweils ein Kompetenzmodell entworfen. Jene werden in dieser Arbeit nur äußerst kurz behandelt, da der Fokus auf dem Kompetenzmodell *FUER Geschichtsbewusstsein* liegt. Gautschi et al. legen einen starken Fokus auf die *narrative Kompetenz, auf das historische Erzählen*.<sup>183</sup> Hier führt das Erzählen über historische Vorgänge zum historischen Lernen, welches für die Autoren das Ausbilden der *narrativen Kompetenz* das wichtigste Ziel für den GSP-Unterricht ist. Sie leiten daraus vier Kompetenzen ab: die *Interpretationskompetenz, die Orientierungskompetenz, die Erschließungskompetenz* und die *Wahrnehmungskompetenz*.<sup>184</sup>

Hans-Jürgen Pandel hingegen stützt sein Kompetenzmodell nicht nur auf das Lernen im GSP-Unterricht, sondern auf das historische Lernen in der gesamten Lebenswelt eines Individuums.

---

<sup>181</sup> Peter Gautschi, *Geschichte lehren*, 11.

<sup>182</sup> Peter Gautschi, *Geschichte lehren*, 11.

<sup>183</sup> Peter Gautschi, Jan Hodel, Hans Utz, *Kompetenzmodell für Historisches Lernen. Eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer* (Nordwestschweiz 2009) 8.

<sup>184</sup> vgl. Peter Gautschi et al., *Kompetenzmodell für Historisches Lernen*, 10.

Hierfür hat Pandel 2005 folgende Kompetenzen festgelegt: die *Gattungskompetenz*, die *Interpretationskompetenz*, die *narrative Kompetenz* und die *geschichtskulturelle Kompetenz*.<sup>185</sup>

Wie bereits erwähnt gibt es ein weiteres Kompetenzmodell, das Kompetenzmodell *FUER Geschichtsbewusstsein*. Es dient als Grundlage für den GSP-Lehrplan in Österreich. Dies ist auch der Grund, weshalb jenes Kompetenzmodell in dieser Arbeit näher erläutert wird.

Im Kompetenzmodell *FUER Geschichtsbewusstsein*, steckt das Wort „Geschichtsbewusstsein“ bereits im Namen. Für Geschichtsbewusstsein gibt es bis heute noch keine allgemeine Definition in der Fachliteratur. Der Begriff wird seit den 1970er Jahren entwickelt und als ein „[...] Komplex von Dispositionen, Prozessen und Fähigkeiten im und zum „Umgang“ mit Geschichte“<sup>186</sup> verstanden. Geprägt haben jenen Begriff Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel und Bodo von Borries. Für das historische Lernen und Denken ist das Geschichtsbewusstsein von großer Bedeutung. Jörn Rüsen ist der Meinung, dass das *Geschichtsbewusstsein* der Ausgangspunkt des historischen Lernens und Lehrens ist.<sup>187</sup> Ebenso publizierte er, dass *Geschichtsbewusstsein* nur aus historischem Lernen entstehen kann und dies zur individuellen Entfaltung des oder der Lernenden führt.<sup>188</sup>

Das FUER-Modell geht davor aus, dass jeder historische Denkprozess mit einer Verunsicherung in der Gegenwart startet.<sup>189</sup> Um jene Verunsicherung zu lösen, wird versucht auf „eigene und fremde Wissensbestände, Deutungen und Urteile, die dem denkenden Subjekt verfügbar sind, zurückgegriffen.“<sup>190</sup> Beim FUER-Modell geht es beim historischen Lernen darum, den oder die Lernende zum historischen Denken zu befähigen. Das bedeutet, die Lernenden sollen sich eigenständig und selbstverantwortlich in der Zeit orientieren können.<sup>191</sup>

---

<sup>185</sup> vgl. Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula.* (Schwalbach/Ts 2007) 27-43.

<sup>186</sup> Ulrich Trautwein, Christiane Bertram, Bodo von Borries, Nicola Brauch, Matthias Hirsch, Kathrin Klausmeier, Andreas Körber, Christoph Kühberger, Johannes Meyer-Hamme, Martin Merkt, Herbert Neureiter, Stephan Schwan, Waltraud Schreiber, Wolfgang Wagner, Monika Waldis, Michael Werner, Béatrice Ziegler, Andreas Zuckowski, *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking - Competencies in History" (HITCH)* (Münster/New York/Waxmann 2017) 17.

<sup>187</sup> vgl. Rüsen, *Historisches Lernen*, 74.

<sup>188</sup> vgl. Rüsen, *Historisches Lernen*, 74

<sup>189</sup> vgl. Christoph Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Band 2* (Innsbruck 2015) 19.

<sup>190</sup> Kühberger, *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen*, 20.

<sup>191</sup> Ulrich Trautwein et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen.* 25.

Schreiber und Ventzke beschreiben die Selbstständigkeit, folglich: „Denken lernen kann nicht, wer pauken muss. Selbstständig historisch denken kann nur, wer weiß, dass er zuerst eine Fragestellung haben muss, nach Antworten darauf suchen und letztendlich solche geben kann und die auf ihre Orientierungsleistung hin zu prüfen sind.“<sup>192</sup>

Durch Quellen wird eigenständig versucht die Vergangenheit zu rekonstruieren und so entsteht wie schon bei Gautschi et al. eine Narration. Das Gegenteil der Rekonstruktion stellt die Dekonstruktion dar. Hier versucht das Individuum durch eine bestehende fremde Narration mehr über die Vergangenheit zu erfahren und vor allem herauszufinden, wie jene konstruiert wurde.<sup>193</sup> Die Rekonstruktion und die Dekonstruktion der Vergangenheit sind die beiden Kernkompetenzen des FUER-Modells. Jener beschriebene Denkprozess, der für das FUER-Modell wichtig ist, bietet die Grundlage folgender vier Kompetenzen: *Historische Fragekompetenz*, *Historische Methodenkompetenz*, *Historische Orientierungskompetenz*, *Historische Sachkompetenz*.<sup>194</sup> In den folgenden Unterkapiteln werden jene Kompetenzen kurz erläutert. Später wird auf jene noch im praktischen Rahmen der Analyse Bezug genommen.

### **6.2.1 Historische Fragekompetenz**

Wie schon mehrmals in dieser Arbeit erwähnt, steht meist am Beginn des historischen Lernens und des historischen Denkens in der Gegenwart, eine Irritation bezüglich der Vergangenheit. Dadurch bilden Irritierte eine Frage an die Vergangenheit, um jene Irritation zu lösen. Jene Fragen entstehen meist aus persönlichen oder kollektiven, gesellschaftlichen Interessen und Verunsicherungen.<sup>195</sup> Durch die Fähigkeit der historischen Fragekompetenz lernen die Lernenden besonders den Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte kennen. Sie lernen zu verstehen, dass die Geschichte eine Narration über die Vergangenheit ist. Denn die Geschichte gibt die Antwort auf die Frage an die Vergangenheit. Durch das aktive Formulieren

---

<sup>192</sup> Waltraud Schreiber, Marcus Ventzke, Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. In: Marcus Ventzke, Sylvia Mebus, Waltraud Schreiber, Bodo von Borries, Andreas Körber, Christiane Pflüger, Florian Sochatzy, Ruth Nagel, Susanne von Ruthendorf, Frieder Merkel, Jakob Polak, Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. (Radebeul 2010) 78.

<sup>193</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 20.

<sup>194</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 21.

<sup>195</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 26.

von Fragen an die Vergangenheit, werden die Zeitdimensionen *Gegenwart* und *Vergangenheit* miteinander verbunden.<sup>196</sup>

Der historischen Fragekompetenz liegen Teilkompetenzen zu Grunde. Die erste, das aktive Formulieren von eigenen Fragen an die Vergangenheit wurde bereits erwähnt. Die zweite Teilkompetenz ermächtigt die Lernenden dazu, fremde Fragen an die Vergangenheit zu erkennen.<sup>197</sup> Hiermit wird gemeint, dass die Lernenden erkennen, welcher Fragestellung eine Narration zum Beispiel aus einem Fachbuch oder Schulbuch folgt. Im Lehrplan der Sekundarstufe I (Sek I) in Österreich, aus dem Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist die historische Fragekompetenz ebenso verankert. Der Gesetzgeber sieht vor, jene folglich im Unterricht einzubetten:

*„Geschichte gibt Antworten auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden. Im Unterricht sind in Geschichtsdarstellungen vorhandene Fragestellungen aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erkennen und selbst zu formulieren.“*<sup>198</sup>

## **6.2.2 Historische Methodenkompetenz**

Die historische Methodenkompetenz ermöglicht die Suche nach Antworten, auf die zuvor formulierten Fragen. Die historische Methodenkompetenz wird in der Literatur auch sehr oft in der Mehrzahl verwendet – historische Methodenkompetenzen,<sup>199</sup> da sich jene aus zwei Kompetenzbereichen bildet. Unter dem Deckmantel der Methodenkompetenz gibt es nämlich die *De-* und die *Rekonstruktionskompetenz*.

### **6.2.2.1 Rekonstruktionskompetenz**

Die Rekonstruktionskompetenz erlernen die Lernenden, durch den kritischen Umgang mit Quellen, um Antworten auf ihre Fragestellungen zu finden. Hier sind kritische und analytische Fähigkeiten der Lernenden gefragt, da Quellen meist die Vergangenheit zwar abbilden, aber

---

<sup>196</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 27.

<sup>197</sup> vgl. Waltraud Schreiber, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. In: Marcus Ventzke, Sylvia Mebus, Waltraud Schreiber, Bodo von Borries, Andreas Körber, Christiane Pflüger, Florian Sochatzy, Ruth Nagel, Susanne von Ruthendorf, Frieder Merkel, Jakob Polak, Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. (Radebeul 2010) 66.

<sup>198</sup> BGBl II 2016/113

<sup>199</sup> vgl. Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen (2015) oder Waltraud Schreiber, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht (2010)

nur einen Bruchteil davon. Den Lernenden wird durch jene Arbeit mit Quellen bewusst, dass sie die Vergangenheit hauptsächlich durch die „Augen“ des Erstellers der Quelle sehen, aber nicht die tatsächliche gesamte Vergangenheit. Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass es eine Vielzahl von Quellen und Erzählungen über die Vergangenheit gibt.<sup>200</sup> Somit wird durch die Rekonstruktionskompetenz ihre Quellenkritik geformt. Durch die erhaltenen Informationen aus den Quellen, entwickeln die Lernenden darauf basierend ihre eigene Narration.<sup>201</sup>

#### 6.2.2.2 Dekonstruktionskompetenz

Während bei der Rekonstruktionskompetenz die Entwicklung einer eigenen Narration auf Grund von Quellen im Fokus steht, wird bei der Dekonstruktionskompetenz mit fremden Narrationen gearbeitet. Das bedeutet, dass man hier nicht auf Quellen zurückgreift, sondern auf „fertige“ Narrationen. Durch die Beschäftigung mit den bereits existierenden Narrationen über die Vergangenheit durch Dritte, soll den Lernenden veranschaulicht werden, dass jede Darstellung von vergangenem eine Konstruktion ist und somit sehr subjektiv ist.<sup>202</sup> Ebenso muss auch hier die Vielfalt an Narrationen betont werden.

Durch die Methodenkompetenzen erwerben die Lernenden die Fähigkeiten Quellenkritisch zu arbeiten und jene Vergangenheit zu Rekonstruieren. Sie lernen ebenso bereits existierende Narrationen über die Vergangenheit kritisch zu betrachten und jene zu Dekonstruieren. Laut Schreiber (2010) wurde die Dekonstruktionskompetenz bereits damals immer wichtiger.

Der österreichische Gesetzgeber sieht vor, die historische Methodenkompetenz demnach umzusetzen: *„Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (zB Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) sind zu fördern (De-*

---

<sup>200</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 43.

<sup>201</sup> vgl. Waltraud Schreiber et al, Historisches Denken, 23.

<sup>202</sup> vgl. Wolfgang Taubinger, Elfriede Windischbauer, Das Thema Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Unterricht im Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. In: Heinrich Ammerer, Elfriede Windischbauer (Hg.) Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. (Wien 2011) 6.

Konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.“<sup>203</sup>

### 6.2.3 Historische Orientierungskompetenz

Besitzt ein Lernender oder eine Lernende die historische Orientierungskompetenz, so ist jener und jene dazu fähig, eigens erlebte Zeiterfahrungen und nicht selbst erlebte, sowohl zeitlich und auch sinnbildend einzuordnen. Dies bedeutet, dass er oder sie für Gegenwartsphänomene, den Ursprung in der Vergangenheit erkennt und so auf Grund der historischen Entwicklung und historischen Dimension, die Gründe für das Phänomen erklären kann.<sup>204</sup> Die Kompetenz, diese Informationen zu filtern, hilft den Lernenden Gegenwartsphänomene auch besser verstehen zu können. Dies gilt auch für zukünftige Phänomene oder Probleme. Hierbei stehen die drei Zeitdimensionen *Gegenwart*, *Vergangenheit* und *Zukunft* stark im Fokus.<sup>205</sup> Durch die historisch Orientierungskompetenz können unterschiedliche Schlussfolgerungen aus der Geschichte gezogen werden, womit die Mehrperspektivität sichtbar wird. Ebenso werden die Lernenden dazu ermutigt, ihr eigenes Geschichtsbewusstsein, ihre Sichtweisen oder ihre Identität zu reflektieren und eventuell auch zu revidieren.<sup>206</sup> Nach Trautwein et al. gilt auch, durch die Orientierungskompetenz „[...] das eigene Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren [...]“<sup>207</sup> Die Reorganisation oder das Revidieren des Geschichtsbewusstseins ist ein lebenslanger Prozess, der die Lernenden auch nach der Schule begleiten soll. Wie auch bei den anderen bereits beschriebenen Kompetenzen, hat der Gesetzgeber seine Vorstellungen über die Umsetzung im Lehrplan genau verankert:

*„Historisches Lernen soll – insbesondere unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs sowie der Multiperspektivität – zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen. Da unterschiedliche Schlüsse aus der Geschichte gezogen werden können, ist im Unterricht auf die Pluralität in der Interpretation zu achten. Die sich daraus ergebenden Synergien mit der historisch-politischen und politischen Bildung sind zu berücksichtigen.“<sup>208</sup>*

---

<sup>203</sup> BGBl II 2016/113.

<sup>204</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 21.

<sup>205</sup> vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 205.

<sup>206</sup> vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 205.

<sup>207</sup> Ulrich Trautwein et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. 34.

<sup>208</sup> BGBl II 2016/113.

## 6.2.4 Historische Sachkompetenz

Um die historische Sachkompetenz zu erwerben ist kein ledigliches Auswendiglernen von Sachwissen, Fakten oder Daten erforderlich. Die historische Sachkompetenz ist *„jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, sich mit Konzepten auseinanderzusetzen, die das historische Denken ermöglichen, begleiten und stützen.“*<sup>209</sup> Das bedeutet, dass die Lernenden zum Beispiel die epochale Einteilung der Zeit nicht auf Grund der bloßen Daten wiedergeben und einteilen können, sondern die Lernenden sollen verstehen und sich bewusst sein, weshalb es jene zeitlichen Einteilungen gibt. Ebenso sind sie durch die historische Sachkompetenz fähig zu erkennen, dass die zeitlichen Einteilungen auch sehr dynamisch sind und ebenso sind Lernende fähig, die Problematiken jener (strikten) Einteilungen zu erkennen. Die historische Sachkompetenz ermöglicht den Lernenden auch, hinter die Fachtermini zu blicken und ihre Herkunft und ihre Bedeutung zu erkennen. Schreiber spricht hier von *„begriffskompetent“*<sup>210</sup>. Lernende sind *Begriffskompetent*, wenn sie fachspezifische Begriffe kennen und auch die damit einhergehenden Konzepte, in Alltagssprache und Fachsprache unterscheiden können.<sup>211</sup>

Kühberger betont in Bezug auf die historische Sachkompetenz und die Fachtermini aber, dass besonders in der Sekundarstufe I die Alltagssprache verbreiteter ist als die Fachtermini.<sup>212</sup> So muss hier ein gezielter und angeleiteter Einsatz verschiedener Fachtermini forciert werden, damit die Lernenden *„begriffskompetent“* sein können und die Sachkompetenz hier erwerben können. Kühberger ist der Meinung, dass hier ein *„Schritt zurück“* wichtig ist, das Lehrpersonen erheben müssen, welche Assoziation die Lernenden mit den Begriffen haben und damit nachhaltig keine falsche Assoziation entsteht.<sup>213</sup>

Bezüglich der Fachtermini hat auch der österreichische Lehrplan seine Vorstellungen an den GSP-Unterricht. Er soll im Zuge der historischen Sachkompetenz so gestaltet werden, *„[...] dass fachspezifische Konzepte und Begriffe angewandt, reflektiert und weiterentwickelt werden. Dabei gilt es an vorhandene Vorstellungen der Lernenden anzuschließen und einer*

---

<sup>209</sup> Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 78.

<sup>210</sup> Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 206.

<sup>211</sup> vgl. Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, 206.

<sup>212</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 79-80.

<sup>213</sup> vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 80.

*altersgemäßen Konkretisierung sowie Weiterentwicklung im Sinn eines Lernens mit Konzepten besondere Aufmerksamkeit zu schenken.*<sup>214</sup>

Somit wird bei der historischen Sachkompetenz die Fähigkeit erworben, über Fachtermini und ihre Bedeutung nachzudenken und Konstrukte wie die epochale Einteilung auch kritisch zu hinterfragen.

### **6.3 Aufgabenstellungen im GSP-Unterricht**

Neben den Kompetenzen des historischen Lernens, gibt es noch weitere Fachdidaktische Elemente aus dem Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, die für ein erfolgreiches Lernen sorgen. Die Formulierung von Aufgabenstellungen im einschlägigen Unterrichtsfach können oft sehr unterschiedlich formuliert sein. Oftmals erkennen Lernende nicht, was genau zu tun ist oder die Fragen sind sehr oberflächlich durch W-Fragen (Warum, Wann, etc.) formuliert. Die Fachdidaktik aus dem Fach GSP hat hierfür einen Leitfaden entwickelt, der Verben beinhaltet, die gewissen Lösungswegen und Anforderungen zu Grunde liegen. In Hinblick auf die Analyse der Schulbücher, wo durchaus einige die Operatoren für ihre Arbeitsaufträge verwenden, werden jene in diesem Kapitel näher erläutert.

Bei den Operatoren handelt es sich um handlungsorientierte Verben, die einen Arbeitsauftrag einleiten. Sie geben den Lernenden konkrete Anweisungen, wie eine Aufgabe zu beantworten oder umzusetzen ist. Jene Operatoren sind unterschiedlichen „Schwierigkeitsgraden“ zugeordnet, die als *Anforderungsbereiche* tituliert worden sind.

Der Grundgedanke jenes Konzeptes ist, die Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden bei Arbeitsaufträgen oder Prüfungen zu vereinfachen. Dadurch wird zusätzlich eine Transparenz bei der Beurteilung geschaffen, da sowohl Lernende als auch Lehrende genau wissen, wie die Aufgabenstellungen gemeint sind und durchgeführt werden sollen.

Die Operatoren helfen aber nicht nur die Aufgabe klarer zu formulieren, sondern sie geben auch Auskunft über den Schwierigkeitsgrad. Durch die Verwendung unterschiedlicher Operatoren können Leistungssteigerungen vorgenommen werden. Bei Einstiegsaufgaben zu Themen werden Operatoren aus dem Anforderungsbereich I gewählt, während man bei komplexen Aufgabenstellungen die Operatoren des Anforderungsbereiches III nimmt.

---

<sup>214</sup> BGBl II 2016/113

Die Fachdidaktik ist der Meinung, dass über die verwendeten Operatoren, die Lernenden dazu aufgefordert werden „die Denkprozesse, die zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind, sprachlich offen zu legen und sich dabei auf fachspezifische Fragen, Ansätze, Konzepte zu beziehen“<sup>215</sup> Dadurch kann und soll auch verhindert werden, nicht nur Aufgaben zu formulieren, die der Reproduktion von Wissen dienen, sondern dass der Lernende viel tiefer in das historische Lernen eintauchen kann.

### 6.3.1 Anforderungsbereich I

Aufgaben, die dem Anforderungsbereich I zuzuordnen sind, dienen der Reproduktion von Wissen. *Reproduktion* ist auch das Schlagwort jenes Anforderungsbereiches. Hier werden Sachverhalte wiedergegeben, die entweder gelernt werden oder aus Inhalten herausgearbeitet werden. Auch das Benennen von Quellenarten oder die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen zählen hierzu.<sup>216</sup>

Operatoren des Anforderungsbereiches I sind *benennen, nennen, herausarbeiten, beschreiben, ermitteln, zusammenfassen* und noch viele weitere.<sup>217</sup>

### 6.3.2 Anforderungsbereich II

Aufgaben des Anforderungsbereiches II verlangen das „*selbständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen von Inhalten [...] sowie das angemessene Anwenden von methodischen Schritten auf unbekannte Zusammenhänge [...]*“<sup>218</sup> Die Schlagwörter des Anforderungsbereiches sind *Reorganisation* und *Transfer*. Beim Anforderungsbereich II steht die Selbstständigkeit im Vordergrund und keine reine Wissensreproduktion mehr. Jenen Aufgaben sind oftmals Quellen oder Darstellungen beigelegt. Operatoren des Anforderungsbereiches II sind

---

<sup>215</sup> Christoph Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.

Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Reife- und Diplomprüfung. In: Historische Sozialkunde 1/2011, 8.

<sup>216</sup> vgl. Christoph Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: 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) 16.

<sup>217</sup> vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 17.

<sup>218</sup> Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 16.

*analysieren, erklären, vergleichen, auswerten, einordnen, begründen* und noch einige weitere.<sup>219</sup>

### **6.3.3 Anforderungsbereich III**

Aufgabenstellungen im Anforderungsbereich III stellen schon komplexere Anforderungen dar. Die Schlagwörter hier sind *Reflexion* und *Problemlösung*. Die Aufgaben fordern einen reflexiven Umgang mit Zusammenhängen, Problemdarstellungen und gewonnenen Erkenntnissen. Darauf basierend sollen die Lernenden fähig sein, zu selbstständigen Begründungen, Interpretationen und Bewertungen zu gelangen.<sup>220</sup> Die Lernenden reflektieren Vergangenes und re- und dekonstruieren hier die Vergangenheit. Operatoren des Anforderungsbereiches III sind *rekonstruieren, dekonstruieren, beurteilen, interpretieren, erörtern, diskutieren, erörtern* und einige weitere.<sup>221</sup>

Sehr wichtig ist, diese Operatoren im Unterricht einzubauen und die Erarbeitung mit den Lernenden zu üben. So lernen die Lernenden ihren Umgang und wissen genau, was von ihnen verlangt wird und dies gewährt somit eine hohe Transparenz im Unterricht. Operatoren können durchaus auch verwendet werden, um thematische Karten im Unterricht einzubauen und zu analysieren. Operatoren kommen aber nicht nur durch die Lehrperson zum Einsatz. Schulbücher orientieren sich mittlerweile ebenso an den Operatoren und versuchen so historisches Lernen voranzutreiben.

---

<sup>219</sup> Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 18.

<sup>220</sup> Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 16.

<sup>221</sup> vgl. Kühberger, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, 19.

## 6.4 Medium Schulbuch

Viele Geschichtskarten, die im Unterricht eingesetzt werden, sind in Schulbüchern zu finden. Das Schulbuch ist ein beliebtes Medium im Unterricht des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP).

In Österreich genießt das Schulbuch ein hohes Ansehen und eine verbreitete Nutzung im Unterricht. Es wird oft als Leitmedium für den GSP-Unterricht verwendet. Das zeigt eine Beobachtung im Rahmen des CAOHT-Projekts.<sup>222</sup> In jenem Projekt wurde unter anderem untersucht, wie oft das Geschichtsschulbuch in den (Neuen) Mittelschulen und der AHS-Unterstufe (Sekundarstufe I) verwendet wurde. Daraus lässt sich schließen, dass in Österreich 85,4 Prozent der befragten Lehrpersonen das Schulbuch häufig nutzen.<sup>223</sup> 35 Prozent der befragten Lehrpersonen (274) in Österreich, nutzen das Geschichtsschulbuch als Medium täglich. Laut der Studie kann beobachtet werden, dass je älter eine Lehrperson ist und je mehr Dienstjahre eine Lehrperson hat, das Schulbuch täglich eingesetzt wird.<sup>224</sup> Wie hier der Einsatz der erfahrenen Lehrpersonen genau aussieht, geht aus der Studie nicht hervor. Der Einsatz von Schulbüchern im GSP-Unterricht kann aber durchaus vielfältig sein, was ebenso aus dem CAOHT-Projekt hervorgeht. Das Schulbuch wird eingesetzt, um Seite für Seite und Aufgabe für Aufgabe abzufertigen. Kipman und Kühbergers Publikation ist zu entnehmen, dass meist in den Mittelschulen das Schulbuch für die gemeinsame Erarbeitung von Absätzen verwendet wird.

Es kann aber auch als Vorbereitung für den Unterricht verwendet werden oder es stellt für Lehrpersonen die Grundlage für das Erstellen eigener Lernmaterialien für den Unterricht dar.<sup>225</sup> Diese vielfältige Nutzung unterstreicht die Beliebtheit des Mediums. Ebenso die Vielfalt, die Schulbücher bieten, spricht für ihren großen Zuspruch. Das Geschichtsschulbuch bietet Lehrpersonen eine Sammlung von rekonstruierten Geschichtsereignissen, kombiniert mit einer methodischen Aufbereitung des meist geschichtswissenschaftlich fundierten theoretischen Inputs.

---

<sup>222</sup> vgl. Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekt. In: Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Christoph Bramann (Hrsg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Münster/New York 2019) 20.

<sup>223</sup> Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches, 20.

<sup>224</sup> vgl. Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches, 20.

<sup>225</sup> vgl. Christoph Kühberger, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches, 22.

Schulbücher bieten Zeitleisten, visuelles Material, und auch Quellen und Darstellungen sowie zusätzliche Arbeitsaufträge.<sup>226</sup> Sie liefern Lehrpersonen eine große Mischung aus Theorie und methodischer Erarbeitung, präsentiert in einem Werk. Mit der Vielfalt in den Büchern, muss jedoch behutsam umgegangen werden.

#### 6.4.1 Geschichtskarten im Schulbuch

In Schulbüchern sind sehr oft Geschichtskarten Teil des historischen Lernens. Zu vielen Themen können zahlreiche thematische Karten gefunden werden. Geschichtskarten in Schulbüchern bieten den großen Vorteil, dass sie zugleich einen klaren inhaltlichen Bezug haben.<sup>227</sup> Die Geschichtskarten, die in den Schulbüchern zu finden sind, streben laut Gautschi eine leichte Lesbarkeit an.<sup>228</sup> Sie werden oft zur illustrierten Veranschaulichung oder zur topografischen Verortung eingesetzt. Zusätzlich werden sie in Schulbüchern meist durch die Verknüpfung eines Textes, eines Bildes oder einer Quelle unterstützt.<sup>229</sup> So wird die Arbeit mit Karten zusätzlich unterstützt, hilft Karten leichter zu interpretieren und historische Themen leichter zu erarbeiten und jene auch zu merken.

Michael Sauer zu folge, werde in vielen Schulbüchern Karten aber nicht immer mit Arbeitsaufträgen kombiniert. Laut ihm weist dies darauf hin, „[...] *dass es eher um eine Orientierung als um spezifische Erarbeitung von Informationen geht.*“<sup>230</sup> Die Wichtigkeit der zu erwerbenden Kompetenzen durch die Arbeit mit Karten, muss gesellschaftlich noch stärker verankert werden.

Kipman und Kühberger zeigen in ihrer Publikation Ergebnisse einer Befragung von Lehrpersonen hinsichtlich der Schulbuchnutzung im GSP-Unterricht. Auch die Nutzung des Angebotes der Geschichtskarten aus Schulbüchern war Thema der Befragung. Die ausgewerteten Daten ergaben, dass es einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsstundenanzahl und dem Einsatz von Karten im GSP-Unterricht gibt. Hat eine

---

<sup>226</sup> Holger Thünemann, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Roland Bernhard, Christoph Bramann, Christoph Kühberger (Hg.), Historisch Denken. Lernen mit Schulbüchern (Schwalbach/Ts. 2018) 17–62 20.

<sup>227</sup> vgl. Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

<sup>228</sup> vgl. Peter Gautschi, Geschichte lehren, 146.

<sup>229</sup> vgl. Peter Gautschi, Geschichte lehren, 146.

<sup>230</sup> Michael Sauer, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht.

Lehrperson mehr Wochenstunden zur Verfügung, so werden häufiger Geschichtskarten aus Schulbüchern eingesetzt.<sup>231</sup> Unabhängig von den der Zahl der Wochenstundenzahl, gaben bei der Befragung direkt mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen an, dass sie die Geschichtskarten mindestens einmal im Monat einsetzen. Aus derselben Befragung geht hervor, dass jene Geschichtskarten mit den Lernenden meist gemeinsam analysiert und besprochen werden. Die alleinige Bearbeitung erfolgt eher selten.<sup>232</sup> Der Karteneinsatz hängt somit von der unterrichtenden Lehrperson ab. Kühberger und Kipman haben ebenso festgestellt, dass der Einsatz von Geschichtskarten im Unterricht beim Lehrpersonal, welches im einschlägigen Fach geprüft ist, signifikant höher ist als bei ungeprüftem unterrichtendem Personal.<sup>233</sup>

#### 6.4.2 Kritische Betrachtung von Schulbüchern

Es stecken viele Beweggründe hinter einer Schulbuchanalyse. Geschichtsschulbücher sind für viele vermeintlich das „Tor“ zur Vergangenheit, das einem und einer alle Antworten auf historische Fragen liefert. Kühberger und Kipman haben festgestellt, dass besonders die Lernenden Schulbücher als verlässliche Quelle für historische Inhalte halten.<sup>234</sup> Besonders tun sie das, auf Grund der verstärkten Verwendung im Unterricht. Denn auch viele Lehrpersonen berufen sich bei ihrer Unterrichtsvorbereitung auf die Inhalte in Schulbüchern.<sup>235</sup> Die Inhalte der Schulbücher sind offiziell zertifiziert und grundsätzlich auch auf die fachliche Richtigkeit geprüft.<sup>236</sup> Dies gilt auf für Geschichtskarten in den Schulbüchern. Schulbücher sind jedoch kritisch zu betrachten und nicht als absolute, und vor allem einzige Geschichtsquelle anzusehen. Lehrpersonen hinterfragen jedoch die Konstruiertheit von Schulbüchern nur selten.<sup>237</sup> In der Schulbuchforschung gibt es bereits zahlreiche Publikationen, die sich mit der inhaltlichen Thematik eines Schulbuches auseinandergesetzt haben. Einige konzentrieren sich auf quantitative Aspekte, andere auf inhaltlich qualitative Aspekte. Schulbücher schaffen

---

<sup>231</sup> Ulrike Kipman, Christoph Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (2020) 64.

<sup>232</sup> vgl. Kipman, Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 67.

<sup>233</sup> vgl. Kipman, Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 67.

<sup>234</sup> vgl. Ulrike Kipman, Christoph Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (2020) 73.

<sup>235</sup> vgl. Ulrike Kipman, Christoph Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 73.

<sup>236</sup> vgl. BGBl. Nr. 348/1994

<sup>237</sup> vgl. Ulrike Kipman, Christoph Kühberger, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches, 79.

jedoch nicht nur Wissen, sondern sie schaffen viel mehr. Geschichtsschulbücher ermöglichen ein gemeinsames kulturelles Gedächtnis und eine gemeinsame Identität zu konstruieren. Sie repräsentieren meist sozial anerkanntes Wissen. In ihnen können Gesellschaften gezielt so dargestellt und gezeigt werden, wie die Gesellschaft selbst das „möchte“. Aber es können Gesellschaftsbilder durch Schulbücher auch verfälscht werden.<sup>238</sup> Hierbei handelt es sich aber nicht um willkürliche Gesellschaftsbilder, sondern jene müssen Lehrplankonform sein.

Schulbücher können somit viel über eine Gesellschaft aussagen und deshalb ist eine gesellschaftskritische Analyse von Schulbüchern, neben einer inhaltlichen Analyse, ebenso wichtig und dürfen nicht außer Acht gelassen werden.

Genau dieser kritischen Betrachtung der Schulbücher, besonders auch der thematischen Karten sowie ihre Inhalte und Aufgabenstellungen zum Thema, wird in dieser Masterarbeit Raum gegeben.

---

<sup>238</sup> vgl. Roland *Bernhard*, Markus *Borgl*, Geschichtsschulbücher. In: Felix *Hinz*, Andreas *Körber* (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (Göttingen 2020) 98.

## 7 Methodisches Vorgehen

Schulbuchanalysen gibt es viele und viele orientieren sich meist an den Untersuchungen verschiedener quantitativer Vorkommnisse von Wörtern, Themenbereichen et cetera, oder an der Umsetzung fachdidaktischer Vorgaben und vielen weiteren Aspekten. Die Analyse im Rahmen dieser Masterarbeit untersucht ebenso die fachdidaktische Umsetzung der Karten, und ihren kritisch betrachteten Einsatz. Die Art der Schulbuchforschung basiert auf dem Werk von *Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth, Isabella Svacina-Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung (Frankfurt/Main 2021)*. Das Wesentliche dieser Art der Schulbuchanalyse, ist das Miteinbeziehen des gesellschaftlichen Kontextes, das in den bisher verbreiteten Schulbuchanalysen meist unberücksichtigt blieb. Diese Analyseart fragt nach den gesellschaftlichen Ursachen des Themas und der Umsetzung und nicht, wie bisher nur nach statistischen Aufzählungen. Eine Schulbuchanalyse durch die „Brille“ der kritischen Geschichtsdidaktik betrachtet, betrachtet die Schulbücher als Quelle und verortet diese in einem größeren historischen und gesellschaftlichen Kontext, als andere Methoden. Jene Analyse wird dann durch eine AutorInnen-Narration zusammengefasst. Durch die starke Narration der analysierenden Autoren und Autorinnen, bietet diese Analyseart eine Erzählung, die *„im Sinne der Multiperspektivität zur Konstruktion von Geschichte und zugleich deren Dekonstruktion beiträgt“*.<sup>239</sup> Sie setzt somit eine starke subjektive Textinterpretation in den Fokus. Die Autoren und Autorinnen schreiben, dass ihre Analyseart und die Kombination mit der kritischen Geschichtsdidaktik zur Herausbildung der mündigen BürgerInnen und ebenso zur Fortentwicklung der demokratischen Gesellschaft beiträgt.<sup>240</sup>

Im Beitrag von Breitfuß, Hellmuth und Svacina-Schild werden drei verschiedene Herangehensweisen vorgestellt, die die drei AutorInnen angewandt haben. Alle drei untersuchen die Schulbücher im Sinne der kritischen Geschichtsdidaktik. Für diese Masterarbeit dient die Herangehensweise von Thomas Hellmuths zweiter Analyse als Grundlage, sie wurde jedoch passend zur einschlägigen Forschungsfrage adaptiert, da in seiner Arbeit nicht nur Textbausteine analysiert werden, sondern thematische Karten.

---

<sup>239</sup> Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth, Isabella Svacina-Schild, *Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik (Frankfurt/Main 2021)* 9.

<sup>240</sup> Judith Breitfuß et.al., *Diskursanalytische Schulbuchforschung*, 14.

## 7.1 Analysefeld

Beim untersuchten Feld handelt es sich um ausgewählte Schulbücher des österreichischen Unterrichtsfaches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP) aus der 7. Schulstufe. Einige GSP-Schulbücher wurden ausgewählt, da sie zu den meist verkauften in Österreich zählen und andere wurden aus persönlichem Besitz ausgewählt. Bei den Schulbüchern handelt es sich um folgende:

- Go! Geschichte 3, Verlag E. Dörner GmbH (2021)
- Bausteine 3, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH (2018)
- Geschichte für Alle 3.Klasse, Olympe Verlag GmbH, (2020)
- Netzwerk Geschichte@Politik 3, Veritas-Verlag (2018)
- MEHRfach Geschichte 3, Veritas-Verlag (2021)

Die Schulbücher stammen aus dem Zeitraum der Jahre 2018 – 2021. Jene Information ist besonders wichtig, da dem Entstehungszeitpunkt der Schulbücher die Norm-, Wert- und Zielvorstellungen einer Gesellschaft entnommen werden können.

Das Analyseaugenmerk liegt besonders auf jenen Seiten, auf welchen thematische Karten zur österreichisch-ungarischen Monarchie zu sehen sind.

## 7.2 Analyseablauf

Im ersten Schritt wurde das Analysefeld grob betrachtet und in grober Form die darin zu findenden Themenbereiche rund um die thematischen Karten notiert. So konnte ein grober Überblick über die Diskurse gewonnen werden. Jene grobe Analyse erfolgte in Form einer Mindmap. Diese Voranalyse wurde zur Analyse nach Hellmuth hinzugefügt, da sie von ihm nicht vorgesehen ist. Daraufhin wurden drei zentrale Diskursstränge aus der Grobanalyse gebildet. Die Diskursstränge können sich in der Analyse auf verschiedene Diskurse beziehen, sie müssen jedoch gesellschaftlich relevant sein.<sup>241</sup> Für jene Masterarbeit wurden folgende drei Stränge gewählt: **„die Österreichisch-Ungarische Monarchie im territorialen Kontext“**, **„die ethnischen Gruppen der Monarchie“** und **„die Darstellung der Thematischen Karten“**.

---

<sup>241</sup> Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus. In: Judith Breitfuß, Thomas Hellmuth, Isabella Svacina-Schild, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik (Frankfurt/Main 2021) 29.

Diese Diskursstränge basieren auf der fachwissenschaftlichen und den fachdidaktischen Überlegungen und wurden durch die Literaturrecherche vertieft. Als gesellschaftlich besonders relevant wurde die *Ethnologie der Monarchie* erachtet, da die Vielfalt der Bevölkerungsgruppen in der Monarchie oft in Vergessenheit geraten ist. Ebenso relevant für die kritische Geschichtsdidaktik ist der Umgang mit den thematischen Karten und ihre Darstellungen der einzelnen ethnischen Gruppen und ihre territoriale Verortung. Jene Diskurse wurden durch eine intensive Literaturrecherche bearbeitet und in den Kapiteln vier, fünf und sechs näher erläutert.

Im nächsten Schritt, wurden danach sechs Analysekatoren bzw. Diskursfragmente herausgebildet, die jene Diskursstränge miteinander verbinden sollen.<sup>242</sup> Durch jene Diskursfragmente konstruiert der/die Wissenschaftlerin Erzählungen, um die Stränge gut miteinander und vor allem verständlich zu verknüpfen. Die Kreativität der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ist hier gefragt.<sup>243</sup> Jene Diskursfragmente werden danach über die Texte der Schulbücher gelegt. In der durchgeführten Analyse in der einschlägigen Literatur, wurden die Fragmente über den Text gelegt. In dieser Arbeit wurden die Fragmente ebenso über den Text gelegt, sowie auch über die thematischen Karten.

Aus jenen Diskurssträngen wurden für diese Arbeit daraufhin ebenso sechs Analysekatoren herausgearbeitet. Dabei handelt es sich um folgende: **„Territoriale Gliederung in Sprachen/Ethnie“**, **„Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache“**, **„Disparitäten der Ethnien“**, **„Nationen und Identitäten“**, **„Kartentypen und didaktischer Kompetenzerwerb“** und **„Begriffe zur Monarchie“**.

Beim Diskursstrang **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** liegt der inhaltliche Fokus darauf, ob Schulbücher die Territorien in die gesprochenen Sprachen/Ethnien gliedern oder anhand der Ländereien und Grenzziehungen. In Bezug zur Karte wird darauf geachtet, ob die Karte die Ländereien und ihre Grenze markiert, oder ob die Karte die Gliederung nur anhand der Ethnien/Sprachen vornimmt. Beim Strang **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** steht die Zuweisung der Sprache zu einer Ethnie im Fokus. Hier wird darauf geachtet, ob es möglich ist einer Ethnie nur auf Grund der Sprache zugeordnet zu werden, oder ob man auch einer

---

<sup>242</sup> vgl. Thomas *Hellmuth*, Fröhlicher Eklektizismus, 30.

<sup>243</sup> vgl. Thomas *Hellmuth*, Fröhlicher Eklektizismus, 31.

Ethnie zugehörig sein kann, obwohl man zum Beispiel mischsprachig ist. Beim Diskursfragment **Disparitäten der Ethnie** werden, wie der Name schon verrät, die Disparitäten zwischen den einzelnen Völkern betrachtet. Diesem liegen Unstimmigkeiten unter den Völkern zu Grunde. Als Beispiel gilt hierfür der große sprachliche Vorteil, welchen die deutschsprachige Bevölkerungsgruppe hatte. Jener Vorteil führte zu sozialen und politischen Disparitäten der ethnischen Gruppen in der Monarchie. Auch Unstimmigkeiten, wie die Verhinderung eines weiteren „Ausgleichs“ durch einzelne Bevölkerungsgruppen können jenem Fragment zugeordnet werden.

Im vierten Strang **Nationen und Identitäten** werden jene Passagen und Karteninhalte untersucht, die einen Einblick in nationalstaatliche Bildungen der Ethnien geben, oder in Identitätsbildungen der einzelnen Völker. Der Diskursstrang **Kartentypen und didaktischer Kompetenzerwerb** bildet die didaktische Grundlage der Analyse. Er untersucht die Kartentypen für den Geschichtsunterricht und den möglichen theoretischen Kompetenzerwerb durch Arbeitsaufträge rund um die thematische Karte im Schulbuch oder in den Textpassagen und ihre Anforderungen an die Lernenden. Der letzte Diskursstrang widmet sich den **Begriffen zur Monarchie**. Hier werden die verwendeten Begriffe zur Monarchie untersucht und auf ihre Aktualität überprüft.

Nach der Ermittlung der Fragmente beginnt die eigentliche Analyse der Schulbücher. Auch hier wurde ein Zwischenschritt eingeschoben, der sich von der Version, an die sich die Analyse orientiert, abweicht. Jener Schritt fokussiert sich auf eine stichwortartige Analyse. Hierbei werden in einem Raster den sechs Fragmenten, stichwortartig, Passagen der Karte oder Textpassagen zugeordnet. Die Schulbuchseiten werden hier aber bereits genau gelesen und untersucht.

Die Diskursfragmente helfen hier nun erstmals dabei, *„den Lese- bzw. Verstehensprozess zu fördern, indem sie auf bestimmte Diskursstränge und Diskursebenen verweisen und somit auf den gesellschaftlichen Kontext rekurrieren“*.<sup>244</sup>

Hierbei werden die Karten und die Textpassagen, Bilder etc. im Schulbuch getrennt untersucht. Dieser Schritt wurde eingeführt, um die Analyse und die damit einhergehende Narration zu vereinfachen und um eine bessere Orientierung dafür zu schaffen.

---

<sup>244</sup> Thomas Hellmuth, Fröhlicher Eklektizismus, 33.

Nach dieser stichwortartigen Analyse folgt dann die eigentliche narrative Analyse. Mithilfe der stichwortartigen Analyse kann hier eine tiefgehende narrative Analyse entstehen. Im ersten Schritt entsteht die Narration der Karte anhand der sechs Fragmente. Dabei wird auch auf kartographische Elemente geachtet, sowie fachdidaktisch und fachwissenschaftliche.

Bei der Analyse stehen die thematischen und schlüssigen Zusammenhänge der gesamten Thematik im Vordergrund. Ebenso die Orientierung der Karte und der mögliche theoretische Kompetenzerwerb durch die Karte.

Danach liegt der Fokus auf dem Rest der Schulbuchseite. Auch jene Elemente werden anhand der sechs Fragmente aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Sicht untersucht. Des Weiteren wird hier dem Nutzen für den Unterricht und für die Lernenden, sowie für die Gesellschaft, Raum gegeben. Hierbei wird immer der Beitrag zum kollektiven Gedächtnis einer Gesellschaft im Hintergrund betrachtet. Denn der Nutzen aus dem Buch, sowie das Lernen tragen hierzu bei. Das kollektive Gedächtnis stellt die gemeinsamen Erinnerungen einer Gesellschaft dar.<sup>245</sup> So kann angenommen werden, dass auch Schulbücher und ihre Inhalte Zeugnisse davon sind.

Wie bereits erwähnt, wurde die Analysemethode ebenso etwas abgewandelt. So wurde trotzdem auch auf quantitatives geachtet, wie zum Beispiel die Seitenanzahl, die dem Thema gewidmet wird oder wie viele Arbeitsaufträge es gibt und weitere Bildmaterialien, sowie Quellenangaben und vieles mehr. Ebenso rückte ins Augenmerk, wie groß die Karten sind, gemessen an der Platzierung der A4-Schulbuchseite. Diese quantitativen Aspekte wurden miteinbezogen, da dadurch in einer gewissen Art und Weise erkenntlich ist, wie wichtig jene Thematik für die Schulbuchautoren war/ist.

Am Ende der einzelnen Schulbuchanalysen folgt eine große Narration, die die Gemeinsamkeiten der Bücher in der Darstellung der Karte und der Einbettung des Themas, den Aufgaben, den Fachtermini und vielen weiteren Elementen beschreibt. Die gesamten analytischen Narrationen basieren auf der subjektiven Meinung der Autorin, was bei der kritischen Diskursanalyse der Haupttenor ist.

---

<sup>245</sup> Oliver *Dimbarth*, Soziologische Rahmenkonzeptionen. Eine Untersuchung der Rahmenmetapher im Kontext von Erinnern und Vergessen. In: René *Lehmann*, Florian *Öchsner*, Gerd *Sebold*, Formen und Funktionen sozialen Erinnerns. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen.(Wiesbaden 2013) 34

## 8 Diskursanalytische Schulbuchforschung

### 8.1 Lehrplankonkretisierung – Sek I – 3. Klasse – Modul 3

Für die Diskursanalytische Schulbuchforschung wurden fünf Schulbücher aus dem GSP-Unterricht für die Sek I, verwendet. Da sich die Analyse der Arbeit auf die thematischen Karten zu den verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Österreich-Ungarischen Monarchie stützt, ebenso ihre textuelle Einbettung zum Thema, wurden ausschließlich Bücher der 3. Klasse, der 7. Schulstufe verwendet. Da jenes Thema im Lehrplan der 3. Klassen der Sek I verankert ist. Zu finden ist das Thema im *Modul 3: Diversität – Geschlecht – Ethnie – Klasse* unter der Themenkonkretisierung „*Habsburgermonarchie und Osmanisches Reich als Vielvölkerstaaten vergleichen*“<sup>246</sup>. Der Tatbestand im Lehrplan zum Thema ist mit nur einer Zeile im Grunde sehr gering. Lehrpersonen können jedoch selbst Schwerpunkte setzen und somit dem Thema der Österreichisch-Ungarischen Monarchie viel Raum geben.

### 8.2 Analyse

Wie die Forschungsfrage bereits verraten hat, liegt der Fokus dieser Arbeit am Untersuchen von thematischen Karten in GSP-Schulbüchern der Sekundarstufe I, sowie der Umgang mit dem Thema. Somit ist das empirische Forschungsfeld das Schulbuch.

Die genaue Analyse wurde hier in die verschiedenen Bücher gegliedert, um einen besseren Einblick in die einzelnen Bücher zu erhalten. Danach werden im Kapitel „Narration der Ergebnisdarlegung“ die Ergebnisse zusammengefasst. Die Analyse der Schulbücher sieht folgendermaßen aus: Zuerst wird ein grober Aufbau der Seite(n) beschrieben. Diese Beschreibung ist sehr grob, da der Fokus der Analyse eher auf den qualitativen Merkmalen liegt und nicht auf den quantitativen. Im nächsten Unterkapitel wird die thematische Karte näher erläutert. Hier werden quantitative Aspekte und qualitative Aspekte anhand der festgelegten Diskursfragmente analysiert. Darauf folgt die Analyse im gleichen Sinne der Textstellen und restlichen Aufgaben und der Bilder im Schulbuch. Hier spielt auch ein möglicher Kompetenzerwerb eine Rolle. Die Untersuchung, ob ein Kompetenzerwerb tatsächlich stattfinden kann, kann nur wage erfolgen. Das liegt daran, dass ein tatsächlicher Kompetenzerwerb der Lernenden durch jene Analyse nicht feststellbar ist. Jenes Fragment

---

<sup>246</sup> BGBl II 2016/113.

des Kompetenzerwerbes geht ebenso meist mit anderen Fragmenten und den zugewiesenen Arbeitsaufträgen einher, weshalb es meist mit anderen kombiniert dargelegt wird. Ebenso wird bei der Analyse auf Informationen eingegangen, die erhoben werden konnten und es werden auch fehlende Informationen behandelt. Im Anhang sind alle analysierten Schulbuchseiten zu finden.

### **8.3 Go! Geschichte 3, Verlag E. Dörner GmbH (2021)**

#### **8.3.1 Aufbau**

Das Schulbuch *Go! Geschichte 3* vom Verlag E. Dörner thematisiert das Thema der multi-ethnizität der Monarchie auf zwei Seiten – 110 und 111. Das Schulbuch liefert eine thematische Karte zum Thema, einen Auszug aus dem Staatsgrundgesetz von 1867 und Textpassagen. Ebenso verwendet das Buch eine Bildquelle einer vorgedruckten Postkarte von Soldaten aus der Armee, sowie eine Propagandapostkarte der bosnisch-herzegowinischen Infanterie. Auf den beiden Seiten sind zusätzlich sechs Aufgaben zu finden, die verschiedene Anforderungen an die Lernenden stellen.

#### **8.3.1 Thematische Karte**

Die thematische Karte ist im Schulbuch auf Seite 110 zu finden. Sie ist nicht zu groß und nimmt nur ein Viertel der Schulbuchseite ein. Diese Karte kann zwei Unterkategorien thematischer Karten zugeordnet werden. Sie ist eine thematische Karte, die einerseits ihren Fokus auf den Anwendungsbereich lenkt, da sie die Bevölkerungsverteilung der Ethnien der Monarchie zeigt. Ebenso handelt es sich hier aber auch um eine thematische Karte, die den Fokus auf die darstellenden Objekte zeigt, worauf die verschiedenen Farben der Karte hinweisen. Eindeutig zu erkennen ist, dass es sich hier um eine statische Karte handelt, denn sie zeigt die Bevölkerungsverteilung und nicht die dynamische Entwicklung der Bevölkerungsverteilung. Die Karte weist einige formale kartographische Merkmale vor. Sie zeigt ein abfallendes Kartenbild, bei der es keinen Kartenrahmen und keinen Kartenrand gibt. Im Kartenfeld zeigt die Karte die Grenzen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ebenso ihre „Nachbarländer“ und Flüsse, womit es sich hier um eine Rahmenkarte handelt. In der Karte sind die Flüsse benannt, ebenso die „Nachbarländer“. Es sind in der Karte drei Städte eingezeichnet – Wien, Budapest und Triest. Warum Triest eingezeichnet wurde, während Prag

nicht markiert wurde, geht aus den Schulbuchseiten nicht hervor. Der Grund dafür mag aber sein, dass Triest im Jahre 1910 mehr Einwohner und Einwohnerinnen als Prag hatte.

Der Maßstab befindet sich nicht, wie in der Theorie erwähnt im Kartenrand, sondern im Kartenfeld. Eine Legende der Karte gibt es, jedoch keine Beschriftung, da dies eine Kompetenzaufgabe für die Lernenden darstellen soll. Die Legende ist ebenso nicht im Kartenrand zu finden, sondern abseits neben der Karte. Zu erkennen ist ein Kartentitel, der „Die Bevölkerungsgruppen der K.-u.-k.-Monarchie im Jahr 1910“<sup>247</sup> lautet. Neben der Karte findet man als zusätzliche Information „Volkszählung 1910, %-Werte gerundet“. Es wird angenommen, da die Kartographen so die Bevölkerungsverteilung vornahmen.

Bei der thematischen Karte in *GO! Geschichte 3* handelt es sich um eine Geschichtskarte, die die Bevölkerungsverteilung rekonstruiert. Es ist auf Grund der nicht vorhandenen Legende nicht ersichtlich, ob die Sprachgebiete nach Ethnien oder nach Sprache unterteilt sind. Deshalb ist eine klare Zuweisung zum Fragment **Territoriale Gliederung in Sprachen/Ethnie** nicht möglich. Dem Kartentitel zu entnehmen, handelt es sich aber um Bevölkerungsgruppen. Bei der Kompetenzaufgabe zur Karte, liegt jedoch der starke Fokus auf der Sprache. Das kann der Formulierung der Aufgabe entnommen werden:

- „Beschriftet die Legende der Karte M22. Findet so viele Sprachgruppen wie möglich heraus. Informiert euch auf Seite 111 über die verschiedenen Sprachen“<sup>248</sup>.

Unklar ist durch diese Formulierung des Arbeitsauftrages, ob die Lernenden in der Legende die Sprachen notieren sollen, oder die Namen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Die zur Hilfe nehmende Seite 111 führt allerdings nur die Sprachen und nicht die Bezeichnungen der Ethnien an. Somit würde dann wiederum der Kartentitel nicht mit den Infos der Legende zusammenpassen, wenn man sich strikt an den Arbeitsauftrag halten würde. Deshalb kann dadurch keine klare Aussage und eine damit einhergehende Zuweisung zu den Fragmenten **Territoriale Gliederung in Sprachen/Ethnie** oder **Ethnische Zugehörigkeit in Sprachen** getroffen werden. Da aus der Karte nicht ersichtlich ist, ob sie nun territorial in Sprachen gliedert oder in Ethnien. Der Arbeitsauftrag ist durchaus anspruchsvoll, denn die Lernenden sollen für die Beschriftung der Legende, die Seite 111 zu Hilfe nehmen. In der Legende sind dreizehn Ethnien/Sprachen einzuzeichnen, während auf Seite 111 nur neun zu finden sind. Die

---

<sup>247</sup> Go! Geschichte 3, 110.

<sup>248</sup> Go! Geschichte 3, 110.

Lernenden können diese Aufgaben, nur mit Hilfe des Buches, nicht schaffen. Hierfür muss zusätzlich im Internet recherchiert werden. Eine weitere Schwierigkeit kann sich daraus ergeben, dass die Karte einzelne Ethnien/Sprachen sehr genau verortet. Sie trennt unter anderem Italiener und Ladinier, Serben, Kroaten und Bosnier. Das ist durchaus sehr gut, kann aber für viele Lernende schwierig sein. Denn diese Trennung nehmen nicht viele Karten, die es im Internet gibt, vor. Deshalb verlangt jener Arbeitsauftrag eine Begleitung durch die Lehrperson.

Die thematische Karte zeigt die gesamte Fläche der Monarchie, inkl. Grenzziehungen der Ländereien und verortet die verschiedenen Ethnien. Die Karte gibt zusätzlich Auskunft darüber, dass in einigen Territorien/Sprachinseln, andere Ethnien/Sprachen vertreten sind. Somit sind zum Beispiel im Territorium von Böhmen eine rote (angenommen *Deutsch*) Sprachgruppe/Bevölkerungsgruppe zu finden. Wien ist vollkommen der roten Sprache/Bevölkerungsgruppe (angenommen *Deutsch*) zugeordnet.

Es wird keine Unterteilung in eine österreichische oder ungarische Reichshälfte vorgenommen, sowie Bosnien-Herzegowina nicht erwähnt, sondern wird als integriert dargestellt. Es sind jedoch Grenzen zu erkennen, die aber keine klare territoriale Eingliederung vorweisen. Auffällig ist, dass die Sprachgrenzen mit der Gebietsgrenze der Monarchie nicht ident sind. Ebenso werden Bevölkerungsgruppen im Bereich des heutigen Serbien und des Kosovo dargestellt, also außerhalb der Gebietsgrenze der Monarchie.

Dem Fragment der **Disparitäten der Ethnien** ist anhand dieser Karte eine Zuteilung schwer zu ermitteln, da sie keine Auskunft darüber gibt.

Auch das Fragment der **Nationen und Identitäten** ist aus der Karte nicht erkennbar. Sie würde jedoch Interpretationsspielraum lassen, da jede Farbe eine eigene Identität vorweist.

Da aufgrund der fehlenden Legende nicht viele Begriffe der Karte zu entnehmen sind, kann sie durch das Fragment **Monarchie und Begriffe** schwer analysiert werden. Es wird jedoch der Begriff „K.-u.-k.-Monarchie“ verwendet. In *Go! Geschichte 3* wird das erste „k“ großgeschrieben, während der Literatur zu entnehmen beide „k“ immer klein geschrieben werden und auch meist ohne Bindestriche. Es kann sich hier um einen Autokorrektur-Fehler handeln oder um eine möglicherweise nicht korrekte Verwendung des Kürzels. Es kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Literaturrecherche für diese Arbeit nicht tief

genug war. Abgesehen der Begriffe zur österreichisch-ungarischen Monarchie fallen unter anderem die Begriffe *Russland*, *Italien*, *Deutsches* – oder *Osmanisches Reich* auf. Während das *Deutsche Reich* und das *Osmanische Reich* im historischen Zeitraum um das Jahr 1910 tatsächlich so betitelt wurden, trifft dies aber auf *Italien* und *Russland* nicht zu. Diese Titulierung scheint etwas unpassend, wenn man den zeitlichen Aspekt berücksichtigt, da es sich bei beiden Gebieten um König- bzw. Kaiserreiche handelte.

Aus rein theoretischer Sicht kann die Karte im Schulbuch zu einem **Kompetenzerwerb** beitragen. In erster Linie kann das Kartenlesen mit jener Karte sehr gut geübt werden, was noch dazu eine der Aufgaben zur Karte verlangt:

- „Wendet die Methode „Wie arbeite ich mit einer Geschichtskarte“ [...] an“.<sup>249</sup>

Diese Methode wird vom Schulbuch vorgegeben und versucht durch 3 Schritte einen theoretischen Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Die bereits erwähnte Aufgabe des Beschriftens der Legende veranlasst die Lernenden dazu, sich mit Fachtermini auseinanderzusetzen. Denn auch jene zu erarbeitenden Termini sind Fachtermini, da Sprachen wie *ruthenisch* oder *böhmisch* ermittelt werden, die heute nicht mehr verwendet werden.

### 8.3.1 Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb

Zusätzlich zur thematischen Karte bettet das Schulbuch das Thema auf einer Doppelseite (110 und 111) ein. Auf der Doppelseite sind aussagekräftige Überschriften, Textstellen, Zitate, Aufgaben und Postkarten zu finden. Ab beiden Seiten können viele Stellen den einzelnen Diskursfragmenten zugeordnet werden. Des Weiteren taucht das Schulbuch tiefer in die Materie ein, indem es die k.- u. -k. Armee thematisiert.

Bereits die erste Überschrift des Schulbuches „*Vielvölkerstaat oder Nationalstaat?*“<sup>250</sup> regt durch die Verwendung der Termini die Bildung der historischen Sachkompetenz an. Dem Diskursfragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** kann, wie bereits bei der Karte, keine Textstelle zugewiesen werden. Das Schulbuch weist weder den Sprachen noch den Volksgruppen ein klares Territorium zu.

---

<sup>249</sup> Go! Geschichte 3, 110.

<sup>250</sup> Go! Geschichte 3, 110.

Stark betont wird im Schulbuch die Sprachvielfalt der Monarchie, was alleine der Überschrift auf Seite 111

- „Kämpfen für den Kaiser – die K.-u.-k.-Armee als Schmelztiegel der Sprachen und Kulturen“<sup>251</sup>

entnommen werden kann. Somit können einige Passagen im Schulbuch dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** zugewiesen werden. Einzelne Textpassagen nehmen gezielt Bezug zur Sprachvielfalt, wie zum Beispiel:

- „Sie erhielten aber das Recht, in ihrer Sprache ausgebildet zu werden.“<sup>252</sup>

Diese Textaussage weist durch „[...] in ihrer Sprache [...]“<sup>253</sup> darauf hin, dass die Völker durch ihre Sprache in einzelne Ethnien geteilt wurden. Die Sprache wird ebenso durch die Auflistung der offiziellen Sprachen in der Armee thematisiert: „*Sprachen der Armee: Bosnisch, Deutsch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Rumänisch, Ruthenisch (Ukrainisch), Serbisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Ungarisch.*“

Besonders erwähnenswert ist, dass das Schulbuch durch die Sprache der Monarchie eine Brücke zur Gegenwart und zur Lebenswelt der Lernenden schlägt. Das spiegelt sich besonders in den Aufgaben auf Seite 111 wider. Aufgabe eins lautet

- „Ermittelt die fehlenden Sprachen in M23 und füllt die drei leeren Kästchen aus. Findet heraus, ob es in eurer Klasse Schülerinnen oder Schüler gibt, die außer Deutsch eine der abgedruckten Sprachen sprechen“<sup>254</sup>

Die Lernenden werden hier angehalten, sich unbewusst mit der Sprachvielfalt in ihrer Klasse zu beschäftigen und werden dadurch ebenso damit konfrontiert, dass es auch heute noch eine große Sprachvielfalt in Österreich gibt. Diese Aufgabe ist sehr wichtig und behandelt eine sehr aktuelle Thematik.

Das Buch geht noch einen Schritt weiter und thematisiert mit der Aufgabe 3 ein weiteres viel diskutiertes öffentliches Thema – das Gemeinschaftsgefühl trotz Sprachvielfalt.

---

<sup>251</sup> Go! Geschichte 3, 111.

<sup>252</sup> Go! Geschichte 3, 111.

<sup>253</sup> Go! Geschichte 3, 111.

<sup>254</sup> Go! Geschichte 3, 111.

- „In Schulklassen und Fußballteams sprechen Mitglieder häufig verschiedene Muttersprachen. Diskutiert, wodurch trotzdem ein Gemeinschaftsgefühl entstehen kann“.<sup>255</sup>

Bei dieser Aufgabe verwendet das Schulbuch einen Operator des Anforderungsbereiches III „diskutiert“<sup>256</sup> und regt somit eine der politisch bildenden Kompetenzen, die Urteilskompetenz an.

Das Diskursfragment **Disparitäten der Ethnien** wird weniger in den Textpassagen behandelt. Es wird lediglich der Ausgleich Ungarns thematisiert. Die Disparität zwischen den „Habsburgern“ und Ungarn spiegelt die folgende Aussage wider:

- „Sie [Ungarn] waren von den Habsburgern erobert und jahrhundertlang dominiert worden.“<sup>257</sup>

Weitere Disparitäten zu anderen Völkern werden nicht thematisiert. Im gleichen Absatz können Passagen dem Diskursfragment **Nationen und Identitäten** zugeordnet werden. Aussagen wie

- „[...] bereitete der aufkommende Nationalismus Sorgen.“ oder
- „Ungarn wollten mehr Unabhängigkeit und Eigenständigkeit.“

geben Auskunft über den herrschenden Nationalismus. Das Wort Identität kommt im Schulbuch nicht vor, obwohl jener Begriff ebenso im Lehrplan der 3. Klasse der Sek I unter dem Modul 8 verankert sein würde.<sup>258</sup>

Man weiß jedoch heute, dass sich durch den wachsenden Nationalismus eine eigene ungarische Identität gebildet hat, wodurch man den Begriff *Identität* behandeln könnte. Über andere nationale Strömungen oder Identitäten berichtet das Schulbuch nicht.

Was jedoch im Schulbuch eine zusätzliche Erwähnung findet, ist das Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867. Besonders hervorgehoben wird im Buch der Artikel 19:

---

<sup>255</sup> Go! Geschichte 3, 111.

<sup>256</sup> vgl. Christoph Kühberger, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde vol. 1 (2011) 3-13. Auszug online unter: <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (27.05.2022)

<sup>257</sup> Go! Geschichte 3, 110.

<sup>258</sup> vgl. BGBl II 2016/113.

- *„Alle Volksstämme des Staats sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt.“*

Dieser Tatbestand lässt einen Spielraum zur Interpretation offen. Das Wort *Volksstamm* und die damit einhergehende Erwähnung von *Nationalität* und *Sprache* kann bereits ein Indikator für eine eigene Identität der einzelnen Völker sein. Das Schulbuch erwähnt ebenso folgendes:

- *„Rechte der verschiedenen Bevölkerungsgruppen wurden garantiert“<sup>259</sup>*

Auch diese Aussage ist ein starker Indikator für die damals herrschende Identität der Völker. Somit kann dem Schulbuch eine Behandlung des Themas zugeordnet werden. Was aber nicht thematisiert wird, obwohl von der k.-u.-k. Armee gesprochen wird, ist eine gemeinsame Identität der Österreichisch-Ungarischen Monarchie.

Sehr auffällig im Schulbuch Go! Geschichte 3 ist die Verwendung verschiedenster Begriffe. Dem Diskursfragment **Monarchie und Begriffe** können sehr viele Termini zugeordnet werden. Einige wurden bereits im Zuge dieser Narration erwähnt. In Bezug zur Benennung der Monarchie werden folgende Begriffe verwendet: „Monarchie“, „österreichisch und ungarische Monarchie“, „Vielvölkerstaat“, „Habsburgermonarchie“, „K.-u.-k.“, „österreichischen Länder“. Des Weiteren erwähnt das Schulbuch Fachtermini, die schwieriger für Lernende im Mittelschulalter sind, wie „multiethnisch“, „Ausgleich“, „Staatsgrundgesetz“, „Volksstämme“, „Propaganda“, „Nationalität“, „Nationalismus“. Diese Auflistung spiegelt die Vielfalt der Termini und den Nährboden der historischen Sachkompetenz wider. Besonders auffällig ist eine Aufgabe auf Seite 110, die folglich lautet

- *„Überlege, welcher Begriff heute für „Volksstämme“ verwendet wird.“*

Hier werden die Lernenden angehalten über „Volksstämme“ nachzudenken. Diese Aufgabe könnte im direkten Unterrichtsfeld sehr weit ausgedehnt werden, die allein einzelne Unterrichtsstunden füllen könnte.

Das Schulbuch bietet zum Thema sehr viele Informationen und lädt zum Auseinandersetzen mit der Thematik ein. Was aus den Schulbuchseiten im Text aber nicht hervorgeht ist, dass es sehr viele Mischgebiete gab, wie zum Beispiel Wien eines war. Ebenso werden andere Ethnien, wie Böhmen, Italiener, Polen etc. im Text nicht erwähnt. Auch die sprachlichen Disparitäten

---

<sup>259</sup> Go! Geschichte 3, 110.

oder die starke Mehrsprachlichkeit einzelner Einwohner und Einwohnerinnen wird nicht erwähnt.

Das Schulbuch setzt die Monarchie in ein sehr neutrales Licht, es verzichtet auf Schuldzuweisungen aber auch auf Lobeshymnen.

## **8.4 Bausteine 3, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH (2018)**

### **8.4.1 Aufbau**

Das Schulbuch *Bausteine 3* vom Österreichischen Bundesverlag behandelt das Thema rund um die thematische Karte auf einer ganzen Doppelseite. Das Schulbuch bietet eine thematische Karte zum Thema und drei kurze Absätze mit Informationen zum Thema „Franz Joseph I. gegen Nationalismus“<sup>260</sup>. Ebenso verwendet das Buch Bildmaterialien, davon zwei Fotos, auf denen Franz Joseph zu sehen ist und eine Zeichnung, die ebenso Franz Joseph zeigt. Zusätzlich zu den Fotos zeigt das Buch eine Tabelle, die die Analphabetenrate in Prozenten in der österreichischen Reichshälfte zeigt. Ebenso sind sechs Aufgaben, in den verschiedenen Kompetenzbereichen zu finden.

### **8.4.2 Thematische Karte**

Die thematische Karte ist im Schulbuch auf der Seite 87 zu finden. Sie ist sehr groß und nimmt beinahe die Hälfte der Schulbuchseite ein.

Die Karte kann unterteilt werden in eine Karte, die den Fokus auf den Anwendungsbereich hat und in eine, die stark den Fokus auf die darstellenden Objekte legt. In diesem Fall sind es Objekte die mit unterschiedlichen Farben markierten Sprachfelder, sowie durch Punkte gekennzeichneten gemischtsprachigen Gebieten. Die gemischtsprachigen Gebiete sind aber nicht in Sprachen unterteilt, sondern nur mit schwarzen Punkten gekennzeichnet. Die thematische Karte im Schulbuch ist eine nominal skalierte und statische Karte. Sie zeigt die Verteilung der Völker in der Monarchie und keine dynamischen Entwicklungen. Die Karte zeigt die Grenzen der Monarchie und auch seine Nachbarländer, sowie das Adriatische Meer. Es handelt sich hier demnach um eine Rahmenkarte. Die weiteren formalen Bestandteile der Karte sind etwas außergewöhnlich, denn es ist ein Kartenfeld abgebildet, jedoch kein Kartenrand oder Kartenrahmen. Somit zeigt diese Karte ein abfallendes Kartenbild. Die

---

<sup>260</sup> Bausteine 3, 86.

Legende und der Maßstab sind im Kartenfeld integriert, und nicht wie gewöhnlich am Kartenrand.

Bei der thematischen Karte in Bausteine 3 handelt es sich um eine Geschichtskarte. Sie ist eine rekonstruierte Karte, die die Bevölkerungsverteilung der Österreichisch-Ungarischen Monarchie um die Jahre 1867 – 1918 zeigt. Leider ist keine Jahreszahl ersichtlich und somit der historische Kontext nicht zu hundert Prozent einordbar. Die Karte zeigt die Grenzziehung innerhalb der Monarchie. Sie teilt die gesamte Monarchie in eine *österreichische Reichshälfte* und in eine *ungarische Reichshälfte* und erwähnt *Bosnien-Herzegowina* separat.

Es ist aus erster Sicht nicht ganz erkennbar, ob die Karte die Bevölkerung nach der Sprache oder nach deren Nationalität einteilt. Somit ist eine Zuteilung zu den Fragmenten **Territoriale Gliederung in Sprachen/Ethnien** oder **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** schwer zu tätigen. Betrachtet man den Kartentitel „Nationalitäten in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie“ näher, so ist erkennbar, dass die Karte nach Nationalitäten unterscheidet. Sie teilt die Bevölkerungsgruppen ein und verschreibt jeder eine eigene Farbe. Die *Deutschen* wurden in rosa markiert, die *Ungarn* in grün, die *Tschechen* in blau, die *Polen* in magenta, die *Slowaken* in violett, *Slowenen* dunkelblau, *Ukrainer* gelb, *Kroaten* in grau, *Rumänen* in orange, *Italiener* und *Ladiner* hellgrün, *Serben* in dunkelgrün und *Bosnier* in rosarot. Bezeichnungen für die ungarische Bevölkerung als *Magyaren* werden nicht erwähnt ebenso die, für die *Ukrainer* als *Ruthenen*. Was sich daraus schließen lässt, da jene Völker auch heute in der deutschen Sprache nicht mehr so genannt werden. Es kann jedoch angenommen werden, dass es hier stark um die sprachliche Verteilung geht, denn ein Kartenelement kennzeichnet die „gemischtsprachigen Gebiete“ der Monarchie. Deshalb kann angenommen werden, dass das Schulbuch die Karte in Sprachen einteilt, und die Bevölkerungsgruppen nach den Sprachen zuordnet, obwohl die Legende keine Auskunft über die Sprachen gibt, sondern über die Bevölkerungsgruppe. Die Legende vermischt die sprachliche und die ethnische Gliederung, da einerseits von „gemischtsprachigen Gebieten“ die Rede ist und andererseits von Bevölkerungsgruppen. Würde das Schulbuch die Sprache außer Acht lassen, so müsste statt „gemischtsprachig“ etwa „gemischte Bevölkerungsgruppen“ oder ähnliches vermerkt worden sein. Dass dies nicht der Fall ist, zeigt auch, dass die Sprachen in sehr gegliedertem Raum zu finden sind, denn die Karte zeigt eine klare lineare Abgrenzung der „Farbflecken“. Interessant

ist, dass Wien nicht als Mischgebiet gekennzeichnet wurde, obwohl Wien als „Schmelztigel“ der Nationen galt.

Interessant ist, dass bei den *Bosniern* das Wort *moslemisch* hinzugefügt wurde. Diese Information gibt plötzlich Auskunft über die Konfession jener Volksgruppe, während es auf der ganzen Doppelseite keine einzige Auskunft über Konfessionen gibt und jene auch nicht thematisiert werden. Möglicherweise spielt die Karte hier auf eine besondere Art der Identität hin, die diese Volksgruppe hatte. Zusätzlich lässt diese Info glauben, dass jene Bevölkerungsgruppe zu hundert Prozent muslimischen Glaubens war, was jedoch nicht der Fall war. Eine Klarstellung gibt es nicht. Generell kann angenommen werden, dass durch die Einteilung in Nationalitäten, jener auch eigene Identitäten zugeschrieben werden kann. Somit kann man jene Informationen dem **Fragment Nationen und Identitäten** zuweisen.

Was die Karte nicht erwähnt, sind **Disparitäten der Ethnien**. Das ist jedoch nicht notwendig, da die thematische Karte existiert, um die Bevölkerungsverteilung zu zeigen. Stark auffällig ist, dass die Karte die Regionen in die Ethnien einteilt. Diese Bezeichnungen sind aber nicht die Bezeichnungen für die Regionen in der Monarchie. Es werden also keine Regionen, wie Böhmen, Krain, Küstenland etc. erwähnt. Somit teilt die Karte die Monarchie wiederum nicht in Territorien, sondern in Ethnien und Sprachen ein.

Aus rein theoretischer, fachdidaktischer Sicht kann die Karte im Schulbuch zu einem **Kompetenzerwerb** beitragen. In erster Linie kann man das Kartenlesen mit jener Karte, sehr gut üben. Ebenso verknüpft das Schulbuch die Karte mit zwei Arbeitsaufträgen, die nicht mit Fragewörtern formuliert sind, sondern sich an den Operatoren *begründe* und *stelle dar (hier: fest)* bedienen.<sup>261</sup> Die Operatoren sind den Anforderungsbereichen I und II zuzuordnen.<sup>262</sup> Die Aufgaben wurden folgendermaßen formuliert:<sup>263</sup>

---

<sup>261</sup> Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde vol. 1 (2011) 3-13. Auszug online unter: <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (27.05.2022)

<sup>262</sup> feststellen = Anforderungsbereich I, begründen = Anforderungsbereich II

<sup>263</sup> Bausteine 3, 87.

- „Begründe, warum das Habsburgerreich von Gegnern als "Völkerkerker" bezeichnet wurde.“
- "Stelle fest, warum es schwierig ist und war, Staatsgrenzen genau nach Sprachgrenzen festzulegen“

Des Weiteren wird die historische Sachkompetenz potenziell durch die verwendeten Begrifflichkeiten wie „Österreichisch-Ungarische Monarchie“, „k.u.k.“ gefördert.

### 8.4.3 Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb

Bausteine 3 liefert zum einschlägigen Thema einige Informationen. Die Schulbuchseite beinhaltet drei kurze Absätze mit den Überschriften<sup>264</sup>

- „Angst vor dem Zerfall“
- „Österreich-Ungarn – die Doppelmonarchie“
- „Warum nicht auch die anderen?“

Die Absätze decken viele Diskursfragmente ab. Durch die Passage,

- „Für jede Volksgruppe waren die eigene, gemeinsame Sprache und Kultur Zeichen der Zusammengehörigkeit.“<sup>265</sup>

wird die Bedeutung der Zugehörigkeit zur Sprache klar erwähnt und somit kann diese Aussage dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** zugewiesen werden. Ebenso kann daraus interpretiert werden, dass jene Zugehörigkeit zu einer eigenen Identität führt und somit auch jenes Fragment, **Nationen und Identitäten**, abgedeckt ist. Des Weiteren erarbeitet das Schulbuch den entstehenden Nationalismus:<sup>266</sup>

- „Nationalisten fordern für ihre Volksgruppe einen eigenen Staat.“
- „Franz Joseph I. gegen Nationalismus“ → Überschrift der Doppelseite.

Das sind Ausschnitte, die jenes einschlägige Problem der Monarchie darstellen. Besonders gut wird durch jene Textausschnitte klar, dass Franz Joseph I. gegen jenen Nationalismus vorging und es somit zu Disparitäten kam. Jenen Disparitäten wird ebenso in den Textstellen Raum gegeben:<sup>267</sup>

- „Deshalb wurden nationale Forderungen unterdrückt“
- „Die übrigen Völker der Monarchie fühlten sich nun erst recht benachteiligt.“

---

<sup>264</sup> Bausteine 3, 86.

<sup>265</sup> Bausteine 3, 86.

<sup>266</sup> Bausteine 3, 86.

<sup>267</sup> Bausteine 3, 86.

- „Ungarn gewährte seinen eigenen Minderheiten keine Rechte“
- „Sonderrechte würden den Zusammenhalt gefährden“

All jene Aussagen schildern die Disparitäten zwischen den Ethnien und zeigen den Lernenden auf, dass die Völker in der Monarchie auch untereinander Konflikte hatten. Jene Aussagen können dem Diskursfragment **Disparitäten der Ethnien** zugewiesen werden.

Erkennbar ist, dass sich das Buch an sehr vielen verschiedenen Begriffen bedient, und somit das Fragment **Monarchie und Begriffe** gut über das Buch gelegt werden kann. Durch die Verwendung des Schulbuches, lernen die Lernenden folgende Bezeichnungen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie kennen „Österreich-Ungarn“, „Die Doppelmonarchie“, „Monarchie“, „Vielvölkerstaat“, „Völkerkerker“ oder „Habsburgerreich“.<sup>268</sup> Auffällig ist, dass die offizielle Bezeichnung *Österreichisch-Ungarische Monarchie* hier nicht verwendet wird, sondern eher umgangssprachliche Begriffe.

Der Großteil der Begriffe findet sich in der Fachliteratur zum Thema wieder. Lediglich der Begriff „Völkerkerker“ ist mit einschlägigen Werken zu Monarchie nicht deckungsgleich, erst bei der gezielten Suche stößt man über diesen Begriff. Der Begriff ist nicht positiv konnotiert. Zu diesem Begriff, gibt es zusätzlich eine Aufgabe im Buch:

- „Begründe, warum das Habsburgerreich von Gegnern als „Völkerkerker“ bezeichnet wurde.“<sup>269</sup>

Die Schwierigkeit dieser Aufgabe besteht nicht allein in der Begrifflichkeit, sondern darin, dass die Lernenden vor jener Schulbuchseite noch nie mit dem Begriff in Verbindung kamen und er auch nicht aus ihrer Lebenswelt stammt. Es kann somit leicht sein, dass jene damit nicht umgehen können. Daraus folgt, dass möglicherweise das Lösen dieser Aufgabe problematisch wird. Jene Aufgabe ist durch den Operator *begründe*, dem Anforderungsbereich II zuzuordnen.<sup>270</sup>

---

<sup>268</sup> Bausteine 3, 86 f.

<sup>269</sup> Bausteine 3, 87

<sup>270</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>

Das Schulbuch lädt die Lernenden durch weitere Aufgaben ein, sich mit der Monarchie auseinander zu setzen. In Bezug auf die Nationalitäten, regt die Aufgabe die Lernenden dazu an, sich mit möglichen Gründen auseinander zu setzen und reflektiert zu arbeiten.

- *„Erkläre mithilfe von [Angabe zweier Textstellen], warum Franz Joseph die Forderungen der Nationalisten ablehnte.“*<sup>271</sup>

Diese Aufgabe ist durch den Operator *erkläre*, dem Anforderungsbereich II zuzuordnen.<sup>272</sup>

Denn durch die Verknüpfung der Textstellen werden die Lernenden dazu angehalten die Inhalte der Textstelle zu ordnen und aber auch ihre eigene Narration zu bilden und selbstständig zu erklären.

Eine weitere Aufgabe regt die Lernenden dazu an, zwei „Vielvölkerstaaten“ miteinander zu vergleichen:

- *„Vergleiche die Doppelmonarchie mit dem Osmanischen Reich und finde Probleme und Gemeinsamkeiten“*<sup>273</sup>

Sie regt dazu an, die beiden großen Reiche zu vergleichen und deckt somit die Lehrplanvorgabe zu hundert Prozent ab. Diese Aufgabe setzt Vorwissen zum Osmanischen Reich voraus, was gegeben ist, wenn Lehrpersonen mit dem Buch chronologisch arbeiten. Jene Aufgabe ist durch den Operator *vergleiche*, dem Anforderungsbereich II zuzuordnen.<sup>274</sup>

Das Buch legt seinen Fokus durch Aufgaben, auf zwei verschiedene Themen, die mit der Thematik des „Vielvölkerstaates“ wenig zu tun haben.

Die Bilder, die auf der Schulbuchseite 86 zu finden sind, haben nicht viel mit der Thematik des „Vielvölkerstaates“ zu tun, sondern zeigen lediglich Franz Joseph I. Die Lernenden sollen das Bild Franz Josephps, welches durch die Bilder geschaffen werden sollte, analysieren:

- *„Erkläre, wie zeitgenössische Fotografen und Maler Franz Joseph zeigen wollten.“*<sup>275</sup>

Diese Aufgabe ist durch den Operator *erkläre*, dem Anforderungsbereich II zuzuordnen.<sup>276</sup>

Des Weiteren zeigt das Schulbuch eine Liste der Analphabetenrate. Jene Liste erarbeiten die Lernenden durch folgenden Arbeitsauftrag:

---

<sup>271</sup> Bausteine 3, 87

<sup>272</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>

<sup>273</sup> Bausteine 3, 87.

<sup>274</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>

<sup>275</sup> Bausteine 3, 87.

<sup>276</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>

- „Finde in [3] Folgendes heraus: Welche drei Landesteile hatten 1880 die geringste Analphabetenrate, welche drei die höchste? Errechne, in welchen Landesteilen die Abnahme der Analphabetenrate am höchsten war.“<sup>277</sup>

Was aus den Schulbuchseiten im Text nicht hervorgeht ist, dass es sehr viele Mischgebiete gab, wie zum Beispiel Wien eines war. Ebenso werden die Ethnien im Text nicht erwähnt, oder die Bevorzugung der Deutschen. Auch die sprachlichen Disparitäten oder die starke Mehrsprachlichkeit der einzelnen Einwohner und Einwohnerinnen wird nicht erwähnt. Das Bild auf den „Vielvölkerstaat“ ist eher schlecht und nicht positiv dargestellt.

## 8.5 Geschichte für Alle 3.Klasse (Modular), Olympe Verlag GmbH, (2020)

### 8.5.1 Aufbau

Das Schulbuch *Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular)* behandelt das Thema zu den unterschiedlichen Völkern in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie auf zwei hintereinander folgende Seiten, Seite 125 und 126. Die erste Seite trägt die Überschrift „*der Vielvölkerstaat Österreich*“<sup>278</sup>. Auf jener Seite sind Textpassagen zur Seitenüberschrift zu finden sowie eine Passage zum Thema „*Doppelmonarchie Österreich-Ungarn*“<sup>279</sup>. Zusätzlich gibt das Schulbuch ein Zitat von Franz Joseph I., eine Abbildung von Franz Joseph I. aus 1865, sowie die Stephanskrone an. Zusätzlich findet man am Seitenrand Erklärungen zu den Wörtern „Tadel“ und „Hochverrat“ und ein Kästchen mit drei Arbeitsaufträgen. Auf Seite 126 sind Abbildungen zur Gewaltenteilung zur Personal- und Realunion zu finden. Ebenso weitere Textpassagen zu den Themen „*Zwei Reichshälften – ein Herrscher*“ und „*Das Ende des Neoabsolutismus*“.<sup>280</sup> Ebenso führt es eine Liste einiger Artikel aus dem Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867, ein Kästchen mit Aufgaben und eine Auflistung der slawischen Völker in der Monarchie. In allen Textpassagen sind Wörter oder Aussagen zu finden, die i fett gedruckt wurden. Jene Wörter oder Aussagen markieren wichtige Elemente der Passage.

---

<sup>277</sup> Bausteine 3, 87.

<sup>278</sup> Geschichte für alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>279</sup> Geschichte für alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>280</sup> Geschichte für alle 3. Klasse (Modular), 125.

### 8.5.2 Thematische Karte

Die thematische Karte zu den vielen Völkern in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie ist auf der Seite 125 zu finden. Sie ist sehr groß, sticht dadurch ins Auge und nimmt circa ein Drittel der Seite ein. Bei jener Karte handelt es sich um eine Geschichtskarte. Sie lenkt den Fokus auf den Anwendungsbereich, der die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen aus dem Jahre 1911 in der Monarchie zeigt. Die Karte arbeitet mit eingefärbten Flächen. Somit legt sie hier zusätzlich den Fokus auf die darstellenden Elemente.

Die Geschichtskarte ist eine statische thematische Karte, da sie die Verteilung der Ethnien im Jahr 1911 zeigt und keine Entwicklungen. Sie ist eine nominal skalierte Karte, die Flächen im Kartenfeld markiert. Die Karte besitzt keinen Kartenrahmen und auch keinen Kartenrand. Sie zeigt ein abfallendes Kartenbild. Im Kartenfeld ist die Österreichisch-Ungarische Monarchie zu erkennen, die durch eine rote Linie von dem umliegenden Land abgegrenzt ist. Innerhalb der Monarchie sind keine Grenzen eingezeichnet. Blickt man über die Außengrenzen, erkennt man weitere Ländereien, sowie einen Fluss und das Adriatische Meer und das Tyrrenische Meer. Beschriftet ist nur die Donau. Die „Nachbarländer“ sind in einheitlichem gelb, ohne Grenzen gekennzeichnet. Da man die Monarchie gut abgrenzen kann und die „Nachbarländer“ sowie Meere zu erkennen sind, handelt es sich bei jener Karte um eine Rahmenkarte. Obwohl die „Nachbarländereien“ nicht beschriftet sind, handelt es sich hier dennoch nicht um eine Inselkarte, da sich der Rest der Karte gut von den Seiten des Schulbuches abhebt, und die Grenzen der Monarchie leicht erkennbar sind. Die Orientierung kann dennoch sehr schwerfallen, denn es sind lediglich die Städte Wien und Budapest eingezeichnet und sonst keine anderen Städte oder Ländereien.

Die Karte hat eine Legende, welche mit bunten Kästchen die verschiedenen Bevölkerungsgruppen listet und ihnen eine Farbe zuweist. Jene Farben markieren die Verortung der Bevölkerungsgruppen. Die Karte zeigt keinen Maßstab und sie ist auch nicht genordet. Der Kartentitel lautet „*Vielvölkerstaat Österreich um 1911*“<sup>281</sup>.

Den Fragmenten konnten gewisse Informationen der Karte zugewiesen werden.

---

<sup>281</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

Nachdem die Karte keine territoriale Gliederung in Gebietsgrenzen vornimmt, sondern nach Ethnien kann man die Informationen dem Fragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** zuweisen. Die Karte gliedert die Monarchie demnach in Ethnien. Der Legende zu entnehmen sind den Bevölkerungsgruppen verschiedene Farben zugeordnet worden. Die Karte markiert jene Territorien anhand der dort lebenden Bevölkerungsgruppe. Diese dadurch entstehenden Grenzen, sind die einzigen innermonarchischen Grenzen, die zu finden sind.

Dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** kann keine offensichtlich gegebene Information zugewiesen werden. Man kann jedoch davon ausgehen, dass in den Regionen der eingezeichneten Bevölkerungsgruppen bevorzugt eine bestimmte Sprache gesprochen wird und diese auch namensgebend für die Bevölkerungsgruppe ist. Manche Bevölkerungsgruppen sind jedoch in einer Farbe zusammengefasst, die heute und damals nicht die selbe Sprache sprechen. Was wieder gegen eine Zuordnung zum Fragment spricht. Die Karte zeichnet auch keine Mischgebiete ein. Durch die Art der Darstellung wirken die Bevölkerungsgruppen sehr abgegrenzt voneinander und es gibt auch keinen Hinweis auf Mischgebiete. So könnte man annehmen, dass es sehr wenig Berührungspunkte der verschiedenen Völker gab. Demnach kann dem Fragment **Disparitäten der Ethnien** keine Information zugewiesen werden.

Durch die starke Kennzeichnung der einzelnen Bevölkerungsgruppen, veranlasst dies, dass man davon ausgeht, dass jede Bevölkerungsgruppe eine eigene Nation darstellt und somit ihre eigene Identität mitbringt. Wodurch eine Zuweisung zum Fragment **Nationen und Identitäten** möglich ist. Wie bereits erwähnt, hat jede Bevölkerungsgruppe ihre eigene Farbe. Die *Deutsch-Österreicher* sind rot markiert, die *Polen* grau, die *Ungarn* grün, die *Italiener* orange, die *Tschechen und Slowaken* gelb, die *Serben, Kroaten, Bosnier* in hellgrüner Farbe, die *Slowenen* in dunkelblau, die *Ukrainer* in braun und die *Rumänen* in lila. In manchen Territorien einer Bevölkerungsgruppe sind kleine Flächen in der Farbe einer anderen zu erkennen, was eine eigene Identität und Nation der dort lebenden Bevölkerung erahnen lässt. Die Bezeichnungen oder Zusammenfassung mancher Bevölkerungsgruppen sind spannend. Das Buch bezeichnet die deutschsprachige Bevölkerung als Deutsch-Österreicher, auch im Bereich Böhmens, Schlesien oder Mährens oder im heutigen Rumänien. Böhmen gehörte zur österreichischen Krone, während das damalige Siebenbürgen zur ungarischen gehörte. Deshalb ist der Begriff *Deutsch-Österreicher* in Transleithanien eventuell unpassend, aber

auch für die Bevölkerung in Böhmen, Mähren und Schlesien, die eher als *Deutschböhmer*, -*mährer*, -*schlesier* bezeichnet werden.

Eine Interessante Kombination ist, dass die Tschechen und Tschechinnen und Slowaken und Slowakinnen als *Tschechen und Slowaken* in derselben Farbe zusammengefasst sind. Man kann annehmen, dass jene auf Grund der nach der Monarchie entstandenen Tschechoslowakischen Republik zusammengefasst wurden.

Ebenso auffällig ist die Zusammenfassung *der Serben, Kroaten und Bosnier*. Bosnien-Herzegowina war ein eigenständiges Gebiet unter der Verwaltung der Monarchie, während Gebiete des heutigen Kroatiens entweder zu Cisleithanien oder Transleithanien gehörten. Demnach ist die Zusammenfassung jener Gruppen etwas unpassend. Vielleicht basiert die Zusammenfassung auf dem nach der Monarchie entstandenem *Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen*.

Die Monarchie als Ganzes wird in der Karte als „*Vielvölkerstaat Österreich*“<sup>282</sup> bezeichnet. Diese Bezeichnung lässt unerfahrene Lernende annehmen, dass das gesamte Gebiet Österreich war, obwohl dies anders war. Diese Art der Bezeichnung und die einhergehende fehlende Einteilung in die beiden Reichshälften und in Bosnien-Herzegowina, bietet somit einen guten Anstoß für eine Dekonstruktion der Karte und des Kartentitels im Plenum. Dadurch kann eine der historischen Methodenkompetenzen bedient werden. Auffallend ist, dass das Schulbuch die Karte mit einem Arbeitsauftrag verknüpft. Jener lautet:

- „*Warum wurde die Doppelmonarchie als „Völkerkerker“ bezeichnet? Finde zu dieser Frage einen Erklärungsansatz!*“<sup>283</sup>

Dieser Arbeitsauftrag in Verbindung mit der Karte würde im Grunde keine thematische Karte benötigen. Er verlangt nicht, die Karte zu analysieren oder fördert die räumliche Orientierung. Der Arbeitsauftrag dekonstruiert lediglich das Wort *Völkerkerker*. Es ist nicht eindeutig, woran Lernende an der Karte erkennen können, dass es sich hier um einen *Völkerkerker* handelt. Erarbeitet man diesen Begriff, wird natürlich die historische Sachkompetenz gestärkt. Einen handlungsorientierter Arbeitsauftrag zur Arbeit mit Karten, stellt jener Arbeitsauftrag im Schulbuch nicht dar.

Erwähnenswert ist jedoch, dass auf Seite 128 ein Arbeitsauftrag zu einer Karte rund um die vielen Ethnien zu finden ist. Dabei handelt es sich um eine stumme Karte, wobei die Lernenden

---

<sup>282</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>283</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

die Völker in vorgegebenen Farben zu kennzeichnen haben. Dies ist jedoch die einzige handlungsorientierte Aufgabe zu einer thematischen Karte, zum einschlägigen Thema.

Des Weiteren verzichtet die Karte auf Mischgebiete. Wien ist zum Beispiel nur den *Deutsch-Österreichern* zugeordnet, während bei Budapest mehrere bunte Felder zu erkennen sind.

Die Karte wirkt eher als Platzhalter, anstelle eines Elementes mit dem und von dem man lernen kann. Als Lehrperson sollte man sich hier selbst kompetenzorientierte Aufgaben überlegen und die Karte erarbeiten und einbetten, weshalb dem Fragment **Kartentyp und didaktischer Kompetenzerwerb** kein Arbeitsauftrag zugewiesen werden konnte.

### 8.5.3 Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb

Legt man die Fragmente über den Rest des Schulbuches, so kann jenen leider wenig zugeordnet werden, da sich das Schulbuch auf andere Themen fokussiert hat. Es lenkt den Fokus stark auf den Neoabsolutismus des Franz Joseph I. und auf die Gesetzgebung in der Personalunion, sowie auf das Staatsgrundgesetz aus dem Jahr 1867.

Demnach konnte den beiden Fragmenten **Territoriale Gliederung in Sprachen/Ethnie** und **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache**, abgesehen von der Karte, nichts zugewiesen werden.

**Disparitäten der Ethnien** wurden jedoch durchaus kurz thematisiert. Durch folgende Aussage wird die Forderung der Gleichstellung der Magyaren und der Tschechen thematisiert:

- *„Die Völker der Monarchie, vor allem die Ungarn und Tschechen, forderten verstärkt die Gleichstellung mit den Deutschösterreichern.“<sup>284</sup>*

Des Weiteren wird auch die Disparität erwähnt, die es nach dem Eröffnen der Doppelmonarchie mit den slawischen Völkern gab:

- *„Vor allem die slawischen Völker der Donaumonarchie waren unzufrieden, da sie nicht die gleichen Rechte wie die Ungarn zugestanden bekommen hatten.“<sup>285</sup>*

---

<sup>284</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>285</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 126.

Beide Auszüge aus dem Schulbuch symbolisieren die Disparitäten, die es unter den verschiedenen Bevölkerungsgruppen gab. Weitere Disparitäten können dem Schulbuch nicht entnommen werden. Es wird auch nicht auf andere Ethnien eingegangen oder auf die sprachlichen Probleme, die es in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie gab.

Im Schulbuch ist aber immer wieder die Rede von „Nationalitätenproblemen“ und „Nationalismus“.

- *„Innerpolitisch wurde der beginnende Nationalismus für die Donaumonarchie zu einem immer größeren Problem“<sup>286</sup>*

Dem Fragment **Nationalität und Identität** können ebenso einige wenige Elemente zugeordnet werden. Das Schulbuch erwähnt nur im Zuge der Karte die Ethnien. Einige werden aber auch in den Textpassagen erwähnt, wie in der folgenden:

- *„Die Völker der Monarchie, vor allem die Ungarn und Tschechen, forderten verstärkt die Gleichstellung mit den Deutschösterreichern.“<sup>287</sup>*

Bei dieser Aussage betont das Schulbuch stark die *Ungarn*, die *Tschechen*, sowie die *Deutschösterreicher*. Dadurch wirken die drei genannten als eigenständige Nationen mit einer eigenen Identität. Interessant ist die unterschiedliche Bezeichnung der Ethnien und deren Bezeichnung in der Karte. Während im Text von den *Deutschösterreichern* die Rede ist, werden sie in der Karte als *Deutsch-Österreicher* betitelt. Ebenso trifft dies auf die *Tschechen* zu, die in der Karte mit den Slowaken als eine Ethnie zusammengefasst wurden.

Es kann durch weitere Aussagen eine weitere Identität angenommen werden.

Im Schulbuch wird ebenso von den „[...] *slawischen Völker der Donaumonarchie* [...]“<sup>288</sup> berichtet. Jene dazuzählenden Volkgruppen werden auch aufgelistet. Auffällig ist bei jener Auflistung, dass hier die *Tschechen* und *Slowaken* wieder getrennt aufgelistet werden und nicht zusammen wie in der thematischen Karte.

Das Wort Identität kommt im Schulbuch jedoch nicht vor, obwohl es im Zuge des Themas sehr gut erklärt werden könnte.

---

<sup>286</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>287</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

– das Unterstrichene wurde zur Kennzeichnung vorgenommen und ist im Buch nicht zu finden.

<sup>288</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 126.

Das Schulbuch benutzt jedoch sehr viele unterschiedliche Begriffe, um das Thema aufzuarbeiten. Das Fragment **Monarchie und Begriffe** kann somit gut über das Schulbuch gelegt werden. Die Österreichisch-Ungarische Monarchie trägt sehr viele unterschiedliche Namen, während der gerade genannte nicht erwähnt wird. Es benennt die Monarchie mit den klassischen Namen „*Donaumonarchie*“ oder „*Doppelmonarchie Österreich-Ungarn*“. Auffällig ist jedoch, dass das Schulbuch die Österreichisch-Ungarische Monarchie oft nur als „*Österreich*“, „*Vielvölkerstaat Österreich*“ oder „*Staat Österreich*“ benennt. Diese Bezeichnung lässt viel Spielraum, um zu diskutieren, ob man damals schon von einem Staat sprechen konnte. Des Weiteren lässt das Weglassen von *Ungarn* suggerieren, dass Österreich die einzige Macht war. Dies transportiert ein falsches Bild über die Monarchie. Positiv zu vermerken ist, dass das Schulbuch diese Art der Begriffe hauptsächlich für die Zeit vor dem Ausgleich verwendet. Man muss dazusagen, dass die Bezeichnungen aber auch hierfür sehr einfach und nicht gut gewählt sind, da es sich beim beschriebenen Zeitraum um das *Kaiserreich Österreich* handelte. In der Praxis sind vereinfachte Begriffe für Lernende natürlich besser, jedoch richtige Bezeichnungen von Ländereien, kann man den Lernenden in der 7. Schulstufe schon zutrauen.

Jene Art der Bezeichnung wurde auch in Verbindung mit der Karte verwendet. Der beschriebene historische Zeitpunkt der Karte ist im Jahr 1911. Im Zuge dessen wird aber auch hier die Österreichisch-Ungarische Monarchie als „*Vielvölkerstaat Österreich*“ benannt. Ungarn wird hier vollkommen weggelassen, obwohl die Gründung der Österreichisch-Ungarischen Monarchie bereits im Jahre 1867 geschehen ist. Hier muss als Lehrperson Aufklärung betrieben werden, denn sonst verwenden die Lernenden die Begriffe falsch und die unterschiedlichen Bezeichnungen mögen sie auch verwirren.

Wie bereits erwähnt, lenkt das Schulbuch beim Seiten-Thema „*Der Vielvölkerstaat Österreich*“<sup>289</sup> nicht unbedingt auf die Völker, sondern eher auch die Verwaltung. Auf Seite 126 wird die Bedeutung der *Personalunion* und der *Realunion* erklärt. Das Schulbuch erklärt diese Begriffe mit einer Grafik. Es gibt Auskunft über die gemeinsamen Ministerien der Monarchie und erwähnt danach noch die Verwaltungsapparate der Österreichischen Reichshälfte und der Ungarischen Reichshälfte. Ebenso thematisiert das Schulbuch die Gewaltenteilung und die drei Staatsgewalten Legislative, Judikative und Exekutive. Durch

---

<sup>289</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

diese Thematik lernen die Lernenden, die einzelnen Aufgaben der Staatsgewalten kennen. Eine nähere Erläuterung, warum die Gewaltenteilung wichtig ist, gibt es nicht. Die Gewaltenteilung ist auch heute in Österreich noch ein wichtiges Rückgrat der österreichischen Verfassung. Somit kann hier ein wichtiger Gegenwartsbezug geschaffen werden. Die Gewaltenteilung ist ein sehr komplexes, aber sehr wichtiges Thema für die Bildung mündiger Bürger und Bürgerinnen, weshalb die Erarbeitung sehr wichtig ist und das Schulbuch diese sehr vereinfacht darstellt. Einen Arbeitsauftrag hierzu gibt es aber nicht. Im Zuge der Gewaltenteilung wird auch das Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 behandelt. Im Zuge dessen werden Begriffe wie Verfassung und Bundesverfassung erwähnt. Es werden sechs Artikel gelistet, die weitere wichtige Begriffe für ein politisches System beschreiben und die damaligen Rechte veranschaulichen. Zu den sechs Artikeln gibt es zwei Arbeitsaufträge:

- *„Ermittle, welcher Artikel bezieht sich auf die Pressefreiheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Glaubensfreiheit, persönliche Freiheit.“*

Durch die Formulierung des Auftrages, kann jener dem Anforderungsbereich I zugeordnet werden, da *ermittle* ein Operator dafür ist.<sup>290</sup> Dieser Arbeitsauftrag verwendet zusätzlich Termini, die äußerst wichtige Elemente und Grundrechte einer Verfassung darstellen. Die Lernenden müssen hier die wichtigen Termini den Tatbeständen zuordnen. Der Arbeitsauftrag ist politisch bildend und bildet hiermit die politische Sachkompetenz, aber auch die historische Sachkompetenz aus. Im nächsten Arbeitsauftrag wird eine Brücke zwischen dem Staatsgrundgesetz und den Lernenden heute geschaffen:

- *„Wähle drei Artikel aus dem Staatsgrundgesetz von 1867 aus und stelle dar, welche Bedeutung sie in deinem Leben haben könnten“*

Die Lernenden werden hier angehalten die Rechte aus den Artikeln mit ihrem Leben heute zu vergleichen. Dadurch kann den Lernenden gezeigt werden, wie wichtig eine Verfassung ist und wie lange es einige Elemente aus der österreichischen Bundesverfassung schon gibt. Am spürbarsten wird Geschichte bei dieser Aufgabe dann, wenn den Lernenden Bewusst wird, dass viele Bewohner und Bewohnerinnen bis zu dem Zeitpunkt kaum Grundrechte besaßen und jene im Jahr 1867 verankert wurden. Unter den aufgelisteten Artikeln, erwähnt das Schulbuch noch das Wahlrecht für männliche Staatsbürger. Auch das Wahlrecht war erst zu

---

<sup>290</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>  
(26.07.2022)

diesem Zeitpunkt ein Grundrecht geworden, was mit den Schülern und Schülerinnen diskutiert werden kann.

Abgesehen vom Arbeitsauftrag zum Staatsgrundgesetz, führt das Schulbuch noch zwei weitere Arbeitsaufträge an, die einen Kompetenzerwerb ankurbeln könnten:

- *„Begründe anhand der Quelle, weshalb Franz Joseph als neoabsolutistischer Herrscher zu bezeichnen ist!“<sup>291</sup>*

Die Quelle hierzu lautet folglich:

- *„Nun, wo mein Name allein unter allen Verordnungen steht, ist jeder Tadel von derlei Maßregeln Hochverrat“<sup>292</sup>* (Ausspruch Franz Josephs I. zu Feldmarschall Windisch-Graetz, 14. April 1852)

Durch die Formulierung des Auftrages, kann jener dem Anforderungsbereich II zugeordnet werden, da *begründe* ein Operator dafür ist.<sup>293</sup> Dieser Arbeitsauftrag lädt dazu ein, die Aussage zu dekonstruieren und bedient somit die historische Methodenkompetenz. Die Aussage zeigt zusätzlich die Sprache im 19. Jahrhundert und macht Geschichte wieder sehr nahe spürbar. Das Schulbuch verbindet die Aussage des Franz Joseph I. mit einem weiteren Arbeitsauftrag:

- *„Besprecht im Klassenforum, wie in einer Demokratie mit Kritik an der Regierung umgegangen wird!“<sup>294</sup>*

Der Arbeitsauftrag verwendet keinen Operator, könnte aber dem Anforderungsbereich II zugeordnet werden, da die Lernenden hier selbständig Prozesse erklären.<sup>295</sup>

Jener Arbeitsauftrag nimmt wieder einen starken Gegenwartsbezug ein. Das Problem hierfür kann aber sein, dass viele Lernende noch kein Vorwissen zu demokratischen Prozessen haben. Somit könnte jener Auftrag etwas schwierig sein.

Das Schulbuch widmet dem Thema im Grunde zwei Seiten, legt aber einen ganz anderen Fokus als die anderen Schulbücher. Die Mehrsprachlichkeit wird in jenem gar nicht erwähnt. Sprachen werden völlig außer Acht gelassen.

---

<sup>291</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>292</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>293</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>

<sup>294</sup> Geschichte für Alle 3. Klasse (Modular), 125.

<sup>295</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>

Das Schulbuch setzt die Monarchie einerseits durch die Nationalitätenprobleme in ein weniger gutes Licht, aber durch die Erwähnung der Gewaltenteilung und die Verfassung wiederum schon. Es kann somit schwierig positioniert werden. Das Schulbuch ist sehr theoretisch behaftet und bietet sehr viele Informationen, aber eher wenige Arbeitsaufträge. Besonders auffällig ist, dass es bei der Karte keinen analysierenden Arbeitsauftrag gibt. Das Buch führt einige Abbildungen an, die jedoch nicht eingebettet werden, sondern eher als Platzhalter fungieren.

## 8.6 Netzwerk Geschichte @ Politik 3, Veritas-Verlag (2018)

### 8.6.1 Aufbau

Das Schulbuch Netzwerk Geschichte @ Politik 3 behandelt das Thema rund um die thematische Karte auf einer Seite – Seite 129. Auf der Seite ist eine thematische Karte, mit dem Titel *„Der Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn (Zahlen laut Volkszählung 1910)“*<sup>296</sup> zu finden. Die Seite beinhaltet eine Textpassage zum Thema „Dualismus und Panslawismus“, ein Zitat von František Palacký, drei Aufgabenkästchen, einen Infoblock und eine Karikatur mit Sprechblasen. Das Schulbuch gibt zwischen den Textpassagen immer wieder Verweise zu anderen Seiten aus dem Schulbuch. Ausschnitte aus dem Thema werden somit mit anderen immer wieder verknüpft. Die Überschrift der gesamten Schulbuchseite lautet *„Österreich: Nationalitäten im Konflikt“*<sup>297</sup>.

### 8.6.2 Thematische Karte

Die thematische Karte im Schulbuch ist auf Seite 129 zu finden. Sie ist eher klein gehalten und nimmt ein Viertel der Seite ein. Auch diese Karte kann zwei Unterkategorien thematischer Karten zugeordnet werden. Sie legt zum einen Teil den Fokus auf den Anwendungsbereich, da sie die Bevölkerungsgruppen und -verteilung zum historischen Zeitpunkt des Jahres 1910 zeigt und zum anderen Teil lenkt sie den Fokus stark auf die darstellenden Objekte, da sie die Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Farben und in einem Tortendiagramm darstellt, welches sogar den prozentuellen Anteil in den Reichshälften darlegt. Des Weiteren zeigt sie die Gesamtbevölkerungsanzahl in den Reichshälften.

Da die thematische Karte die Bevölkerungsverteilung aus dem Jahr 1910 zeigt, handelt es sich hier um eine statische Geschichtskarte. Diese Karte kombiniert nominale Elemente, wie das Markieren der Ländereien und fügt dann noch ein Tortendiagramm hinzu, durch welches die Bevölkerungsverteilung gezeigt wird. Dadurch ist diese Karte zusätzlich eine kardinal skalierte. Jener thematischen Karte können viele kartographische Elemente entnommen werden. Diese Karte besitzt ebenso keinen Kartenrahmen und keinen Kartenrand. Sie zeigt demnach ein abfallendes Kartenbild. Im Kartenfeld ist deutlich die Österreichisch-Ungarische Monarchie im Ganzen zu erkennen. Ebenso sind ihre Außengrenzen sowohl als auch die Grenzen der Reichsteile Österreich, Ungarn und Bosnien-Herzegowina gekennzeichnet. Blickt man über die

---

<sup>296</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>297</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

Grenzen der Monarchie hinaus, erkennt man die „Nachbarländer“ der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, Flüsse und auch das Adriatische Meer. Demnach ist jene Karte eine Rahmenkarte und keine Inselkarte. Es fehlt hier an Beschriftungen der Ländereien und des Meeres oder der Flüsse. Weitere Grenzen sind zwar eingezeichnet, aber eine Orientierung könnte hier dennoch schwerfallen. Um eine Inselkarte handelt es sich hier aber trotzdem nicht, da sich die Karte vom Rest der Schulbuchseiten gut abhebt und somit die Nachbarländer und die Monarchie gut erkennbar sind.

Die Karte besitzt zwei Legenden. Die eine Legende zeigt in bunten Farbkästchen die Bevölkerungsgruppen der Monarchie und die zweite Legende zeigt ebenso durch Farbkästchen die beiden Reichshälften der Monarchie und Bosnien-Herzegowina. In jenen Farben sind die Territorien eingezeichnet. Die Karte zeigt ebenso einen Maßstab und die Kartenausrichtung durch einen Nordpfeil. Der Kartentitel lautet *„Der Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn (Zahlen laut Volkszählung 1910)“*<sup>298</sup>.

Legt man die sechs Diskursfragmente über die Karte, erkennt man, dass sich jene nur bedingt darüberlegen lassen. Dem Fragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** kann keine Information zugewiesen werden. Das Schulbuch gliedert die Karte in Reichteile und Bevölkerungsgruppen und nicht in Sprachgruppen, die in einem bestimmten Territorium leben. Ebenso kann dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** keine Information zugewiesen werden. Die Sprache wird in der Karte nicht thematisiert, auch keine Mischgebiete. Durchaus kann man annehmen, dass jede Bevölkerungsgruppe ihre eigene Sprache hat und so auch eine sprachliche Einteilung der Karte erfolgt. Diese Annahme ist aber sehr weit hergeholt und bei dieser Karte nicht passend.

Die Karte zeigt ebenso keine **Disparitäten der Ethnien**, was angesichts des Kartentitels auch nicht zu erwarten wäre. Man kann jedoch die Disparitäten der Bevölkerungen annehmen, da die Karte die verschiedenen Bevölkerungsgruppen in den bestimmten Reichshälften zeigt, ohne ihre genaue örtliche Verteilung. Somit könnte ein unerfahrener und eine unerfahrene Lernende annehmen, dass im gesamten Gebiet alle Völker durchmischt lebten. Dadurch können Disparitäten angenommen und hineininterpretiert werden. Durch jene Art der Darstellung lässt man auch erahnen, dass Wien ein Mischgebiet war, in dem viele

---

<sup>298</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

verschiedene Bevölkerungsgruppen lebten. Da der Fokus stark auf den Bevölkerungsgruppen liegt, können dem Fragment **Nation und Identität** durchaus Inhalte zugewiesen werden. Die Karte listet in der Legende die einzelnen Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Farben auf. Jene Farben dienen der Orientierung im Tortendiagramm. Die *Deutschen* sind blau gekennzeichnet, die *Ungarn* gelb, die *Italiener* rot, die *Rumänen* lila, die *Tschechen* türkis, die *Polen* wurden in grün markiert, die *Ukrainer* hellblau, die *Slowenen* hellbraun, die *Serbokroaten* orange und die *Slowaken* braun. Die getrennte Darstellung von Cisleithanien, Transleithanien und Bosnien-Herzegowina lassen die Monarchie wie drei verschiedene Nationen wirken und auch sehr separiert. Durch die Darstellung der Bevölkerungsgruppen in einem Tortendiagramm, wirken jene Bevölkerungsgruppen weniger als potenzielle Nationen, sondern als unterschiedliche Ethnien, die gemeinsam in einer der drei Ländereien lebt. Jene genaue örtliche Zuordnung der Bevölkerungsgruppen in Transleithanien oder Cisleithanien leitet das Schulbuch durch eine Aufgabe an.

- *„Betrachte die Karte und stelle fest, wer in Österreich (Transleithanien) und wer in Ungarn (Zisleithanien) die Bevölkerungsmehrheit stellte und welche Minderheiten dort lebten.“<sup>299</sup>*

Auffällig ist sofort die falsche Zuweisung der Begriffe Cis- und Transleithanien. Das Buch hat die beiden Termini vertauscht angewandt. Jedoch nur in der Aufgabe, denn in der Legende wurden die Termini richtig zugeordnet.

Jener Arbeitsauftrag ist dem Anforderungsbereich I zuzuordnen, da er den Operator „feststellen“ benutzt.<sup>300</sup> Abgesehen vom Fehler der Termini, kann durch jenen Arbeitsauftrag die Karte gut erarbeitet werden. Die Lernende werden angehalten zusätzlich zur Karte, das Tortendiagramm zu analysieren. Dadurch lernen sie Statistiken und Diagramme zu interpretieren. Sehr gut zu erarbeiten sind durch diesen Arbeitsauftrag die Bevölkerungsmehrheiten und -minderheiten. Dieser Teil des Arbeitsauftrages kann in die Gegenwart umgewälzt werden, was aber in der dritten Aufgabe zur Karte ohnehin folgt.

Zuletzt kann auch gesagt werden, dass der Fehler in der Aufgabe darauf hinweist, dass man Dinge im Schulbuch nicht als vollkommen richtig wahrnehmen darf.

---

<sup>299</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>300</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (20.07.2022)

Die beiden weiteren Aufgaben behandeln das Zusammenleben und den Gegenwartsbezug zu Österreich heute:

- „*Welche Probleme können sich aus dem Zusammenleben verschiedener Nationalitäten ergeben? Welche Vorteile kann ein gemeinsames Zusammenleben haben?*“<sup>301</sup>
- „*Welche Nationalitäten (Minderheiten) leben heute in Österreich?*“<sup>302</sup>

Auffällig ist, dass die beiden Aufgaben als Fragen formuliert sind. Die erst genannte Aufgabe besteht aus zwei Fragen. Beide Fragen sind sehr gut gewählt und bieten viel Raum für eine Diskussion im Klassenplenum. Interessant ist jedoch die Formulierung, denn es wird nicht von Vorteilen und Nachteilen gesprochen, sondern von Vorteilen und Problemen. Der Hintergrund dieser Wortwahl ist nicht bekannt, lässt jedoch viel Interpretationsspielraum offen. Man kann annehmen, da sich da das Wort *Problem* nicht so stark negativ konnotiert ist, wie *Nachteil*. Diese Frage ist dem Fragment **Disparitäten der Ethnien** zuzuordnen, da sie jene behandelt.

Die Frage „*Welche Nationalitäten (Minderheiten) leben heute in Österreich?*“ stellt einen sehr guten Gegenwartsbezug zum heutigen Österreich dar und öffnet auch die Augen für die Vielfalt, die es in Österreich gibt. Zusätzlich ist dies ein höchst politisches Thema und lässt sehr viel Spielraum für Diskussionen im Klassenplenum. Als Lehrperson kann hier die Vergangenheit mit der Gegenwart sehr gut verknüpft und verglichen werden, welche Bevölkerungsgruppen zur Zeit der Monarchie in Österreich-Ungarn lebten und welche noch heute in Österreich und Ungarn leben.

Die thematische Karte verwendet sehr viele Begriffe rund um die Monarchie. Die Österreichisch-Ungarische Monarchie wird als „*Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn*“<sup>303</sup> tituliert. Sie führt auch die richtigen Bezeichnungen der Reichsteile in der Legende an. So findet man in der Legende die Bezeichnungen „*Im Reichsrat vertretene Königreiche und Länder (Zisleithanien)*“<sup>304</sup> und „*Länder des Königreichs Ungarn (Transleithanien)*“<sup>305</sup>, sowie „*Bosnien und Herzegowina*“<sup>306</sup>. Im Kartenfeld direkt, sind die Namen der einzelnen Ländereien und Königreiche, Grafschaften vermerkt. Sie verortet *Österreich, Ungarn, Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien, Bukowina, Siebenbürgen, Kroatien und Slawonien, Krain, Istrien und Dalmatien*. Ebenso sind Städte wie *Wien, Budapest, Brünn, Prag, Agram* und *Sarajevo*

---

<sup>301</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>302</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>303</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>304</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>305</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>306</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

gekennzeichnet. Besonders auffällig ist hier die starke Verwendung der deutschen Namen, wobei man bedenken muss, dass besonders bei den Hauptstädten heute noch die deutschen Begriffe verwendet werden, bis auf *Agram*. *Agram* ist die alte deutsche Bezeichnung für *Zagreb*, die nur noch sehr selten zu lesen ist, während *Brünn*, heute *Brno*, noch eher zu finden ist. Die Verwendung jener Begriffe in der Karte bietet für den Unterricht einen Anstoß dafür, die heute offiziell verwendeten Begriffe zu recherchieren. Dadurch kann man auch im Klassenplenum den Standpunkt zur Verwendung der deutschen Begriffe mit den Lernenden diskutieren. Neben den zahlreichen Ortsbezeichnungen sind auch in der Karte die einzelnen Benennungen der Bevölkerungsgruppen zu finden. Hierbei ist die Benennung der Kroaten und Serben als Serbokroaten auffällig, denn für den Rest der Bevölkerungsgruppen wurden die heute verwendeten Begriffe verwendet.

### 8.6.3 Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb

Netzwerk Geschichte @ Politik behandelt das Thema weniger facettenreich, da es den Fokus hauptsächlich auf die Nationalitätenkonflikte legt. Dafür bringt es hierzu einige Informationen.

Wie bereits eingehend erwähnt, liegt der Fokus stark auf den Konflikten, weshalb dem Fragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** nichts zugeordnet werden kann. Das liegt auch daran, dass die Karte keine Auskunft darüber gibt.

Ebenso kann dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** sehr wenig zugewiesen werden. Durch folgendes Zitat kann aber dem Fragment doch etwas zugewiesen werden:

- „[...] hatten jedoch weder das Recht auf eine eigene Amtssprache [...]“.<sup>307</sup>

Es kann durch jenes Zitat also hineininterpretiert werden, dass es eben viele Volksgruppen gab, die einer gewissen Sprachgruppe angehörten, die aber offiziell nicht verwendet wurde. Ein weiteres Zitat kombiniert zwar nicht klar eine ethnische Zugehörigkeit zur Sprache, aber eine eigene Identität:

- „Sprache ist Ausdruck der eigenen Identität“<sup>308</sup>

Diese Aussage lässt somit erkennen, dass jede Gruppe, die eine gemeinsame Sprache spricht, eine eigene Identität entwickelt und somit auch eine eigene Zugehörigkeit zu einer ethnischen

---

<sup>307</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>308</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

Gruppe mit sich bringt. Über eine klare Zuweisung einer Sprache zu einer Volksgruppe gibt das Buch jedoch keine Auskunft.

Durch den starken Fokus auf die Nationalitäten und den Konflikt, kann dem Fragment **Disparitäten der Ethnien** einiges zugeordnet werden.

- *„[...] dadurch wurden deutschsprachige Österreicher und Ungarn zu den bestimmenden Völkern in der jeweiligen Reichshälfte.“<sup>309</sup>*

Dieser Ausschnitt aus der Textpassage gibt bereits einen klaren Einblick in die vorherrschenden Disparitäten der Volksgruppen. Interessant ist hier wieder die Titulierung „deutschsprachige Österreicher“. Sie lässt daraus schließen, dass es auch Österreicher gab, die eine andere Muttersprache sprachen. Diese Information bietet wieder einen guten Gegenwartsbezug. Einen starken Fokus legt das Schulbuch auf den Panlawismus. Jenes Unterthema verknüpft das Schulbuch mit einem Zitat von František Palacký (im Buch: Franz Palacky), einem böhmisch-österreichischen Historiker:

- *„Der Tag der Ausrufung des Dualismus wird zugleich auch der Geburtstag des Panlawismus in seiner am wenigsten wünschenswerten Form werden“<sup>310</sup>*

Zu erwähnen ist, dass jenes Zitat nicht nach Palacký zitiert wurde, sondern nach einem Band zur Österreichs Geschichte aus dem Jahr 2002. Anhand dessen kann man im Unterricht die Diskussion über den Wahrheitsgehalt von Überlieferten Zitaten aus der Vergangenheit thematisieren und diskutieren. Das Schulbuch schafft selbst einen Diskussionsraum rund um das Zitat. Es wird mit einer Arbeitsaufgabe verknüpft.

- *„Was meinte Franz Palacky mit seiner Aussage?“<sup>311</sup>*

Diese Aufgabe kann durchaus für 12 bis 13-jährige Lernende schwierig sein, da der Satzbau und die Wortwahl ein hohes Niveau der deutschen Sprache abverlangt. Setzt man die Aufgabe im Unterricht um, muss jene Sprache höchstwahrscheinlich sprachlich reduziert und vereinfacht werden. Danach ist es den Lernenden wahrscheinlich erst möglich eine Diskussion und Interpretation vorzunehmen. Inhaltlich gesehen lädt die Aussage zu einer guten Diskussion und einer Dekonstruktion über die hierarchischen Unterschiede der Völker und den dadurch entstehenden nationalen Bewegungen in der Monarchie ein. Sie veranlasst

---

<sup>309</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>310</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>311</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

theoretisch das Herausbilden der historischen Methodenkompetenz. Dem Fragment können auch weitere Aussagen zugeordnet werden:

- *„Vor allem die Slawen hätten sich in ihren Gebieten eine ähnliche Lösung wie den Ausgleich gewünscht.“<sup>312</sup>*

Diese Aussage lässt die Konflikte gut erahnen. Das Buch nimmt hier alle slawischen Völker zusammen und spricht hier nicht nur zum Beispiel Böhmen an. Durch den starken Fokus auf den Panslawismus des Schulbuches, können sehr viele Elemente dem Fragment **Nationen und Identitäten** zugeordnet werden. Das folgende Zitat ist ein Beispiel dafür:

- *„Das Streben nach Zusammenschluss aller slawischen Völker [...]“<sup>313</sup>*

Hier ist die Rede von „den Slawen“ als Gemeinschaft. Daraus lässt sich schließen, dass jene Volksgruppe ihre eigene Identität hat und Unwissende könnten sogar meinen, dass von einer eigenen Nation die Rede ist. Dass wiederum kann aber durch Ausdrücke wie „die slawischen Völker“ debattiert werden. Präzise Erwähnung von den slawischen Nationen aus der damaligen Österreichisch-Ungarischen Monarchie ist jedoch nicht zu finden. Dennoch sollen die Lernenden durch einen Arbeitsauftrag die heutigen slawischen Völker ermitteln:

- *„Schau in deinem Atlas nach, wer zu den slawischen Völkern zählt.“<sup>314</sup>*

Bei diesem Arbeitsauftrag wurde kein Operator verwendet, man könnte jedoch „schau nach“ mit „untersuchen“ gleichsetzen und somit würde man jenen Arbeitsauftrag dann dem Anforderungsbereich II zuordnen können.<sup>315</sup> Die Aufgabe kann für ungeübte Lernende äußerst schwierig sein. Die Lernenden müssen hier einerseits einiges an Vorwissen besitzen, um die richtige Karte im Atlas zu finden. Einige Lernende werden dies sehr wohl schaffen, andere benötigen höchstwahrscheinlich einen Anstoß durch die Lehrperson. Andererseits wird bei diesem Arbeitsauftrag vorausgesetzt, dass die Lernenden wissen, wo heute die slawischen Völker verortet werden und welche Länder im Grunde dazugehören. Ohne diese beiden Aspekte können die Lernenden diese Frage nicht beantworten. Der Arbeitsauftrag per se ist aber ein sehr wertvoller, da jener hier das Wissen über eine Volksgruppe mit einer Verortung im Atlas verknüpft und so eine weitere Karte im Unterricht einbaut. Diesmal höchstwahrscheinlich sogar eine Topografische.

---

<sup>312</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129

<sup>313</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>314</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>315</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (21.07.2022)

Andere Nationen, außer die bereits erwähnten „österreichischen Deutschen“ und „Ungarn“, werden außerhalb der thematischen Karte nicht erwähnt. Wie ebenfalls bereits erwähnt verwendet das Schulbuch das Wort Identität. Es erklärt jenen Ausdruck zwar nicht direkt, schafft aber durch die Aussage „*Sprache ist Ausdruck der eigenen Identität*“<sup>316</sup> ein ansehnliches Beispiel für eine Besprechung des Begriffes. Im Zuge dessen könnte man im Klassenplenum die Sprachvielfalt der Klasse ermitteln, oder des Bekanntenkreises, und so die Lebenswelt der Lernenden miteinbeziehen.

Zwei weitere Begriffe werden mit Hilfe des Schulbuches durch eine weitere Arbeitsaufgabe erarbeitet:

- *Erkläre den Unterschied zwischen Dualismus und Panlawismus*<sup>317</sup>

Bei dieser Aufgabe wird der Operator „erkläre“ verwendet, der dem Anforderungsbereich II zuzuordnen ist.<sup>318</sup> Das Erklären der Begriffe müsste durch das Erarbeiten der Schulbuchseite für alle Lernenden möglich sein. Des Weiteren verweist das Buch auf andere Schulbuchseiten, womit diese Aufgabe erarbeitet werden kann. Beide Begriffe sind wichtige Begriffe für das Verstehen der zahlreichen Konflikte. Durch das Herausarbeiten dieser wird die historische Sachkompetenz ermöglicht.

Das Schulbuch erwähnt noch weitere Begriffe, die im Zusammenhang mit der Monarchie stehen. Das Fragment **Monarchie und Begriffe** kann somit auch über dieses Schulbuch gelegt werden. Sie wird im Schulbuch hauptsächlich als „Doppelmonarchie“ oder auch als „Österreich-Ungarn“ betitelt. Andere wichtige erwähnte Begriffe wurden bereits erläutert. Obwohl im Schulbuch der Sprachvielfalt der Österreichisch-Ungarischen Monarchie äußerst wenig Beachtung geschenkt wird, erläutert das Buch in einem Infokasten die heute in Österreich anerkannten Minderheitensprachen. Es listet hier *Ungarisch, Slowenisch, Burgenland-kroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Romani und die österreichische Gebärdensprache*. Diese Info bietet einen tollen Gegenwartsbezug und zeigt die offizielle Sprachvielfalt Österreichs.

---

<sup>316</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>317</sup> Netzwerk Geschichte @ Politik, 129.

<sup>318</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (21.07.2022)

Das Schulbuch widmet dem Thema nur eine Seite, legt aber viele Querverweise zu anderen Themen. Das Schulbuch setzt die Monarchie in kein reines neutrales Licht, sondern es bewegt sich eher auf die negative Seite. Das wird daraus erschlossen, da der Fokus stark auf den Konflikten der Nationen beruht und zusätzlich auf die Vormachtstellung der Deutschösterreicher und der Ungarn oftmals hingewiesen wird.

## **8.7 MEHRfach Geschichte 3 - Teil 1 – Wissen und Verstehen, Veritas-Verlag (2021)**

### **8.7.1 Aufbau**

Das Schulbuch Mehrfach. Geschichte 3 - Teil 1 -Wissen und Verstehen widmet dem Thema eine Doppelseite, die Seiten 50 und 51.

Auf beiden Seiten ist eine thematische Karte zum Thema „Bevölkerungsgruppen in Österreich-Ungarn, Ergebnisse der Volkszählung 1910“ zu finden, vier Textpassagen zu den Themen „Ein Großreich“, „Österreich-Ungarn wird eine Doppelmonarchie“, „Andere Völker fordern Gleichberechtigung“ und „Sprachenstreit in Tschechien“, „Was ist der Panlawismus“ und „Viele verschiedene Interessen“. Des Weiteren gibt es eine Statistik zu den Sprachen in Österreich-Ungarn laut der Volkszählung des Jahres 1910, eine große Rekonstruktionszeichnung zu den Unruhen in Prag im Jahre 1897. Ebenso gibt es Kästchen mit Aufgaben und am Seitenrand befinden sich Informationskästchen zu Termini wie „Ausgleich“, „Doppelmonarchie“ und „Panlawismus“. Zusätzlich sind an den Seitenrändern zwei Kästchen zu finden, die das Thema mit Aufgaben aus der „Geografie“ und der Gegenwart verbinden.

### **8.7.2 Thematische Karte**

Die thematische Karte im Schulbuch findet man auf Seite 50. Sie nimmt zirka ein Viertel der Seite ein. Diese Karte kann zwei Unterkategorien thematischer Karten zugeordnet werden. Sie legt einerseits den Fokus auf den Anwendungsbereich, indem sie die Bevölkerungsgruppen zum historischen Zeitpunkt des Jahres 1910 zeigt, und andererseits lenkt sie den Fokus auf die darstellenden Objekte, da die Bevölkerungsgruppen in unterschiedlichen Farben dargestellt sind und im Vordergrund stehen.

Bei jener thematischen Karte handelt es sich um eine statische Geschichtskarte, die die Ergebnisse der Bevölkerungsverteilung aus der Volkszählung des Jahres 1910 zeigt. Hier

markiert sie die Ländereien, in denen die einzelnen Ethnien leben, weshalb sie eine nominal skalierte Karte ist. Die Karte weist formale kartographische Merkmale vor. Bei jener wurde auf einen Kartenrahmen, sowie auf einen Kartenrand verzichtet. Somit zeigt diese Karte ein abfallendes Kartenbild. Im Kartenfeld ist deutlich die Österreichisch-Ungarische Monarchie zu erkennen, sowie ihre Grenzen. Da man nach den Grenzen der Doppelmonarchie zusätzlich Flüsse und das Adriatische Meer erkennen kann und ebenso Länder erahnen kann, würde man diese Karte den Rahmenkarten zuordnen. Die Beschriftung jener Länder, sowie deren Grenzziehungen fehlen jedoch. Die Farbe der „Nachbarländer“ ist zusätzlich in Weiß gehalten, was sich kaum von der Farbe der eigentlichen Schulbuchseite abhebt. Am ersten Blick könnte man deshalb denken, dass es sich hier um eine Inselkarte handelt. Die räumliche Orientierung an der Karte, kann sehr schwer für ungeübte Kartenleser und Kartenleserinnen sein, was besonders auf Lernende der Sekundarstufe I zutreffen kann.

Die Legende der Karte befindet sich im Kartenfeld und man verzichtet auf einen Maßstab. Der Kartentitel lautet *„Die Bevölkerungsgruppen in Österreich-Ungarn, Ergebnisse der Volkszählung 1910.“*<sup>319</sup>

Bei der thematischen Karte in MEHRfach Geschichte 3 handelt es sich um eine Geschichtskarte. Die Karte teilt die Territorien der Monarchie nicht in Sprachen ein, das ist erkennbar, da die Sprachgrenzen nicht mit den Gebietsgrenzen eindeutig sind. Somit kann sie dem Fragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** nicht zugewiesen werden. Die Gebietsgrenzen sind durch strichlierte Linien eingezeichnet und markieren die österreichische Reichshälfte, die ungarische und Bosnien-Herzegowina. Diese sind jedoch nicht als solche vermerkt. In der Karte sind sehr viele Sprachinseln vermerkt, man sieht hier einen sehr schönen „Flickenteppich“. Eine der eingezeichneten Sprachgruppen sind *Kroaten*, im Bereich des heutigen Burgenlandes. Des Weiteren sind viele *Slowaken* im Bereich des ehemaligen Galiziens, dem heutigem Polen und der Ukraine eingezeichnet, und *Ungarn* im Bereich des ehemaligen Siebenbürgens, dem heutigem Rumänien. Wien findet keine Erwähnung als Sprachinsel oder Mischgebiet.

Die Geschichtskarte weist beim Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** eine interessante Darstellung auf. In der Legende sind die Bevölkerungsgruppen aufgelistet, wie *Ungarn, Tschechen, Italiener, Ukrainer, Kroaten* etc. Diese Bezeichnung deutet auf die Ethnie

---

<sup>319</sup> MEHRfach Geschichte 3, Veritas, 50.

hin. Auffällig ist, dass die *Deutschen* nicht ebenso als solche tituliert werden, sondern als *Deutschsprachige*. In diesem Fall ist die ethnische Zugehörigkeit durch Sprache völlig gegeben, während bei den anderen Ethnien die Sprache nicht klar im Vordergrund steht, sondern eher die Bevölkerungsgruppe, bei denen die sprachliche Zugehörigkeit aber erahnbar ist. Der Grund für die unterschiedlichen Titulierungen geht aus der Karte oder den Textpassagen nicht hervor. Möglicherweise wollten die Autoren nicht *Deutsche* schreiben, da sie sich so von der Assoziation mit Deutschland distanzieren wollten, da es sich hier um Österreich handelt.

Dem Fragment **Disparitäten der Ethnien** kann der Karte nichts hinzugefügt werden, da es keine klaren Hinweise darauf gibt. Sie können durch die eingezeichneten Sprachinseln im Unterricht interpretiert werden.

Dem Fragment **Nationen und Identitäten** kann per se nichts zugewiesen werden. Hier liegt wieder viel Interpretationsspielraum zu Grunde, da die Ethnien erwähnt werden und farblich gekennzeichnet sind und somit eine eigene Identität besitzen könnten. Die *Deutschsprachigen* sind in einem Orange eingezeichnet, die *Italiener* wurden grün markiert, die *Rumänen* lila, die *Ungarn* sind gelb gekennzeichnet, die *Tschechen* blau, die *Slowaken* wurden pastellrosa gekennzeichnet, die *Polen* hellgrün, die *Ukrainer* hellblau, die *Kroaten* pastellgrün und die *Slowenen* violett. Anzumerken ist, dass laut der Karte in Bosnien nur *Serben* und *Kroaten* leben und keine *Bosnier*. Diese Bevölkerungsgruppe wird nicht erwähnt.

Wie bereits eingehend bei der Analyse erwähnt, sind die Begrifflichkeiten, die in der Karte verwendet werden, bedeutsam. Somit können dem Fragment **Monarchie und Begriffe** einige Informationen zugeordnet werden. Die Karte markiert nicht nur Ethnien, sondern auch Regionen und Städte. Besonders auffällig ist die starke Verwendung deutscher Namen. Regionen wie *Siebenbürgen*, *Galizien*, *Bukowina*, *Ungarn*, *Dalmatien* werden auf Deutsch genannt. Auch Städte wie *Budweis*, *Pressburg*, *Hermannstadt*, *Kronstadt*, *Großwadrein*, *Trient*, *Laibach*, *Marburg* oder *Brünn* sind deutsch markiert. Die Verwendung der deutschen Begriffe ist aus dem historischen Kontext betrachtet nichts verwerfliches, jedoch erfolgt diese Betrachtung aus der deutschsprachigen Sicht. Die Städte trugen auch bereits zu Zeiten der Monarchie Namen in der Muttersprache der dort lebenden Bevölkerung, was aber jedoch außer Acht gelassen wird. Im Unterricht sollte dieses Thema thematisiert werden und zusätzlich mit den Begriffen in der Muttersprache der dort lebenden Bevölkerung gearbeitet

werden. Auffällig ist, dass Venedig als einzige Stadt außerhalb der Monarchie eingezeichnet und erwähnt wird, was Interpretationsspielraum für diverse Gründe offen lässt.

Neben den angegebenen Begriffen finden sich im Rahmen der Karte auch weitere Begriffe zur Monarchie. Dem Titel der Karte zu entnehmen wird die Monarchie im Buch „Österreich-Ungarn“ benannt. Eine andere Titulierung wird im Rahmen der Karte nicht verwendet.

Aus rein theoretischer, fachdidaktischer Sicht kann die Karte im Schulbuch zu einem **Kompetenzerwerb** sehr gut beitragen. Wie mit jeder Karte kann auch mit dieser das Kartenlesen erlernt werden. Da die Geschichtskarte eine Rahmenkarte ist, die aber einen starken Inselkarten-Charakter vorweist, kann manchen Lernenden die Orientierung möglicherweise schwerfallen. Hier ist die Lehrperson gefordert, um eine optimale Erarbeitung für alle zu ermöglichen. Das Schulbuch verknüpft die Karte mit zwei Aufträgen:

- *„Kartenarbeit: Vergleiche die Karte von Österreich-Ungarn mit einer aktuellen Karte! Schreibe auf, welche heutigen Länder Europas damals Teil von Österreich-Ungarn waren!“<sup>320</sup>*
- *„Finde mithilfe der Abbildungen auf dieser Seite heraus, welche drei Sprachen in Österreich-Ungarn am häufigsten gesprochen wurden!“<sup>321</sup>*

Die beiden Arbeitsaufträge werden durch Operatoren eingeleitet. *Vergleiche* ist ein Operator des Anforderungsbereiches II.<sup>322</sup> *Herausfinden* ist jedoch keinem zuzuordnen, jedoch kann jener mit dem Operator *herausarbeiten* aus dem Anforderungsbereich I zugeordnet werden. Der erst genannte Auftrag erfordert das Lesen und Vergleichen der Karte mit einer heutigen Europa-Karte. Diese Aufgabe fördert das Raumverständnis sehr. Dieser Arbeitsauftrag kann auch sehr gut dabei helfen, die schwierige Karte durch eine aktuelle Europakarte zu dekonstruieren und zu vereinfachen. Die Ergebnisse aus dem Vergleich der beiden Karten eröffnen viele neue Thematiken, die im Unterricht bearbeitet werden können. Der zweit genannte Arbeitsauftrag kombiniert die Karte mit einer Statistik über die Sprachvielfalt der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Bei dieser Statistik fällt auf, dass den Sprachen ebenso

---

<sup>320</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>321</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>322</sup> vgl. <https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/> (19.07.2022)

Farben zugeordnet sind, die exakt gleich sind zu den Zuweisungen in der Karte. Durch diese Kombination kann man noch einmal zum Fragment „ethnische Zugehörigkeit durch Sprache“ zurückkehren und zum Entschluss kommen, dass diesem Fragment sehr wohl Informationen zugewiesen werden können. Die Sprachen sind hier nämlich ident mit den Bezeichnungen der Bevölkerungsgruppen.

Durch die verwendeten Termini in der Karte wird aus theoretischer Sicht, die historische Sachkompetenz entwickelt und durch das Dekonstruieren der Karte die historische Methodenkompetenz. Die tatsächliche Kompetenzentwicklung kann jedoch durch die schriftliche Analyse nicht beurteilt werden.

### 8.7.3 Inhalte und potenzieller Kompetenzerwerb

MEHRfach Geschichte 3 behandelt das Thema sehr facettenreich in den unterschiedlichen Thematiken, die das Buch anschneidet. Dem Diskursfragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** kann keine genaue Textpassage, Aussage zugeordnet werden. Das Buch teilt somit die Ländereien nicht einzelnen Sprachen zu.

Dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** können jedoch einige Passagen zugewiesen werden. Im ersten Textabschnitt ist die folgende Aussage fett markiert „*Viele Völker – Viele Sprachen*“<sup>323</sup>. Diese Aussage lässt Interpretationsspielraum offen und kann aussagen, dass jedes der Völker eine eigene Sprache hatte, oder aber auch, dass es viele Völker gab und unter jenen auch viele Sprachen, unabhängig der Zuweisung der Menschen zu einer Volksgruppe. Auffallend ist die Aussage „*die einzelnen Volks- und Sprachgruppen [...]*“<sup>324</sup>. Sie lässt auf jeden Fall anmerken, dass die Sprachgruppen mit den Volksgruppen nicht immer ident sein mussten. Somit würde hierdurch das Schulbuch einen Einblick geben, dass man zu einer Bevölkerungsgruppe gehören konnte, obwohl die Muttersprache eine andere war. Diese beiden Passagen können den Lernenden diese Tatsache vor Augen halten, im Unterricht sehr gut eingebettet werden und vor allem mit der Gegenwart kombiniert werden.

---

<sup>323</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>324</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

Durch die Analyse des Schulbuches ist sichtbar, wie viele Textpassagen das Thema der **Disparitäten der Ethnien** behandelt. Bereits im ersten Absatz wird über das Zusammenleben geschrieben:

*„Das Zusammenleben der verschiedenen Völker in einem großen Staat brachte Konflikte mit sich, die letztendlich zum Krieg und zum Ende des Habsburgerreiches führten“<sup>325</sup>*

Hier liegt der Fokus allgemein auf den Disparitäten, die in der gesamten Monarchie herrschten. Das Schulbuch lässt aber noch tiefer in die Thematik eintauchen und geht gezielt auf einzelne Volksgruppen ein. Zuerst thematisiert das Schulbuch die Disparität zwischen der österreichischen Reichshälfte und der Ungarischen:

- *„Die ungarische Bevölkerung forderte deshalb eine Gleichstellung mit Österreich.“<sup>326</sup>*

Dadurch ist jene Disparität der beiden Länder und auch der Völker erkennbar. Das Schulbuch thematisiert zusätzlich noch die Disparität, die die restlichen Völker mit dem ungarischen Volk hatten. Das spiegelt sich in folgenden Aussagen wider:<sup>327</sup>

- *„Andere Völker fordern Gleichberechtigung“*
- *„Nach dem Ausgleich mit Ungarn wollten auch andere Reichsteile der Doppelmonarchie eine Gleichstellung ihrer Nation erreichen.“*
- *„Lange Zeit wurde das vor allem von den Ungarn verhindert“*
- *„Dadurch nahmen die Streitereien zwischen den Völkern der Monarchie zu.“*
- *„Viele verschiedene Interessen“*
- *„Die einzelnen Völker- und Sprachgruppen innerhalb der Donaumonarchie hatten sehr unterschiedliche Vorstellungen und Ziele“.*

Diese Aussagen spiegeln wider, dass auch, abgesehen von Konflikten mit der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe, es auch mit der ungarischen sehr viele Konflikte gab, da die Ungarn ihre Sonderstellung bewahren wollten. Diese Thematik ist sehr wertvoll, um die gesamten Disparitäten zu verstehen. Das Schulbuch geht auch noch auf einen Konflikt zweier Volksgruppen ein, nämlich auf den Sprachenstreit zwischen der tschechischsprachigen und der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe. Dieser Konflikt ist in folgenden Aussagen sichtbar:<sup>328</sup>

---

<sup>325</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>326</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>327</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

<sup>328</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

- „*Sprachenstreit in Tschechien*“
- „*Sprachenstreit in Böhmen, einem Teil des heutigen Tschechien*“
- „[...] *alle Beamte sowohl Deutsch als auch Tschechisch sprechen mussten. Viele Beamte konnten aber kein Tschechisch sprechen. Sie protestierten gegen dieses Gesetz, auch mit Gewalt.*“

Dieser erwähnten Thematik legt das Schulbuch auch noch eine Konstruktionszeichnung der „*Unruhen in Prag 1897*“<sup>329</sup> bei. Diese Zeichnung stellt eine rekonstruierte Unruhe der beiden Sprachgruppen dar. Dazu kombiniert das Schulbuch auch eine Aufgabe

- „*Bilde dir eine Meinung: Warum kam es nach der Sprachenverordnung in Tschechien zu Unruhen? Diskutiert zu viert mögliche Gründe dafür!*“<sup>330</sup>

Die Textpassagen zur Disparität, die Verknüpfung mit dem Bild und die Aufgabe können dazu beitragen, dass zu diesem Thema ein guter und wichtiger Diskurs im Unterricht entsteht. Über die Sprachvielfalt und den damit einhergehenden Konflikt in Böhmen bezüglich ihrer eigenen Identität wissen im Jahr 2022 möglicherweise nur mehr wenige Bescheid. Als Lehrperson muss hier eventuell noch Hintergrundinformation hinzugefügt werden, damit der Konflikt für die Lernenden klarer dargestellt wird. Verknüpft man den Konflikt mit der Zeit des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart, so kann man die bis heute manchmal kühl gehaltene Beziehung zwischen der Tschechien Republik und der Republik Österreich thematisieren und erarbeiten. Besonders wenn man die Diskussion berücksichtigt, die durch deren EU-Beitritt im Jahre 2004 entstanden ist.

Aus den bereits beschriebenen Disparitäten ist erkenntlich, dass dem nächsten Fragment **Nationen und Identitäten** einige Passagen und Aussagen zugeordnet werden können. Abgesehen von den Begriffen „Ungarn“, „Tschechen“ kann bereits davon ausgegangen werden, dass es hier eigene Identitäten gab. Auf die ungarische Identität und auf die der anderen Völker gibt folgende Passage einen Hinweis:

- „*Nach dem Ausgleich mit Ungarn wollten auch andere Reichsteile der Doppelmonarchie eine Gleichstellung ihrer Nation erreichen.*“<sup>331</sup>

---

<sup>329</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

<sup>330</sup> MEHRfach Geschichte3, 51.

<sup>331</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

Durch „ihre Nation“ können die Lesenden des Schulbuches bereits erkennen, dass die Völker eigene Identitäten und daraus folgende Nationen bildeten. Des Weiteren gibt das Wort „*Nationalitätenkonflikte*“ weitere Auskunft über die sich entwickelten Nationen und aber auch über die Disparitäten unter ihnen. Während das Wort *Nationalität* oder *Nation* benutzt wird, kommt das Wort *Identität* nicht vor. Obwohl jener Begriff ebenso im Lehrplan der 3. Klasse der Sek I unter dem Modul 8 verankert sein würde.<sup>332</sup> *Identität* könnte somit im Zuge dieses Themas behandelt werden.

Abgesehen vom Begriff *Identität* liefert das Schulbuch sehr viele Begriffe zur Monarchie und dadurch viele Zuweisungen zum Fragment **Monarchie und Begriffe**. Alleine die Österreichisch-Ungarische Monarchie wird mit verschiedenen Begriffen benannt. Das Schulbuch verwendet hierfür folgende: „*Großreich*“, „*Kaiserreich Österreich-Ungarn*“, „*Vielvölkerreich*“, „*Habsburgerreich*“, „*Vielvölkerstaat*“, „*Österreich-Ungarn*“, „*Doppelmonarchie*“, „*k.u.k. Monarchie*“ und „*Donaumonarchie*“. Auffallend ist, dass der Begriff „*Österreichisch-Ungarische Monarchie*“ keine Erwähnung findet, stattdessen viele andere bekannte Begriffe. Zusätzlich zu den aufgelisteten Themen erwähnt das Schulbuch ein weiteres Phänomen, welches zur Zeit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie entstand – den Panslawismus. Das Schulbuch erklärt unter anderem, dass die Slawen die größte Bevölkerungsgruppe in der Monarchie waren, aber unterschiedliche Sprachen sprachen. Diese Aussage passt im Grunde ebenso wieder zum Fragment „*Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache*“ und beweist, dass die Bevölkerungsgruppe und die Sprachgruppe nicht ident sind. Durch die Erwähnung des Panslawismus kann im Unterricht die weitere und späte Entwicklung der Sowjetunion erläutert werden. Ebenso kann man jene Thematik bis in die Gegenwart ziehen. Die Erwähnung des Panslawismus ist somit sehr wertvoll für das Verständnis der verschiedenen Länder in Europa und ihre Beziehungen heute. Hierzu bietet das Schulbuch eine Aufgabe, die sehr gut mit jener Thematik verknüpft werden kann:

- „*In Zentral- und Osteuropa wird in vielen Ländern eine slawische Sprache gesprochen. Nenne 10 Länder mit slawischer Muttersprache*“<sup>333</sup>

Bei dieser Aufgabe verwendet das Schulbuch den Operator „*nenne*“, aus dem Anforderungsbereich I.

---

<sup>332</sup> vgl. BGBl II 2016/113.

<sup>333</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

Zusätzlich zu erwähnen sind noch zwei Aufgaben, die das Schulbuch den Lernenden stellt. Sie lenken den Fokus auf die Sprachvielfalt in der Monarchie und ihre Parallelen zu heute:

- *„In der Zeit der Donaumonarchie wurden viele verschiedene Sprachen in Österreich gesprochen. Finde heraus, welche vier Sprachen heute offiziell Landessprachen in Österreich sind.“<sup>334</sup>*
- *„Finde heraus, welche verschiedenen Muttersprachen in deiner Klasse gesprochen werden.“<sup>335</sup>*

Diese Aufgaben geben einen guten Anstoß, um die heutige Sprachvielfalt in Österreich zu thematisieren, welche immer noch ein großes gesellschaftliches Thema ist. Es zeigt Schüler und Schülerinnen, dass es bereits vor über 100 Jahren eine große Vielfalt gab, und sie heute wieder gibt. Die letzte genannte Aufgabe orientiert sich zusätzlich stark an der Lebenswelt der Lernenden. Bei jenen Aufgaben kann man den Operator „herausfinden“ erkennen und dem Anforderungsbereich I zuordnen, da er sehr ähnlich wie der Operator „herausarbeiten“ ist.

Eine weitere Beobachtung der Analyse stellt die Kapitelüberschrift dar. Jene lautet *„Österreich als Teil eines Vielvölkerreiches“<sup>336</sup>*. Jene Überschrift lässt annehmen, dass Österreich nicht der Mittelpunkt des Großreiches war, sondern lediglich ein kleiner Teil eines „Vielvölkerreiches“. Diese Überschrift kann im Unterricht mit dem herrschenden Bild der Monarchie sehr gut verglichen werden.

Das Schulbuch erwähnt sehr viele Themen und Begriffe zum Thema und lässt tief in die Thematik eintauchen. Nicht hervorgeht jedoch die Mehrsprachigkeit von Wien, was auch anhand der Karte ersichtlich ist. MEHRfach Geschichte 3 setzt die Monarchie in ein sehr neutrales Licht, es verzichtet auf Schuldzuweisungen aber auch auf Lobeshymnen. Obwohl die Disparitäten der Monarchie thematisiert werden, schafft das Schulbuch einen neutralen Zugang.

---

<sup>334</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>335</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>336</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

## 9 Narrationen der Ergebnisdarlegung

In diesem Kapitel folgt der Vergleich der Schulbücher und ihren thematischen Karten. Zuerst werden die thematischen Karten miteinander verglichen, danach folgt der Vergleich der Inhalte der Schulbücher. Wichtig ist zu betonen, dass die fachwissenschaftlichen Darstellungen und die fachdidaktischen Darstellungen in Zusammenhang stehen. Sie wurden bei der Ergebnisdarlegung verknüpfend für das Unterrichtsfach GSP gedacht und auf ihre Relevanz verglichen.

### 9.1 Vergleich der Karten

Die Karten weisen einerseits viele Gemeinsamkeiten auf und sind aber andererseits größtenteils sehr verschieden in ihren Darstellungen. Die Schulbücher führen aber alle eine Karte an, die hauptsächlich die Ethnographie der Monarchie zeigt und dadurch erscheinen alle sehr ähnlich auf dem ersten Blick.

Die thematischen Karten in den Schulbüchern weisen in unterschiedlichem Ausmaße, die in Kapitel fünf beschriebenen kartographischen Elemente auf. Bei allen thematischen Karten handelt es sich um Geschichtskarten. Sie stammen nicht aus der einschlägigen Zeit, sondern zeigen die Verteilung der damaligen Zeit. Das bedeutet, dass sie weitaus später kartographiert worden sind. Des Weiteren sind alle Karten statische Karten, denn jede Karte zeigt die Bevölkerungsverteilung zu einem bestimmten Zeitpunkt und keine dynamischen Entwicklungen. Ebenso sind alle Karten nominal skaliert. Außer die Karte in Netzwerke Geschichte@Politik, sie ist zusätzlich durch die Tortendiagramme eine kardinal skalierte. Auffällig ist, dass jede Karte auf einen Kartenrand verzichtet sowie auf einen Kartenrahmen, wie Götze et al in ihrer Publikation beschreiben.<sup>337</sup> Daraus folgt, dass alle ein abfallendes Kartenbild zeigen. Somit verzichtet jede der Karten auf einen Kartenrahmen und auf einen Kartenrand.

Ebenso können alle Karten denselben Unterkategorien thematischer Karten zugeordnet werden. Alle analysierten thematischen Karten legen einerseits den Fokus auf den Anwendungsbereich und andererseits legen sie den Fokus auf die darstellenden Objekte.

---

<sup>337</sup> vgl. Wolfgang Götze et al., Techniken des Business Mapping, 1.

Ebenso gibt es starke Ähnlichkeiten bei eingezeichneten Orten oder Darstellungen. Jede der Karten hat die Städte Wien und Budapest verortet. Die Karten in *Netzwerk Geschichte@Politik 3*, *Bausteine 3* und *MEHRfach Geschichte 3* und *Go! Geschichte 3* haben sogar drei oder mehr Städte in der Karte gekennzeichnet. Ebenso ist die Donau in jeder Karte zu erkennen. Sie ist jedoch nicht in jeder Karte beschriftet. Die Karten in *Netzwerk Geschichte@Politik 3*, *Bausteine 3* und *MEHRfach Geschichte 3* und *Go! Geschichte 3* haben hier ebenso wieder mehrere Flüsse und Meere gekennzeichnet.

In den darstellenden Inhalten sind alle Karte gleich. Sie verorten alle die verschiedenen Ethnien der Monarchie, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise. Vier von fünf Karten markieren innerhalb der Grenzen der Monarchie die Ethnien mit unterschiedlichen Farben. Bei der Karte in *Netzwerk Geschichte@Politik* sind die Bevölkerungsgruppen in einem Tortendiagramm dargestellt und markieren in der Karte keine gewissen Territorien. Betrachtet man die ausgewählten Farben der Ethnien in den unterschiedlichen Karten genauer, kann bei manchen eine Ähnlichkeit festgestellt werden. Es ist sehr auffällig, dass die *Deutschen* bzw. *Deutsch-Österreicher* oder *Deutschsprachigen* in vier von fünf Karten eine Farbe zugeschrieben bekommen haben, die aus der Farbfamilie Rot stammt. Die deutschsprechende Bevölkerungsgruppe wurde in den Farben Rot, Rosa oder Orange dargestellt. Nur in *Netzwerk Geschichte@Politik* wurde jene Volksgruppe blau markiert.

Diese rote Farbwahl ist sehr auffällig. Sie kann aber dadurch erklärt werden, da im Jahr 1856 Karl von Czörnig eine ethnographische Karte zur Bevölkerung in der damals noch *Österreichischen Monarchie* entworfen hat. Bei dieser Karte gab Karl von Czörnig den Deutschsprechenden bereits die Farbe Rot.<sup>338</sup> Vergleicht man dazu eine weitere Karte, aus dem Atlas der Habsburgerreiches aus dem Jahr 1911, neu herausgegeben von Peter Jordan, so ist auch dort eine Karte zu finden, in der die deutschsprachigen Gebiete in rosa gekennzeichnet sind.<sup>339</sup> Diese rosarote Farbzueweisung kann man im schulischen Bereich, bereits in Atlanten des frühen zwanzigsten Jahrhunderts feststellen. Im Jahre 1905 markierte der Verlag Hölzl die deutsche Bevölkerung auch in der Farbe Rosa. Ebenso wählte der Dierke Schulatlas um das Jahr 1910 bereits dieselbe Farbe. Die rosarote Farbgebung, die heute in

---

<sup>338</sup> vgl. <https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC02644333/1/> (28.07.2022)

<sup>339</sup> vgl. Peter Jordan, Atlas des Habsburgerreiches. Reprintausgabe von Prof. Dr. Rudolf Rothaug, „Geographischer Atlas zur Vaterlandskunde an den österreichischen Mittelschulen“ (Wien 2020) 30f.

vielen Karten der Schulbücher zu finden ist, ist somit schon eine sehr oft übernommene und hält sich schon über 150 Jahre in der Kartografie der Monarchie.

Bei der Farbgebung kann eine weitere Auffälligkeit beobachtet werden. Die Ethnien der Kroaten und Serben, sowie Bosnier sind oft in einem Grünton gehalten. Auch hier kann eine Brücke zu von Czörnigs Karte geschlagen werden, da er im Jahre 1856 die Kroaten in grün markiert hatte. Auch der Hölzl Verlag gab im Jahre 1905 jenen Volksgruppen die Farbe Grün. Ebenso kann bei den *Tschechen* festgestellt werden, dass sie in drei von fünf Büchern die Farbe Blau tragen. Hierfür gibt es aber keine Überschneidung mit von Czörnigs Karte.

Das Fragment **Territoriale Gliederung in Sprache/Ethnie** konnte über alle Karten gelegt werden. Dabei wurde ersichtlich, dass *Go! Geschichte 3*, *MEHRfach Geschichte 3* und *Bausteine 3* die Karte nach Ethnien gliedert, aber auch die Gebiete durch Grenzziehungen markiert. Die Bücher nehmen eine territoriale Gliederung nach Sprache/Ethnie vor, markieren aber auch die verschiedenen Ländereien, in denen sie leben. *Geschichte für Alle 3* verzichtet vollkommen auf Grenzziehungen innerhalb der Monarchie, sondern teilt die Ländereien nur den Ethnien zu. Bei jener Karte gibt es lediglich die Außengrenzen der Monarchie. Auch *Netzwerk Geschichte@Politik* stellt die Karte anders dar. Sie markiert die Territorien, weist sie aber keinen Ethnien zu, sondern nur durch ein Tortendiagramm.

Das sind in der Darstellung die erheblichsten Unterschiede der thematischen Karten.

Das Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** kann über die Karten gelegt werden, es konnten aber keine klaren Elemente erkannt werden. Den Fokus auf die Sprache lenkt *Bausteine 3* am offensichtlichsten, da jene Karte die Mischgebiete kennzeichnet, was andere nicht machen.

Dem Fragment **Disparitäten der Ethnien** konnte keiner der im Schulbuch kartographierten Karteninhalte zugewiesen werden. Was daraus schuldet, da der Karteninhalt die Verteilung zeigen sollte und nicht die Disparitäten. Diese können jedoch in allen Karten gut interpretiert werden. Ebenso konnte dem Fragment **Nationen und Identitäten** keine offensichtlichen Inhalte zugewiesen werden. Durch die Darstellungen in den verschiedenen Karten und den damit einhergehenden Markierungen der Ethnien in den einzelnen Farben, kann man von eigenen Nationen und Identitäten ausgehen. Sie bieten dadurch alle Interpretationsraum.

Allgemein bieten die Karten sehr viel, womit Lehrende und Lernende im Unterricht arbeiten können. Die Schulbücher liefern teilweise selbst Arbeitsaufträge zu den Karten, die bereits in den einzelnen Analysen diskutiert wurden. Es muss erwähnt werden, dass *Bausteine 3* das einzige Schulbuch ist, welches keinen handlungsorientierten Arbeitsauftrag zur Karte liefert. Allgemein kann den Arbeitsaufträgen entnommen werden, dass kein Buch zur Karte einen Arbeitsauftrag im Anforderungsbereich III bietet. Keines der Bücher hat hierfür einen Operator des Anforderungsbereiches III verwendet. Hier muss als Lehrperson gehandelt werden und das Interpretieren der Karte angeleitet werden. Natürlich können auch W-Fragen dazu beitragen, die Karte im Sinne des Anforderungsbereiches III zu bearbeiten. *Netzwerk Geschichte@Politik 3* stellt der Karte zwei W-Fragen zur Seite, die zwar keinen Operator besitzen, aber dennoch in den Anforderungsbereich III fallen.

- „*Welche Probleme können sich aus dem Zusammenleben verschiedener Nationalitäten ergeben? Welche Vorteile kann ein gemeinsames Zusammenleben haben?*“<sup>340</sup>

Einen weiteren Unterschied der Karten, zeigen die unterschiedlich verwendeten Begriffe auf. Jede Karte benennt im Kartentitel die Monarchie mit einer anderen Bezeichnung:

- *Netzwerk Geschichte@Politik* - „*Vielvölkerstaat Österreich-Ungarn*“<sup>341</sup>
- *Bausteine 3* – „*Österreichisch-Ungarische Monarchie*“<sup>342</sup>
- *Go! Geschichte 3* – „*K.-u.-k.-Monarchie*“<sup>343</sup>
- *MEHRfach Geschichte 3* – „*Österreich-Ungarn*“<sup>344</sup>
- *Geschichte für Alle 3 (Modular)* – „*Vielvölkerstaat Österreich*“<sup>345</sup>

Dieser Unterschied ist sehr spannend, denn er zeigt, wie viele unterschiedliche Bezeichnungen es für die Österreichisch-Ungarische Monarchie gibt. Diese Bandbreite der Termini muss im Unterricht unbedingt erwähnt werden, da ansonsten Verwirrungen entstehen können.

Manche thematischen Karten der Schulbücher verwenden auch Gebietsbezeichnungen, wie Siebenbürgen, Böhmen, Schlesien, Galizien. Diese Bezeichnungen sind aber nur in *Netzwerk Geschichte@Politik 3* zu finden und in *MEHRfach Geschichte 3*. Wie bereits in der Analyse erwähnt ist es hier im Unterricht wichtig zu betonen, dass diese Gebiete heute anders heißen und hier auch besondere Rücksichtnahme auf die Amtssprache in den Gebieten gebührt.

---

<sup>340</sup> Netzwerk Geschichte@Politik 3, 129.

<sup>341</sup> Netzwerk Geschichte@Politik 3, 129.

<sup>342</sup> Bausteine 3, 87.

<sup>343</sup> Go! Geschichte 3, 110.

<sup>344</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>345</sup> Geschichte für Alle 3, 125.

Einen weiteren Vergleich muss man bezüglich der verwendeten Termini der verschiedenen Ethnien vornehmen. *Go! Geschichte 3* verzichtet auf die Benennung der Ethnien, da dies im Schulbuch ein Arbeitsauftrag ist. Jenes Buch kann somit nicht mit den anderen in diesem Bereich verglichen werden. Die größte Unterscheidung stellt die Benennung der deutschen Volksgruppe dar. Jene werden in *Bausteine 3* und *Netzwerk Geschichte@Politik* als *Deutsche* betitelt. *Bausteine 3* benennt die Volksgruppe als *Deutsch-Österreicher* und setzt somit den Fokus auf Österreich, wie oft auf der Schulbuchseite zu erkennen ist. *MEHRfach Geschichte 3* hingegen versucht den politisch korrekteren Weg zu gehen und benennt jene Gruppe als *Deutschsprachige*. Dadurch ist erkennbar, dass sich die Schulbuchautoren und Schulbuchautorinnen bei der Benennung somit unschlüssig sind, was sehr viel Raum für Interpretationen offen lässt. *Deutsch(e)* gibt in erster Linie eine Auskunft über die Sprache und lässt aber sofort in den Köpfen auf eine eigene Nation und Identität blicken, die man insgeheim sofort gewissen Territorien zuordnet. Die Konnotation mit Deutschland ist hier natürlich sehr stark. Das könnte der Grund für *Geschichte für Alle 3* gewesen sein, das Wort *Österreicher* hinzuzufügen, um die Betonung auf Österreich zu lenken und zu markieren, dass es sich hier um Österreich und nicht um Deutschland handelt. *MEHRfach Geschichte 3* geht hier eben noch einen Schritt weiter und lässt vermuten, dass sie den Begriff *Deutschsprachige* gewählt haben, da Personen diese Sprache sprechen können, aber dennoch nicht in Österreich oder Deutschland leben müssen, beziehungsweise diese Identität teilen. Das kann man gut an der in Böhmen lebenden Bevölkerung erkennen, die zwar Deutsch sprachen, aber *Böhmer* waren. Dies trifft auch auf viele Sprachinseln in Ungarn zu. Eine weitere Theorie für die Nichtverwendung des Begriffes *Deutsche* wäre, dass aus heutiger Sicht dieser Begriff durch den Nationalsozialismus negativ behaftet wurde und viele von einer Verwendung absehen. Worüber aber hinweggesehen werden kann, da zur Zeit der Monarchie der Begriff *Deutsche* verwendet wurde und der Nationalsozialismus erst später in Europa seine größte Verbreitung erfuhr und dadurch der Begriff nachhaltig negativ konnotiert wurde.

Über die tatsächliche Begründung für die Benennungen lässt sich spekulieren und bietet gleichseits sehr viel Interpretationsraum für den Unterricht und besonders für die Erarbeitung des Begriffes Identität. Dieser Begriff würde durch die thematischen Karten zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie sehr gut erarbeitet werden können. Leider setzt keines der Bücher diesen Schritt und verbindet die beiden „Themen“ miteinander.

Sehr auffällig ist, dass meistens die Ethnien der *Italiener und Ladin* miteinander verknüpft werden. Interessant ist auch die Bezeichnung der *Serben, Kroaten und Bosnier*. Es gibt hier keine klare Bezeichnung. In *Bausteine 3* werden die drei Volksgruppen getrennt aufgelistet, sowie in *Go! Geschichte 3*. Wobei *Go! Geschichte 3* sie nicht listet, sondern nur farblich kennzeichnet. In *Geschichte für Alle 3* werden die drei Volksgruppen als eine dargestellt, jedoch als *Serben, Kroaten, Bosnier* benannt. *Netzwerk Geschichte@Politik 3* listet in der Legende zu den Bevölkerungsgruppen die *Serbokroaten* und lässt die Bosnier als Volksgruppe weg, erwähnt Bosnien-Herzegowina aber als Länderei. *MEHRfach Geschichte 3* führt die Volksgruppe als *Kroaten, Serben* an, lässt die Bosnier weg, aber kennzeichnet die Länderei mit *Bosnien*. Herzegowina wird hier nicht erwähnt. Es ist demnach auch hier erkennbar, dass man sich unsicher in der Verwendung der korrekten Bezeichnung ist oder es keine einheitliche Bezeichnung gibt.

Im Zuge der Sprachbezeichnung der Ethnien gibt es eine große gemeinsame Auffälligkeit der Schulbücher. Es ist meist die Rede von *den Ungarn, den Kroaten oder den Tschechen etc.* Eine geschlechtergerechte Sprache wird in diesen Bezeichnungen nicht berücksichtigt. Das mag daraus folgen, dass sich die Schulbücher auf die in der Monarchie verwendeten Begriffe stützen, wo die weibliche Form nicht verwendet wurde. Ein weiterer Grund kann sein, da in der Legende, wo diese Begriffe meist zu finden sind, kein Platz für beide Bezeichnungen ist. Die Bücher verwenden generell auf den analysierten Seiten keine geschlechtergerechte Sprache. Weder im Zuge der Karte noch in den Texten. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass diese auch absichtlich weggelassen wurde.

Zur Darstellung der thematischen Karten muss noch gesagt werden, dass jene Darstellungsart den Blick nicht über den Tellerrand hinaus schweifen lässt. Die Bevölkerungsgruppen und Sprachgruppen hören mit der Grenze der Monarchie auf. Diese Darstellung ist durchaus nachvollziehbar, da der Fokus innerhalb der Grenzen liegt, sie kann jedoch auch ein falsches Bild vermitteln. Die Lernenden erhalten nämlich durch diese Kartendarstellung das Bild, dass mit den Grenzen, die Sprache und die Bevölkerungsgruppe endet. Es erweckt den Anschein, dass „hinter“ den Grenzen ausnahmslos andere Menschen und Bevölkerungsgruppen leben. Das stimmt jedoch nicht, da es besonders in Grenzregionen, damals sowie heute, immer

Mischgebiete gibt. Wien wird ebenso in keiner der analysierten Seiten als Mischgebiet erwähnt oder thematisiert, geschweige denn auch nie in der Karte als solches eingezeichnet.

Zusammenfassend sind sich die thematischen Karten der fünf Schulbücher inhaltlich ähnlich, aber in der Darstellung sehr unterschiedlich. Nicht nur aus kartographischer Sicht, sondern auch aus fachdidaktischer Sicht lassen sich einige Unterschiede feststellen.

## 9.2 Vergleich der Inhalte

Bei den Inhalten zur Monarchie ist das Kernthema, die Monarchie und ihre Völker, sehr ähnlich. Die Umsetzung und die Darbietungen unterscheiden sich sehr. Jedes Schulbuch hat sich auf seine eigene Art und Weise auf bestimmte Themen fokussiert und demnach unterscheiden sich die Bücher aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht enorm.

Auf den ersten Blick fällt eine Gemeinsamkeit aller Schulbücher bei den Überschriften auf. Alle fünf betonen die Vielzahl der Ethnien, die in der Monarchie lebten:

- *Netzwerk Geschichte@Politik* - „*Österreich: Nationalitäten im Konflikt*“<sup>346</sup>
- *Bausteine 3* – „*Franz Joseph I. gegen Nationalismus. Vielvölkerstaat oder „Völkerkerker*““<sup>347</sup>
- *Go! Geschichte 3* – „*Vielvölkerstaat oder Nationalstaat?*“<sup>348</sup>
- *MEHRfach Geschichte 3* – „*Österreich als Teil eines Vielvölkerreiches*“<sup>349</sup>
- *Geschichte für Alle 3 (Modular)* – „*Der Vielvölkerstaat Österreich*“<sup>350</sup>

Bereits durch einige Überschriften weisen manche Schulbücher über die Disparitäten der Ethnien hin. Das spiegelt das Zusammenleben in der Monarchie gut wider. Der Nationalismus ist durch einige bereits erkennbar. Da jedes Buch seinen Fokus auf ein anderes Thema legt, ist es sehr schwierig, die Bücher nun anhand der zuvor festgelegten Fragmente zu vergleichen. Es wird aber dennoch versucht. Wie zuvor bereits erwähnt, geben einige bereits in der Überschrift Auskunft über den *Nationalstaat*, *Nationalitäten* und *Nationalismus*. Dem Fragment **Nationen und Identitäten** konnten in jedem Buch Informationen zugewiesen werden. Hierzu zählt nicht nur die Erwähnung von Nationen oder Nationalitäten oder ähnlichem, sondern auch die Erwähnung einzelner Nationen. In jedem Buch ist die Rede von den *Ungarn* oder auch von den *Tschechen*. Weitere Ethnien, die benannt wurden, wurden aber in den späteren Textstellen kaum erwähnt, außer das Schulbuch erklärte den Panlawismus näher. Das traf auf *Geschichte für Alle 3*, *Netzwerk Geschichte@Politik 3* und *MEHRfach Geschichte 3* zu. Diese Tatsache ist durchaus schade, da alle Schulbücher auf die

---

<sup>346</sup> Netzwerk Geschichte@Politik 3, 129.

<sup>347</sup> Bausteine 3, 86.

<sup>348</sup> Go! Geschichte 3, 110.

<sup>349</sup> MEHRfach Geschichte 3, 50.

<sup>350</sup> Geschichte für Alle 3, 125.

Vielfalt der Völker in der Überschrift eingehen, alle Ethnien aber hauptsächlich nur im Zuge der Karte erwähnen. Minderheiten wie zum Beispiel *Bulgaren* werden in keinem einzigen Buch erwähnt. Viele Völker bringen auch viele Sprachen mit sich. Hier fällt *Go! Geschichte 3* auf, die eine ganze Seite der Sprachvielfalt im Zuge der Armee der Monarchie widmen. Das Schulbuch listet zwölf in der Monarchie gesprochene Sprachen auf. Es kombiniert jene Sprachvielfalt mit der Abbildung einer Postkarte aus der Armee, bei der in allen Sprachen vorgedruckt „Ich bin gesund und es geht mir gut“ erkennbar ist.<sup>351</sup> Somit konnten diese Informationen gut dem Fragment **Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache** zugeordnet werden. Das genannte Schulbuch erwähnt jedoch sprachliche Disparitäten nicht. Dies erwähnten jedoch alle anderen bis auf *Geschichte für Alle 3*, die nie über Sprachen berichten. *MEHRfach Geschichte 3*, erwähnt den Sprachenstreit in Böhmen und auch *Netzwerk Geschichte@Politik* erwähnt die im Jahre 1897 in Kraft getretene Sprachreform.

Die sprachliche Erwähnung und die Zugehörigkeit der Völker, welche die jeweilige Sprache sprechen würden, würde einen guten Grundstock für das Thema der Identität bilden. Leider wird auch in keinem Buch in den Textfeldern, eine Brücke zu diesem Thema geschlagen. Der erwähnte Panlawismus, die Armee, der Sprachenstreit und weitere kleine Erwähnungen würden einen sehr guten Nährboden für das Thema bilden. Die entstehenden nationalstaatlichen Gedanken der Völker und die damit einhergehenden Disparitäten sind im Grunde dadurch entstanden, da die Ethnien langsam ihre eigene Identität entwickelten. Dem Fragment **Disparitäten der Ethnien** konnten einige Informationen zugewiesen werden. Über die Disparitäten haben nämlich alle Schulbücher berichtet. Meist im Zuge des Ausgleiches mit Ungarn und dem Wunsch nach Gleichberechtigung der Völker ab diesem Zeitpunkt. Interessant ist, dass *MEHRfach Geschichte 3* und *Bausteine 3* sogar erwähnen, dass besonders die Ungarn nach dem Ausgleich weitere Lösungen jener Art verhinderten. Diese Aussagen spiegeln die Disparitäten unter den Ethnien sehr gut wider. Ebenso zeigen die erwähnten Sprachenstreite jene Disparitäten auf. Zusätzlich muss erwähnt werden, dass sich *MEHRfach Geschichte 3* am stärksten dem Thema der Disparitäten der Ethnien widmet.

So unterschiedlich die Schulbücher in der Erwähnung der Einzelheiten sind, so unterschiedlich sind auch ihre verwendeten **Begriffe rund um die Monarchie**. Die Österreichisch-Ungarische

---

<sup>351</sup> vgl. *Go! Geschichte 3*, 111

Monarchie trägt in den Schulbüchern viele verschiedene Namen. Der Begriff *Doppelmonarchie* wird in allen Schulbüchern verwendet. Ebenso oft in Verwendung ist der Begriff *Habsburgermonarchie* oder *Habsburgerreich*. Desgleichen wird das Kürzel *k.u.k* in verschiedenen Varianten immer wieder verwendet. Die offizielle Verwendung *Österreichisch-Ungarische Monarchie* erwähnt nur Bausteine 3 beim Kartentitel. Die Monarchie wird meist mit den anderen Begriffen tituiert. Ebenso ist oft der Ausdruck *Vielvölkerstaat* zu finden und *Geschichte für Alle 3* schreibt sogar vom *Vielvölkerstaat Österreich*. Dieser Begriff wird im Zuge jener Masterarbeit als unpassend betrachtet. Da die Monarchie nicht nur *Österreich* war, sondern gleichberechtigt auch *Ungarn*. Die historische Sachkompetenz ist ein wesentlicher Teil des historischen Lernens und Fachtermini gehören dazu. Erlernen Lernende jedoch unpassende Begriffe und auch fälschlich falsche, so trägt dies nichts zum historischen Lernen bei. Man kann den Lernenden im 7. Schuljahr bereits Fachtermini zutrauen und ihnen jene auch „beibringen“, denn ansonsten betiteln sie gewisse Ereignisse falsch. Es muss demnach hier als Lehrperson darauf geachtet werden, gute und passende Begriffe zu verwenden. Dies würde im Grunde auch auf Schulbücher zutreffen. Es wäre gut, wenn die Schulbuchautoren darauf achtgeben würden und passende Fachtermini verwenden. Leider haben die Schulbücher auf Wörter wie *Magyar* oder *magyarisch* oder *Ruthenen*, *ruthenisch* verzichtet. Auch solche Termini kann man den Lernenden zuschreiben und sie würden die Sprache in der einschlägigen Zeit widerspiegeln und so Geschichte „spürbar“ machen.

Ein weiterer Aspekt, der bei allen Schulbüchern auffällt, ist, dass in den Schulbüchern kaum Arbeitsaufträge im Anforderungsbereich III zu finden sind. Diese Aussage ist gemessen an den verwendeten Operatoren. Das wurde bereits im Zuge der Karten schon erwähnt, aber ist auch für den Rest der Aufträge auffällig. *Go! Geschichte 3* kann durch „*In Schulklassen und Fußballteams sprechen Mitglieder häufig verschiedene Muttersprachen. Diskutiert, wodurch trotzdem ein Gemeinschaftsgefühl entstehen kann.*“<sup>352</sup> einen Arbeitsauftrag vorweisen. *MEHRfach Geschichte 3* hat ebenso einen im Anforderungsbereich III: „*Bilde dir eine Meinung: Warum kam es nach der Sprachenverordnung in Tschechien zu Unruhen? Diskutiert zu viert mögliche Gründe dafür!*“<sup>353</sup>

---

<sup>352</sup> Go! Geschichte 3, 111.

<sup>353</sup> MEHRfach Geschichte 3, 51.

Die Schulbücher arbeiten zum Thema demnach eher im Anforderungsbereich I oder II. Sie regen die Lernenden an, Phänomene zu erklären, festzustellen oder zu begründen.

Erwähnenswert ist noch, dass sich *Go! Geschichte 3* und *Geschichte für Alle 3* dem Staatsgrundgesetz widmen. Die anderen Schulbücher geben keine Auskunft darüber, aber diese beiden erwähnen im Schulbuch die Rechte, die die Völker nun hatten. Beide diskutieren auch die Auswirkungen auf die Gegenwart und schaffen so einen Gegenwartsbezug. Was sie jedoch nicht machen, was aber durchaus einen Arbeitsauftrag wert wäre ist, die Rechte nun mit dem „echten“ Leben in der Monarchie zu vergleichen. Damit ist zum Beispiel gemeint, dass laut Artikel 19 es eine Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen gibt, es aber dennoch im Jahre 1897 einen Sprachenausgleich benötigt hat. Somit können die Lernenden hier sehen, dass eine gesetzliche Regelung nicht gleich eine Umsetzung bedeutet hat.

Somit kann gesagt werden, dass sich die Schulbücher im Grundthema ähnlich sind, aber die Umsetzung äußerst unterschiedlich ist. Jedes Buch legt den Fokus auf andere Aspekte. *MEHRfach Geschichte 3* hat den Fokus auf die Disparitäten der Ethnien gesetzt, *Go! Geschichte 3* auf die Sprachvielfalt durch die Armee. *Bausteine 3* legt keinen besonderen Fokus, sondern erwähnt von allem etwas. *Geschichte für Alle 3* setzt einen starken Fokus auf die Verwaltung und Gewaltenteilung in der Monarchie. *Netzwerk Geschichte@Politik* fokussiert sich stark auf den Dualismus und den Panslawismus.

Somit sind die Unterschiede im Fokus erkennbar und jedes Buch lässt anders in die Thematik eintauchen.

Kein Schulbuch thematisiert die Sicht auf die Monarchie aus dem 21. Jahrhundert. Dieser Gegenwartsbezug wird in keinem der Schulbücher direkt vorgenommen. Nachdem die Monarchie auch heute noch spürbare Auswirkungen auf den Staat Österreich und auch auf das Zusammenleben in Europa hat. Der Tourismus in Österreich basiert stark auf den glorreichen Tagen der Monarchie, was nicht nur in Wien spürbar ist, sondern auch in den restlichen Bundesländern. Oftmals stößt man auf das Kürzel „k.u.k“ an den verschiedensten Ecken der Gebiete der ehemaligen Doppelmonarchie. Triest gilt im Volksmund oftmals noch als der einzige Meereszugang, den „Österreich“ je hatte.<sup>354</sup> Ihre Geschichte prägt aber auch

---

<sup>354</sup> vgl. <https://www.habsburger.net/de/schauplaetze/triest>

noch heute die Vielfalt in Europa und auch die Tatsache, dass Deutsch bei vielen Ländern in Osteuropa oder am Balkan eine wichtige lebende Fremdsprache ist.<sup>355</sup>

Dadurch würde sich eine Diskussion mit den Lernenden zur Sicht auf die Monarchie „heute“ sehr gut anbieten. Manche Arbeitsaufträge in den Schulbüchern können Lehrpersonen in jene Richtung lenken, jedoch benötigt dies auch Vorbereitung durch die Lehrperson. So könnte die Monarchie spürbar gemacht werden und diese aus heutiger Sicht diskutiert werden. Schulbücher könnten jener Thematik definitiv mehr Raum geben, da eben noch heute viele Zeugnisse aus jener Zeit existieren.

---

<sup>355</sup> vgl. <https://www.ruralhistory.at/de/news/2022/radiokolleg-deutsche-sprachinseln-in-osteuropa>

### 9.3 Zusammenfassende Darstellung der thematischen Karten

Schulbuch	Territoriale Gliederung in Sprachen/Ethnie	Ethnische Zugehörigkeit durch Sprache	Disparitäten der Ethnien	Nationen und Identitäten	Kartentypen und didaktischer Kompetenzerwerb	Begriffe zur Monarchie
<b>Go! Geschichte 3</b>	<p>Sprachgrenzen mit Gebietsgrenzen nicht eindeutig</p> <p>viele Sprachinseln eingezeichnet</p> <p>Wien ist deutsch</p> <p>fehlende „vorgefertigte“ Legende = keine klare Zuweisung möglich</p>	<p>Kartentitel spricht von „Bevölkerungsgruppen“, eingezeichnet sind Sprachen → Bevölkerungsgruppen werden nach Sprachen eingeteilt</p> <p>keine Benennung der Ethnien</p>	<p>werden im Zuge der Karte nicht erwähnt</p>	<p>Geht aus Karte nicht klar hervor → Interpretationsraum: jede Farbe ist gleich eigene Ethnie und hat eigene Identität</p>	<p>Geschichtskarte</p> <p>Legende der Karte muss beschriftet werden, indem Sprachgruppen mit S. 111 ermittelt werden</p> <p>Kompetenzerwerb durch Arbeitsauftrag: Geschichtskarten lesen</p>	<p>wenige Begriffe, da keine vorgefertigte Legende</p> <p><i>K.-u.-k.-Monarchie</i></p> <p>unpassende Bezeichnungen wie <i>Russland, Italien</i> da die Staaten 1910 König- bzw. Kaiserreiche waren</p>
<b>Bausteine 3</b>	<p>teilt Sprachen in sehr gegliederten Raum ein</p> <p>gemischtsprachige Gebiete gekennzeichnet</p> <p>Wien wird als Deutsch betitelt = kein Mischgebiet</p>	<p>ethnische Zugehörigkeit wird durch Sprachgebiete dargestellt</p> <p>jede Sprache hat eigene Farbe und Gebiet</p>	<p>Disparitäten im Zuge der Karten nicht erwähnt</p>	<p>geht aus der Karte nicht klar hervor → Interpretationsraum: <i>Deutsche</i> = eigene Identität, <i>Ungarn</i> = eigene Identität</p>	<p>Geschichtskarte</p> <p>Kompetenzerwerb durch Arbeitsaufträge: Kartenlesen</p> <p>„Begründe, warum das Habsburgerreich von Gegnern als "Völkerkerker" bezeichnet wurde.“</p> <p>"Stelle fest, warum es schwierig ist und war, Staatsgrenzen genau nach Sprachgrenzen festzulegen“</p>	<p><i>Österreichisch-Ungarische Monarchie</i></p> <p><i>Doppelmonarchie</i></p> <p><i>k.u.k</i></p>

<p><b>Geschichte für Alle 3 (Modular)</b></p>	<p>Karte verzichtet auf Innengrenzen der Monarchie.</p> <p>Grenzen zeigen ethnische Verteilung → Interpretationsspielraum: somit auch Sprachgruppen</p> <p>keine Mischgebiete eingezeichnet</p>	<p>nicht klar erkennbar → Interpretationsspielraum: Eigene Ethnie hat eigene Sprache. Ethnische Minderheiten sind eingezeichnet</p> <p>keine Mischgebiete eingezeichnet</p>	<p>Durch die Karte nicht erkennbar</p>	<p>Bevölkerungsgruppen werden genannt. jede Bevölkerungsgruppe hat eigene Farbe → Interpretationsraum: eigene Farbe ist gleich eigene Identität</p>	<p>Geschichtskarte</p> <p>Maßstab fehlt</p> <p>keine kompetenzorientierten Aufgaben zur Karte</p> <p>keine Unterteilung in Reichshälften</p>	<p>unpassender Kartentitel: „<i>Vielvölkerstaat Österreich um 1911</i>“</p> <p>Bezeichnungen der Bevölkerungsgruppen wie: <i>Deutsch-Österreicher; Tschechen und Slowaken; Serben, Kroaten, Bosnier</i></p>
<p><b>Netzwerk Geschichte @Politik 3</b></p>	<p>gliedert die Territorien nicht in Sprache, sondern nach Reichsteilen</p> <p>weist den Reichsteilen die Bevölkerungsgruppe in Tortendiagrammen und keinen Territorien und auch keine Sprache</p>	<p>Sprache wird in der Karte nicht thematisiert</p> <p>zeigt auch keine Mischgebiete</p>	<p>Disparitäten kommen aus der Karte nicht hervor → Interpretationsspielraum: kann angenommen werden, dass Bevölkerungsgruppen total durchmischt leben und es so Disparitäten gab</p>	<p>einzelnen Bevölkerungsgruppen werden in Tortendiagramm aufgelistet, farblich gegliedert → Interpretationsspielraum: eigene Farbe ist gleich eigene Identität</p> <p>durch Art der Darstellung denkt man aber nicht an eigene Nationen der Völker sondern an die Nationen „Zisleithanien“, „Transleithanien“ und „Bosnien-Herzegowina“</p>	<p>Geschichtskarte mit Tortendiagrammen</p> <p>Kompetenzerwerb durch Arbeitsaufträge: „<i>Betrachte die Karte und stelle fest, wer in Österreich (Transleithanien) und wer in Ungarn (Zisleithanien) die Bevölkerungsmehrheit stellte und welche Minderheiten dort lebten.</i>“</p> <p>„<i>Welche Probleme können sich aus dem Zusammenleben verschiedener Nationalitäten ergeben? Welche Vorteile kann ein gemeinsames Zusammenleben haben?</i>“</p>	<p>verwendet viele territoriale Begriffe: „<i>Im Reichsrat vertretene Königreiche und Länder (Zisleithanien)</i>“; „<i>Länder des Königreichs Ungarn (Transleithanien)</i>“; „<i>Bosnien und Herzegowina</i>“</p> <p>Österreich-Ungarn Böhmen, Mähren, Schlesien, Galizien, Siebenbürgen, Nationalitäten</p> <p>Städtenamen wie: <i>Agram</i></p>

					„Welche Nationalitäten (Minderheiten) leben heute in Österreich?“	Vertauscht bei Aufgaben Cisleithanien und Transleithanien.
<b>MEHRfach Geschichte 3 Teil 1 – Wissen und Verstehen</b>	<p>Karte teilt Monarchie nicht in Sprachen/Ethnien ein, da Sprach/Bevölkerungsgrenzen mit territorialen Grenzen nicht gleich sind</p> <p>Es sind viele „Sprachinseln“ eingezeichnet (wie Burgenland-Kroaten)</p> <p>Wien ist deutschsprachig</p>	<p>Die Bevölkerungsgruppen werden aufgelistet</p> <p>Auffällig ist: <i>Deutschen</i> werden als „Deutschsprachige“ gelistet und andere zum Beispiel als <i>Tschechen, Ungarn, Slowenen</i></p> <p>Daher ist bei einer Ethnie klare Zugehörigkeit zur Sprache, bei den anderen Interpretationsraum</p>	Geht aus der Karte nicht hervor.	<p>Bevölkerungsgruppen werden genannt.</p> <p>Jede Bevölkerungsgruppe hat eigene Farbe → Interpretationsraum: eigene Farbe ist gleich eigene Identität</p> <p>Außer bei <i>Deutschsprachigen</i> → Interpretationsspielraum: deutsch sprechen ≠ „deutsche Nation“</p>	<p>Geschichtskarte</p> <p>Mix aus Inselkarte und Realienkarte (Nach Grenze Land ersichtlich und Flüsse, aber keine Beschriftung =was Orientierung möglicherweise erschwert</p> <p>Kompetenzerwerb durch Arbeitsaufträge: „Kartenarbeit: <i>Vergleiche die Karte von Österreich-Ungarn mit einer aktuellen Karte! Schreibe auf, welche heutigen Länder Europas damals Teil von Österreich-Ungarn waren!</i>“</p> <p>„Finde mithilfe der Abbildungen auf dieser Seite heraus, welche drei Sprachen in Österreich-Ungarn am häufigsten gesprochen wurden!“</p>	<p>verwendet viele territoriale Begriffe: <i>Siebenbürgen, Banat, Bukowina, Galizien, Mähren, Böhmen, Schlesien, etc.</i></p> <p>Ortsbezeichnungen sind vorwiegend deutsch: <i>Budweis, Großwardein, Kronstadt, Marburg, Laibach,</i></p> <p><i>Österreich-Ungarn</i></p>

Tabelle 1 Zusammenfassende Darstellung des Schulbuchvergleiches

## 10 Schlussfolgerung

Die Existenz der Österreichisch-Ungarische Monarchie liegt schon über hundert Jahre zurück und kaum mehr gibt es Menschen, die in jener Zeit geboren wurden. Die Monarchie gerät in Vergessenheit. Die Zeugnisse aus jener Zeit, wie Quellen, Bauwerke, Gemälde und Karten geben heute noch einen Einblick in die Monarchie und versuchen das kollektive Gedächtnis an jene Zeit zu stärken. Die Gesellschaft wird vor allem auch durch die Schulbücher an jene Zeit erinnert und dieser Teil der Geschichte wird dadurch bewahrt.

Ziel der Masterarbeit war, die Unterschiede in den Schulbüchern zum Thema der Bevölkerungsgruppen, ihren Disparitäten und der Sprachvielfalt in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie festzustellen und dabei ihre thematischen Karten und die Inhalte zu vergleichen. Die Forschungsfrage „Wie unterscheiden sich die thematischen Karten und Inhalte ausgewählter Schulbücher des GSP-Unterrichts zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihren Bevölkerungsgruppen?“, konnte mit der Diskursanalytischen Schulbuchforschung gut erarbeitet werden und es konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass sich die Schulbücher eben sehr unterscheiden und es wenige deckungsgleiche Punkte gibt, außer die thematischen Karten. Arbeitet eine Lehrperson nun mit dem Schulbuch, so kann es sein, dass dieses die Inhalte vorgibt. Zu jenem Thema kann aber sehr gut das Arbeiten mit Geschichtskarten erarbeitet werden und so die Thematik mit räumlichen Aspekten verknüpft werden. Die Inhalte in den Schulbüchern bezüglich der Karte, lassen tiefer in die Thematik eintauchen. Jene Vergleiche der Bücher und die inhaltlichen Erkenntnisse stehen in Zusammenhang mit den Ergebnissen der fachlichen Literaturrecherche.

Aus der Datenerhebung der Masterarbeit ging hervor, dass die ausgewählten Schulbücher der völkerreichen Österreichisch-Ungarischen Monarchie mindestens eine Schulbuchseite widmen und dieses Thema durchaus behandeln. Das Herzstück der Seiten stellen die thematischen Karten da, die in allen der fünf Büchern zu finden sind. Diese Karten zeigen die unterschiedlichen ethnischen Gruppen und Sprachen, die einst unter den Kronen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie vereint waren. Zusätzlich zu den Karten bieten die Schulbücher verschiedene Inhalte rund um die Doppelmonarchie. Durch die Analyse wurden sehr viele Unterschiede erkennbar, da jedes Schulbuch seinen Fokus anders gesetzt hat und anders in die Thematik eintauchen lässt. Die Schulbücher, welche für den GSP-Unterricht in

Österreich verwendet werden können, sind somit äußerst unterschiedlich und einzigartig. Jedes Schulbuch geht anders mit der Thematik um und verwendet andere Inhalte und auch Begriffe. Diese Vielfalt in den Inhalten und die großen Unterschiede zeigen, dass jeder Mensch reflektiert mit Schulbüchern arbeiten muss. Zusätzlich wurde dies ersichtlich durch die Analysen der thematischen Karten. Die Darstellungen wirken auf dem ersten Blick sehr ähnlich. Das zeigt sich durch die Farbwahl, da die deutschsprachige Bevölkerung oftmals in Rot-Tönen gekennzeichnet worden ist. Dies liegt möglicherweise daran, dass bereits Karten aus dem frühen 20. Jahrhundert dieselbe Farbwahl trafen und die Schulbücher sich heute an jenen Karten orientieren. Diese Tatsache muss den Lehrpersonen bewusst sein und auch den Lernenden transportiert werden.

Die festgestellten Unterschiede der Karten, liegen in den verwendeten Termini, den Aufgaben um die Karten, der Kartentitel und eben die Art und Weise der farblichen Darstellung. Ebenso verzichten viele Karten auf Beschriftungen der umliegenden Ländereien. Dies mag eher zu einer Desorientierung im geographischen Raum führen als zu einer Orientierung, da die Karten oft wie Inselkarten wirkten und die Verortung in Europa sehr schwierig war. Den größten Unterschied stellt also die Darstellung in den Karten dar. Während *Go! Geschichte 3*, *MEHRfach Geschichte 3* und *Bausteine 3* die Karte nach Ethnien gliedert, diese durch Linien abgrenzt, aber zusätzlich auch Grenzlinien der einzelnen Gebiete einzeichnet, stellen zwei Bücher die Monarchie anders dar. *Netzwerk Geschichte@Politik* zeigt die Monarchie nur in ihren „Reichsteilen“ und den Gebietsgrenzen, ohne die Ethnien direkt im Gebiet zu verorten. *Geschichte für Alle 3* hingegen verzichtet völlig auf Gebietsgrenzen und teilt die Karten nur in Ethnien ein, sodass es den Anschein erweckt, dass diese farblichen Markierungen einzelne Gebiete sind, in denen nur bestimmte Bevölkerungsgruppen leben.

Geschichtskarten müssen deshalb äußerst reflektiert betrachtet und bearbeitet werden, da sie sehr leicht falsch interpretiert werden könnten. Dies gilt auch den Lernenden beizubringen und ihnen zu erklären, dass Schulbücher keine Hoheitsgewalt haben und ihre Inhalte und Verwendungen nicht immer hundertprozentig korrekt sind. Besonders in Hinblick auf die Termini wurde dies durch diese Masterarbeit ersichtlich. Es wurden sehr oft unpassende Termini verwendet und der Fokus stark auf Österreich gelegt und nicht auf Österreich-Ungarn. Den Schulbüchern soll aber hier nun keine Schuld oder Falschaussagen zugeschrieben werden, denn die Inhalte wurden in dieser Arbeit hauptsächlich nach der subjektiven Meinung und

nach den subjektiven Anforderungen der Verfasserin und den gesellschaftlichen Anforderungen, beurteilt.

Als Fazit für den GSP-Unterricht gilt, dass jeder, der mit den Schulbüchern arbeitet, diese sehr reflektiert einsetzen sollte. Im Großteil bieten die Schulbücher eine gute Grundlage, um das Thema zu erarbeiten. Leider sind die Darstellungen in den Karten oft nicht gut kartiert oder die Begriffe werden manchmal falsch und auch unpassend verwendet. Hier bedarf es an einer guten Vorbereitung, um solche unpassend verwendeten Informationen mit den Lernenden zu reflektieren und richtig zu stellen. Die Arbeitsaufträge, die in den Schulbüchern zu finden sind, verlangen bei der Durchführung oftmals die Unterstützung durch die Lehrperson. Wenn das Schulbuch zur Erarbeitung des Themas herangezogen wird, wäre es notwendig, wenn Lehrpersonen eigene Methoden oder Erklärungen ergänzen. Dies ist besonders für die Differenzierung notwendig, da nicht jeder und jede Lernende die gleichen Voraussetzungen mitbringt. Da die Bücher sehr unterschiedliche Fokussierungen setzen, könnten Lehrpersonen versuchen, alle im Unterricht einzusetzen und so das Thema der Österreichisch-Ungarischen Monarchie breiter und tiefergehend zu erarbeiten. Die Schulbücher bieten hierfür viele verschiedene Möglichkeiten.

Durch die Schulbuchanalyse konnte festgestellt werden, dass die Thematik der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihre verschiedenen Ethnien mit weiteren Lehrplanthemen verknüpft werden könnte. Das Lehrplanthema der Identität würde durch dieses Thema sehr gut behandelt werden können. Da noch keines der Schulbücher auf diese Idee gekommen ist, wird angenommen, dass auch die Schulbuchautoren und Schulbuchautorinnen bis jetzt, noch nicht an diese Verknüpfung gedacht haben. Diesen Aspekt könnten die Autoren und Autorinnen zukünftiger Schulbücher berücksichtigen. Ebenso wichtig zu berücksichtigen wäre die korrekte Verwendung von Begriffen, die die Österreichisch-Ungarische Monarchie beschreiben. Die Begriffe, sei es die Benennung der Monarchie, die Benennung von Städten oder Nachbarländern/-Königreichen oder auch die der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppe, sollte richtig gewählt werden. Daraus könnte folgen, dass die Lernenden jene falsch verwenden und so falsche Begrifflichkeiten in das kollektive Gedächtnis eingespeist werden. Dies könnte zwar keinen erheblichen, aber doch einen kleinen Schaden in der Erinnerungspolitik verursachen und die Vergangenheit „verdrehen“. Zusätzlich sollte auch der Kartographie der thematischen Karten mehr Beachtung und Aufmerksamkeit geschenkt

werden. Dies ist eine Andeutung auf die farblichen Darstellungen der Ethnien, die möglicherweise meist auf den Karten des beginnenden 20. Jahrhunderts oder älter beruhen. All die genannten Aspekte könnten die Schulbücher ergänzen und so zu einer genaueren Erarbeitung des Themas beitragen. Denn es sind die Schulbücher die noch länger, durch ihre thematischen Karten und ihre Inhalte, an jenen „Vielvölkerstaat“ erinnern, der ansonsten möglicherweise immer mehr in Vergessenheit geraten würde.

## **11 Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1 Zusammenfassende Darstellung des Schulbuchvergleiches .....	120
---	-----

## 12 Abkürzungsverzeichnis

GSP	Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
k.u.k; K.-u.-k.	kaiserlich und königlich (gesamtstaatliche Verwendung)
k.k	kaiserlich-königlich (Verwendung in Cisleithanien)
k.	königlich (Verwendung in Transleithanien)
Sek I	Sekundarstufe I
ung.	ungarisch

## 13 Literaturverzeichnis

Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer* (Hg.) Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgaben mit Bildern. (Wien 2011).

Katrin *Böckh*, Traditionell Vielvölker-reich. Bosnien und Herzegowina und seine Bewohner. In: OWEPE 4 (2011). Online unter: <https://www.owep.de/artikel/884-traditionell-vielvoelker-reich-bosnien-und-herzegowina-und-seine-bewohner#:~:text=Bis%201910%20war%20die%20Bev%C3%B6lkerung,auf%200%2C62%20Prozent%20erh%C3%B6ht.> (21.09.2022)

Judith *Breitfuß*, Thomas *Hellmuth*, Isabella *Svacina-Schild*, Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik (Frankfurt/Main 2021).

Marco *Bellabarba*, Das Habsburgerreich 1765–1918 (Bologna 2014) (Original: Marco *Bellabarba*, L'Impero asburgico, 2014).

Roland *Bernhard*, Markus *Borgl*, Geschichtsschulbücher. In: Felix Hinz, Andreas Körber (Hg.), Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen (Göttingen 2020) 97-112.

Oliver *Dimbarth*, Soziologische Rahmenkonzeptionen. Eine Untersuchung der Rahmenmetapher im Kontext von Erinnern und Vergessen. In: René *Lehmann*, Florian *Öchsner*, Gerd *Sebald*, Formen und Funktionen sozialen Erinnerns. Sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. (Wiesbaden 2013).

Hans *Goebel*, Kurze Einführung in die Sprachenvielfalt und Sprachenpolitik der Donaumonarchie in deren Spätphase (1848-1918) In: Helmut *Glück*, Die Sprache des Nachbarn. Die Fremdsprache Deutsch bei Italienern und Ladinern vom Mittelalter bis 1918 (Bamberg 2018) 43-48.

Wolfgang *Götze*, Nanja *van den Berg*, Techniken des Business Mapping (München 2003).

Inga *Gryl*, Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit. In: *GW-Unterricht* vol. 11 (2010) 20-37.

Peter *Gautschi*, Jan *Hodel*, Hans *Utz*, Kompetenzmodell für Historisches Lernen. Eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (Nordwestschweiz 2009).

Peter *Gautschi*, *Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche* (Zürich 2015).

Felix *Hinz*, Andreas *Körber* (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (Göttingen 2020).

Günther *Hake*, Dietmar *Grünreich*, *Kartographie* (Berlin/ New York<sup>8</sup>2002).

Günther *Hake*, Teil 2: Thematische Karten, Atlanten, kartenverwandte Darstellungen, Kartentechnik, Kartenauswertung. In: Viktor *Heissler*, *Karthographie* (Berlin 1970).

Peter *Haslinger*, Sprachenpolitik, Sprachdynamik und imperiale Herrschaft in der Habsburger Monarchie 1740–1914. In: *Zeitschrift für Ostmitteleuropa-Forschung* 57 (2008) 81–111.

Thomas *Hellmuth*, Fröhlicher Eklektizismus. In: Judith *Breitfuß*, Thomas *Hellmuth*, Isabella *Svacina-Schild*, *Diskursanalytische Schulbuchforschung. Beiträge zu einer Kritischen Geschichtsdidaktik* (Frankfurt/Main 2021) 16-58.

Markus *Igel*, Digitale Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber*, *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medien Bildung im digitalen Zeitalter* (Budrich 2017) 265.

Eduard *Imhof*, Band 10: Thematische Kartographie. In: Erich *Obst*, Lehrbuch der allgemeinen Geografie (Berlin/New York 1972).

Karl-Ernst *Jeismann*, Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. (Paderborn; München; Wien; Zürich 2000).

Christoph *Kühberger*, Empirische Forschung zur Verwendung des Geschichtsschulbuches. Exemplarische Annäherungen an forschungsmethodische Aspekte des CAOHT-Projekt. In: Christoph *Kühberger*, Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann* (Hrsg.), Das Geschichtsschulbuch. Lehren – Lernen – Forschen (Münster/New York 2019).

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung Band 2 (Innsbruck 2015).

Christoph *Kühberger*, Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde vol. 1 (2011) 3-13.

Christoph *Kühberger*, Operatoren als strukturierende Elemente von Aufgabenstellungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. In: 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).

Fritz *Keller*, Österreichisches und ungarisches Staatsrecht. Eine Einführung (1917; Wien/Boston 2018) 198-281.

Jiří *Kořalka*, Richard J. *Crampton*, Die Tschechen. In: Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches (Wien 1980) 489.

Lászlo *Katus*, Die Magyaren. In: Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches (Wien 1980) 411-488.

Ulrike *Kipman*, Christoph *Kühberger*, Einsatz und Nutzung des Geschichtsschulbuches. Eine Large-Scale-Untersuchung bei Schülern und Lehrern (2020).

Richard *Marek*, Geographische Ergebnisse der Volkszählung in Österreich vom 31. Dezember 1910. In: Geographische Zeitschrift, 18(2) (1912) 682–696.

Gerold *Olbrich*, Quick *Michael*, Jürgen *Schweikart*, Computerkartographie. Eine Einführung in das Desktop Mapping am PC (Berlin [u.a.]<sup>2</sup>1996).

Hans-Jürgen *Pandel*, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. (Schwalbach/Ts 2006).

Clemens *Ruthner*, Bosnien-Herzegowina als k.u.k Kolonie. Eine Einführung. In: Clemens *Ruthner*, Tamara *Scheer*, Bosnien-Herzegowina und Österreich-Ungarn, 1878-1918. Annäherungen an eine Kolonie (Tübingen 2018) 15-44.

Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. (Schwalbach/Ts. 2008).

Rudolf *Rothaug*, Geographischer Atlas zur Vaterlandskunde an den österreichischen Mittelschulen (Wien 1911) (photomech. Neudruck Peter Jordan, Wien 2020).

Michael *Sauer*, Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen Nr 181 (2018) online unter: <https://www.friedrich-verlag.de/geschichte/methodik-didaktik/kartenarbeit-im-geschichtsunterricht-2418>. (23.02.2022).

Tamara *Scheer*, Konstruktionen von ethnischer Zugehörigkeit und Loyalität in der k.u.k. Armee der Habsburger Monarchie (1868–1914) In: *Transdifferenz und Transkulturalität* (Bielefeld 2018) 155–174.

Tim Mathias *Schmidt*, Sprache, Nationalität und Recht. Ein Vergleich zwischen den böhmischen Ländern und Belgien (1880-1938) In: *Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs* 1 (2017) 104-114.

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sibylla *Leutner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler*, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung. Band 1* (Neuried 2006).

Waltraud *Schreiber*, Marcus *Ventzke*, Überlegungen zur Kompetenzorientierung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. In: Marcus *Ventzke*, Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber*, Bodo von *Borries*, Andreas *Körber*, Christiane *Pflüger*, Florian *Sochatzy*, Ruth *Nagel*, Susanne von *Ruthendorf*, Frieder *Merkel*, Jakob *Polak*, *Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht.* (Radebeul 2010) 73-78.

Waltraud *Schreiber*, Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. In: Marcus *Ventzke*, Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber*, Bodo von *Borries*, Andreas *Körber*, Christiane *Pflüger*, Florian *Sochatzy*, Ruth *Nagel*, Susanne von *Ruthendorf*, Frieder *Merkel*, Jakob *Polak*, *Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht.* (Radebeul 2010) 61-72.

Waltraud *Schreiber*, Der „Spatial Turn“. Chance und Herausforderung für den Geschichtsunterricht (2009). online unter: [https://edoc.ku.de/id/eprint/2072/1/Kontaktstudium\\_spatial\\_turn.pdf](https://edoc.ku.de/id/eprint/2072/1/Kontaktstudium_spatial_turn.pdf). (23.03.2022).

Thomas *Simon*, Sprachenvielfalt und Länderautonomie in Österreich-Cisleithanien. Ein schwieriges Verhältnis. In: Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs<sup>1</sup> (2020) 212–221.

Thomas *Simon*, „Nationale Wiedergeburt“ und „koloniale Modernisierung“. Zwei Muster des Rechtstransfers auf dem Balkan im 19. Jahrhundert. In: Thomas *Simon* (Hg.) Konflikt und Koexistenz. Die Rechtsordnungen Südosteuropas im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. II: Serbien, Bosnien-Herzegowina, Albanien (Frankfurt/Main 2017) 1-42.

Holger *Thünemann*, Historisch Denken lernen mit Schulbüchern? Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Roland *Bernhard*, Christoph *Bramann*, Christoph *Kühberger* (Hg.), Historisch Denken. Lernen mit Schulbüchern (Schwalbach/Ts. 2018) 17–62.

Ulrich *Trautwein*, Christiane *Bertram*, Bodo *von Borries*, Nicola *Brauch*, Matthias *Hirsch*, Kathrin *Klausmeier*, Andreas *Körber*, Christoph *Kühberger*, Johannes *Meyer-Hamme*, Martin *Merkt*, Herbert *Neureiter*, Stephan *Schwan*, Waltraud *Schreiber*, Wolfgang *Wagner*, Monika *Waldis*, Michael *Werner*, Béatrice *Ziegler*, Andreas *Zuckowski*, Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking - Competencies in History" (HiTCH) (Münster/New York/Waxmann 2017).

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

Peter *Urbanitsch*, Erläuterung zur Sprachen- bzw. Nationalitätenkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie. In: Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches (Wien 1980).

Marcus *Ventzke*, Sylvia *Mebus*, Waltraud *Schreiber*, Bodo *von Borries*, Andreas *Körber*, Christiane *Pflüger*, Florian *Sochatzy*, Ruth *Nagel*, Susanne *von Ruthendorf*, Frieder *Merkel*, Jakob *Polak*, Geschichte denken statt pauken auf der Sekundarstufe II. 20 Jahre nach der

friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. (Radebeul 2010).

Karl *Vocelka*, Geschichte der Neuzeit. 1500-1918 (Köln/Weimar/Wien 2010).

Adam *Wandruszka*, Peter *Urbanitsch*, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918, Bd. 3: Die Völker des Reiches (Wien 1980).

Denis *Wood*, The Power of Maps (New York 1992).

Michael *Wornest*, Mediendidaktik in der Schule. Das Medium Karte im Geschichtsunterricht (Hamburg 2016).

Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder, RGBl. Nr. 142/1867 idF

Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, die Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden, BGBl II 2016/113 idF II 113/2016.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln, BGBl. Nr. 348/1994.

Österreichische Statistik, Neue Folge 1/1, Wien 1912 online unter <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=ost&datum=0001&page=62&size=45> (11.05.2022)

### **Schulbücher**

Michael *Bachlechner*, Conny *Benedik*, Franz *Graf*, Franz *Niedertscheider*, Michael *Senfter*, Bausteine 3, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH (Wien 2018).

Irmgard *Plattner*, Claudia *Rauchegger-Fischer*, Stephan *Scharinger*, Go! Geschichte 3, Verlag E. Dorner GmbH (Wien 2021).

Elisabeth *Monyk*, Eva *Schreiner*, Johannes *Brzobohaty*, Elisabeth *Mann*, Geschichte für Alle 3.Klasse, Olympe Verlag GmbH (Wien 2020)

Margot *Graf*, Franz *Halbartschlager*, Martina *Vogel-Waldhütter*, MEHRfach Geschichte 3, Veritas-Verlag (Linz 2021).

Jutta *Hofer*, Bettina *Paireder*, Netzwerk Geschichte@Politik 3, Veritas-Verlag und Bildungsverlag Lemberger (Linz/Wien 2018).

### **Online Literatur**

<https://www.spektrum.de/lexikon/kartographie-geomatik/thematische-karte/4868>

(09.03.2022)

<http://kartenkunde-leichtgemacht.de/handbuch.php?page=Karte> (27.05.2022)

<http://www.dasrotewien.at/seite/tschechen-in-wien> (12.07.2022)

<https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC02644333/1/> (28.07.2022)

<https://www.christophkuehberger.com/lehre/hinweise-f%C3%BCr-studierende/operatoren/>  
(30.07.2022)

Karl von Czörnig, Ethnographische Karte der Österreichischen Monarchie

<https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC02644333/1/> (28.07.2022)

<https://www.habsburger.net/de/schauplaetze/triest> (10.08.2022)

<https://www.ruralhistory.at/de/news/2022/radiokolleg-deutsche-sprachinseln-in-osteuropa>  
(10.08.2022)

<https://www.tt.com/artikel/12692932/die-donaumonarchie-nach-dem-ausgleich-von-1867>  
(13.09.2022)

<https://ww1.habsburger.net/de/kapitel/der-maehrliche-ausgleich-ein-lichtschein-am-ende-des-tunnels> (16.09.2022)

## 14 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe, alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet und mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.



Euratsfeld, 17.10.2022

Stadlbauer Sophia

## 15 Anhang

### 15.1 Abstract (deutsche Fassung)

Das Forschungsziel der Masterarbeit liegt darin, die Unterschiede der Darstellungen in den Schulbüchern zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihren Völkern herauszuarbeiten und jene zu vergleichen. Dazu wird folgende Forschungsfrage gestellt: *Wie unterscheiden sich die thematischen Karten und Inhalte ausgewählter Schulbücher des GSP-Unterrichts zur Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihren Bevölkerungsgruppen?* Das große Augenmerk liegt auf den thematischen Karten, den kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen und auf den Inhalten, die die einschlägigen Schulbuchseiten mit sich bringen. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird eine Diskursanalytische Schulbuchforschung durchgeführt, bei der fünf gängige Schulbücher Österreichs, aus dem Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung analysiert werden. Die Analyse fokussiert sich auf die Inhalte der Schulbücher, da jene Auswirkungen auf das gesellschaftliche historische Lernen und somit auf das kollektive Gedächtnis haben. Die Analyse zeigt, dass sich die Darstellungen in den Karten auf den ersten Blick kaum unterscheiden, jedoch unterschiedlich kartographiert sind und andere Inhalte aufweisen. Dies gilt ebenso für die Schulbuchseiten. Den Fokus setzen die Schulbücher aber sehr unterschiedlich und somit bearbeiten sie jeweils andere Aspekte, die mit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie und ihrer Völkervielfalt einhergehen. Durch die starken Unterschiede wird beleuchtet, dass mit Schulbüchern reflektiert gearbeitet werden muss, da jedes Schulbuch die Thematik anders und aus unterschiedlichen Blickwinkeln bearbeitet. Werden die Inhalte nicht reflektiert bearbeitet, so kann es dazu führen, dass falsche Informationen eingelernt werden und folgedessen Generationen an Lernenden jene falsifizierten Informationen in das kollektive Gedächtnis speisen.

## **15.2 Abstract (English version)**

The research objective of the Master's thesis is to work out the differences in the representations in the textbooks on the Austro-Hungarian Monarchy and its peoples and to compare those. For this purpose, the following research question is posed: How do the thematic maps and contents of selected textbooks of GSP lessons on the Austro-Hungarian Monarchy and its peoples differ? The main focus is on the thematic maps, the competence-oriented work assignments and on the contents that the relevant textbook pages entail. In order to answer the research question, discourse-analytical textbook research is carried out, in which five common textbooks of Austria, from the subject history, social studies and political education are analysed. The analysis focuses on the contents of the textbooks, as these have an impact on social historical learning and on collective memory. The analysis shows that the representations in the maps hardly differ at first glance but are mapped differently and show different contents. This also applies to the textbook pages. However, their focus is very different, and they deal with different aspects of the Austro-Hungarian Monarchy and its diversity of peoples. The strong differences show that textbooks have to be worked with reflectively as each textbook deals with the topic differently and from different perspectives. If the contents are not treated reflectively, it can lead to the fact that wrong information is learned and consequently generations of learners feed this information into the collective memory.