

Kontroverse Debatten
um die Vermittlung von
Geschichte in Schleswig-Holstein
Eine Theorie des Protest

bibliothemata

Herausgegeben von
Rainer Hering, Hermann Kühn, Michael Mahn,
Johannes Marbach, Harald Weigel

Band 31

Benjamin Stello

Kontroverse Debatten
um die Vermittlung von
Geschichte in Schleswig-Holstein
Eine Theorie des Protest

Verlag Traugott Bautz GmbH

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag Traugott Bautz GmbH
99734 Nordhausen 2021
ISBN 978-3-95948-517-3

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
1.1 Fragestellung.....	7
1.2 Forschungsstand.....	12
1.3 Vorgehen.....	24
2. Theoretische Grundlegung.....	27
2.1 Definition des Begriffs „Protest“.....	27
2.2 Teilnehmende Beobachtung als Methodik für Geschichte.....	33
2.3 Grounded Theory und Qualitative Inhaltsanalyse.....	47
2.3.1 Methodik.....	47
2.3.2 Begründung der Wahl der Methode.....	65
3. Die Fachanforderungen Geschichte für Schleswig-Holstein.....	69
3.1 Genese.....	69
3.2 Aussagen und didaktisches Modell.....	80
4. Proteste gegen die Fachanforderungen Geschichte für Schleswig-Holstein.....	111
5. Exemplarische Proteste im deutschsprachigen Raum.....	125
5.1 Berlin – Brandenburg.....	126
5.1.1 Leitlinien der geplanten neuen Richtlinien.....	126
5.1.2 Fachliche Einschätzungen und Reaktionen.....	128
5.1.3 Proteste gegen die geplanten Richtlinien.....	133
5.2 Weitere deutsche Bundesländer.....	137
5.2.1 Hessen.....	137
5.2.2 Sachsen-Anhalt.....	140
5.2.3 Niedersachsen.....	143
5.3 Schweiz: „Lehrplan 21“.....	145
5.3.1 Leitlinien der geplanten neuen Richtlinien.....	145
5.3.2 Proteste gegen die geplanten Richtlinien.....	148
5.4 Zwischenfazit.....	152
6. Analyse der schriftlichen Stellungnahmen zu den Fachanforderungen Geschichte für Schleswig-Holstein.....	155
6.1 Zugrunde liegende Quellen.....	155
6.2 Textsorte „Stellungnahme“.....	160
6.3 Formale Kennzeichen des Materials.....	164
6.4 Kodierung.....	166
6.5 Auswertung und Interpretation.....	174
6.5.1 Formalia.....	174
6.5.2 Inhaltliche Items.....	176
6.5.2.1 Schlechte Rahmenbedingungen Einführung.....	179
6.5.2.2 Ablehnung Längsschnitte.....	187
6.5.2.3 Ablehnung Nationalsozialismus in Klasse 8.....	195

6.5.2.4 Ablehnung Zeitgeschichte 25 Prozent.....	200
6.5.2.5 Kritik Längsschnitt Q 2.1.....	203
6.5.2.6 Probleme mit Bild des Faches.....	208
6.5.2.7 Weitere mehrfach genannte inhaltliche Punkte.....	212
6.5.2.8 Sonstige inhaltliche Punkte. 1.: Universitäten.....	220
6.5.2.9 Sonstige inhaltliche Punkte. 2.: Verbände.....	224
6.5.2.10 Sonstige inhaltliche Punkte. 3.: Schulen.....	228
6.5.3 Emotionale Items.....	230
6.5.4 Appellative Items.....	238
6.5.5 Sonderrolle S 6.....	242
6.5.6 Datenabgleich und Validierung durch Teilnehmende Beobachtung.....	246
6.6 Zusammenfassung.....	252
7. Typenbildung.....	257
7.1 Topoi der Typenbildung.....	259
7.1.1 Rolle und Funktion von Geschichtsunterricht.....	261
7.1.2 Rolle und Funktion von Geschichtslehrenden.....	263
7.1.3 Rolle und Funktion der Geschichtslernenden.....	265
7.1.4 Rolle und Relevanz des Sachwissens.....	269
7.1.5. Didaktische Vorstellungen und Strukturierungsprinzipien.....	274
7.1.6 Rolle und Relevanz der Zeitgeschichte.....	277
7.1.7 Individuelle Belastungssituationen.....	280
7.1.8 Vorstellungen von einem Lehrplan und Erwartungen an diesen.....	284
7.1.9 Zusammenfassung: Typenbildung.....	287
7.2 Bezug zu Vorarbeiten in der Fachliteratur.....	290
7.3 Zusammenfassendes Fazit.....	307
8. Eine Theorie des schulischen Protests.....	311
8.1 Ergebnisse des Vergleichs.....	312
8.2 Tiefere Begründungsmöglichkeiten.....	326
8.2.1 Berufsbezogene Überzeugungen von Geschichtslehrenden.....	328
8.2.2 Neuerungsprozesse im Kontext Schule.....	333
8.3 Theorie eines schulischen Protests.....	341
9. Fazit und Abschluss.....	347
9.1 Zusammenfassung.....	347
9.2 Ausblick.....	357
10. Literaturverzeichnis.....	363
10.1 Quellen.....	363
10.2 Literatur.....	372
Anhang 1: Schlussbemerkungen.....	395
Anhang 1.1: Rechtliche Schlussbemerkungen.....	395
Anhang 1.2: Persönliche Schlussbemerkungen.....	395
Anhang 2: Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation (deutsch).....	397
Anhang 3: Kurzfassung der Ergebnisse der Dissertation (englisch).....	399

1. Einleitung

1.1 Fragestellung

Über dem Hamburger Hafen thront seit über 100 Jahren¹ ein durchaus umstrittenes Denkmal, das den ehemaligen Reichskanzler Otto von Bismarck auf ein Schwert gestützt darstellt und in der Gegenwart saniert werden sollte. In einem Leserbrief in der lokalen Zeitung „Hamburger Abendblatt“ war am 17. August 2020 zu diesem Thema lesen:

Für mich ist das [Denkmal, B. St.] eine geschichtliche Information, die mich dazu anregt, mich näher mit dieser Persönlichkeit zu befassen, um sie dann in den geschichtlichen Kontext einzuordnen. Dabei mache ich mir doch das Verhalten und die Vorgehensweise, die dieser Politiker oder Monarch vor langer Zeit ausgeübt hat, nicht zu eigen und übertrage es nicht in die Gegenwart. Wenn nun diese Standbilder entfernt werden sollten, wie es von einigen Befürwortern gefordert wird, so wäre das für mich, als wenn man einige Seiten in einem Geschichtsllexikon herausreißen würde. Die Geschichte verändert sich doch dadurch nicht.²

Hier zeigt sich eine kaum neu zu nennende Erkenntnis: Vermittlung von Geschichte ist seit ihren Anfängen ein kontroverses und öffentliche Aufmerksamkeit evozierendes Feld gewesen. Schon antike Historiker schrieben für oder gegen Politiker oder gesellschaftliche Verhältnisse, bis in die unmittelbare Gegenwart hinein ist die Vermittlung von Geschichte insbesondere auch durch die Synthese von gewünschten oder unerwünschten Geschichtsbildern bestimmt, die als „stabilisiertes Gefüge der

1 Das Denkmal wurde in den Jahren von 1901 bis 1906 im Alten Elbpark am Eingang der Reeperbahn gegenüber dem Heiligengeistfeld errichtet.

2 Hamburger Abendblatt vom 17. August 2020, S. 2. Als Autor der Zuschrift gibt die Zeitung einen Ekkehard Below an.

historischen Vorstellungen einer Person oder Gruppe“³ verstanden werden können. „Aufgabe des historischen Denkens ist die kulturelle Funktion der Kontingenzbewältigung“, schreibt der Historiker Horst Walter Blanke⁴ in diesem Zusammenhang: Vermittlung von Geschichte soll gesellschaftlich akzeptierte Geschichtsbilder entwerfen und festigen, die wiederum Kontingenzerfahrungen vermeiden oder doch möglichst reduzieren sollen. Demzufolge ist es eine nicht nur eine historische, sondern eine gesamtgesellschaftliche und vor allem auch politische Aufgabe, Geschichte zu vermitteln – und zwar unabhängig von dem Ort, an dem das stattfindet.

Etwas ganz Vergleichbares zum Einleitungsbeispiel geschah 2017. Nun war zu lesen, dass die Vorstellung eine „Kaderschulung“ gewesen sei, die Festschreibungen eine „Zerschlagung der Chronologie“ und überhaupt das Ganze „engstirnige Kompetenzorientierung“ – diese scharfen Worte sind wörtliche Zitate eines Artikels aus der Verbandszeitschrift einer der beiden größten Interessenvertretungen im Lande Schleswig-Holstein⁵ über die neuen Fachanforderungen Geschichte für alle weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein. Es wird also schon aus diesen wenigen Worten mehr als deutlich, dass hier in Bezug auf die Vermittlung von Geschichte – in diesem Beispiel an Schulen – eine mindestens politische und gesellschaftliche Ebene mit hoher Brisanz und großer Schärfe in eine Diskussion getragen worden ist, die zunächst „nur“ administrative Vorgaben für die Vermittlung von Geschichte im Unterricht an den weiterführenden Schulen eines kleinen norddeutschen Bundeslands vorstellen sollte.

Im Sommer 2016 traten die „Fachanforderungen für Geschichte“ nach vielen Protesten und mit einem Jahr Verzögerung in Kraft⁶. Sie ersetzen die bis dahin gültigen Lehrpläne⁷. Oder, pointierter formuliert: Trotz vieler Proteste

3 Demantowsky 2009, S. 82

4 Blanke 2009, S. 122.

5 Alle Zitate: Habermann / Döhner 2017, S. 10, erschienen in der Mitgliederzeitschrift des „Philologen Verband Schleswig-Holstein“.

6 Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2016.

7 Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2002.

und einem Jahr Verspätung traten im Sommer 2016 die Fachanforderungen Geschichte für alle weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein in Kraft. Diese stellten in verschiedener Hinsicht einen Bruch mit in diesem Bundesland bis dahin vorherrschenden Traditionen dar, insbesondere (fach-)didaktischen⁸. Das führte zu deutlichen Protesten im Land – in übertragener wie konkreter Hinsicht, wie der erste Satz der hier vorliegenden Arbeit zeigt.

Während die in diesem Zeitraum generell für sämtliche Fächer vorgenommene Lehrplanrevision in vielen Bereichen nahezu geräuschlos verlief, wurde sie insbesondere bei drei Fächern von großen Protesten durch Lehrkräfte, aber auch gesellschaftlichen Interessenvertreter*innen und Verbänden begleitet: In Geschichte, Wirtschaft / Politik und Biologie. In allen drei Fächern waren tatsächlich größere Änderungen vor allem in didaktischer Hinsicht vorgenommen worden, während andere Fächer wie Deutsch auch innerhalb der neuen Fachanforderungen eher im traditionell überlieferten und bereits zuvor vertretenen Rahmen verblieben, die entsprechenden Festlegungen also nicht als neu aufgefasst wurden.

Diese Feststellungen sind erst einmal recht nüchtern formulierbar und bringen Fragestellungen hervor, die in diesem Zusammenhang einen näheren Blick lohnen: Was passierte hier eigentlich? Wie kann es sein, dass studierte, erfahrene Lehrkräfte jegliche Neuerungen in ihrem Fach so deutlich ablehnen? „Vermittlung von Geschichte“ scheint hier durch die eingangs formulierten Implikationen und Aufladungen also eine besondere Rolle auch im schulischen Fächerkanon einzunehmen.

Diese hier aufgeworfenen Probleme lassen sich in sechs Leitfragen zusammenfassen:

1. Wie äußerten sich die Meinungen von Lehrkräften und Interessengruppen zur Einführung der neuen Fachanforderungen Geschichte in Schleswig-Holstein? Welche Medien wurden genutzt?

⁸ Vgl. hierzu genauer die Vorstellung der Fachanforderungen wie deren Genese im Kapitel 3 dieser Arbeit ab S. 69.

2. Sind diese Proteste vergleichbar und haben damit eine überregionale Gültigkeit?
3. Inwieweit zeigen sich hier allgemeine Phänomene von Change-Prozessen an und in Schulen?
4. Sind die Proteste auch wissenschaftlich und / oder fachdidaktisch begründbar?
5. Inwieweit ist in den Protesten und Stellungnahmen der Lehrkräfte eine Rezeption (fach-)didaktischer Literatur und eine Beschäftigung mit geschichtstheoretischen Beliefs⁹ zum Unterricht wahrnehmbar?
6. Ist ein (oder sind mehrere) bestimmter Typ Lehrkraft erkennbar, der diese Proteste trägt?

Alle diese Fragen sind teilweise auch untereinander verbunden und werden im Folgenden zu erkunden und zu beantworten sein. Daraus folgt dann noch eine ergänzende Frage: Wie kann mit den zu skizzierenden Bedenken und Protesten durch die unterschiedlichen Akteure sinnvoll umgegangen werden?

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich dabei auf das Fach Geschichte und dessen Fachanforderungen, weil inhaltliche Fragen nur beantwortet werden können, wenn auch fachwissenschaftlich und fachdidaktisch dazu Stellung genommen werden kann. So müsste eine Arbeit mit der hier skizzierten Fragestellung für das Fach Biologie in jenem Fachbereich entstehen. Aber auch in der Beschränkung auf Geschichte sind unter Umständen wertvolle Einsichten möglich, weil aus den oben benannten Fragen weitere Probleme folgen können. Die Beantwortung der großen Fragen bringt zwangsläufig ausdifferenzierende Unterpunkte mit sich, welche die Fragestellung operationalisieren können. Beispielsweise wäre, wenn es sich um eine grundsätzliche Abwehr von Neuerungen handeln würde, zu fragen, inwiefern eine solche Beständigkeit des Systems bei gleichzeitiger Ablehnung von Neuerungen aus den Einstellungen der Lehrkräfte begründbar sind. Dies gilt insbesondere, da deren Berufsbild eigentlich schon seit langer Zeit auch die Forderung des „Innovierens“ beinhaltet, wie es beispielsweise die

⁹ Zu diesen Begriffen vgl. weiter unten im Kapitel 8.2.1 dieser Arbeit ab S. 328.

Kultusministerkonferenz (KMK) fordert¹⁰. Eine solche Frage würde dann wieder zu Ergebnissen führen, die eventuell über das Fach Geschichte hinausweisen könnten.

Die Relevanz der hier gestellten Fragen ergibt sich aus vielfältigen Möglichkeiten, mit den Ergebnissen der Arbeit anschließend umzugehen. So kann es, abhängig von den konkreten Resultaten am Ende, möglich sein, Schlussfolgerungen für die Implementation künftiger Lehrpläne abzuleiten. Da Curriculumsarbeit ein fortwährender Prozess und eine Überarbeitung der Fachanforderungen daher in einer mittleren Zeitschiene erwartbar ist, werden die hier behandelten Konflikte sehr wahrscheinlich erneut auftreten. Außerdem könnten Rückschlüsse auf die erste Phase der Lehrer*innenbildung möglich sein: Beispielsweise könnte eine Stärkung der (Fach-)Didaktik im Studium notwendig erscheinen, falls nachweisbar wäre, dass deren Kenntnis bei an der Schule Tätigen deutlich zu gering ausgeprägt ist. Ebenso wäre es möglich, dass eine deutlichere Stärkung der dritten Phase der Lehrkräftebildung in Fortbildungen notwendig erscheinen könnte. Der exemplarische Charakter der Geschehnisse in Schleswig-Holstein könnte darüber hinaus auch für den Umgang mit Lehrplanentwicklungen in anderen (Bundes-)Ländern hilfreich sein. Schließlich wäre es auch denkbar, dass es sich um eine Eigenart von Lehrenden des Faches Geschichte handelt, Neuerungen tendenziell abzulehnen – hier müsste im Anschluss an die Arbeit darüber nachgedacht werden, was hieraus abzuleiten wäre, ob und wie gegebenenfalls eine Veränderung angestrebt und erreicht werden könnte, mit einem verallgemeinernden Rückbezug zur Vermittlung von Geschichte insgesamt.

Unabhängig davon, wie die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit am Ende ausfallen werden, kann also eine Relevanz der hier aufgeworfenen Fragen sowohl für Schleswig-Holstein wie auch deutlich darüber hinausweisend angenommen werden – und auch über das begrenzte Feld des schulischen

10 Standard: „Innovieren. Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.“: KMK 2004, S. 12.

Unterrichtsfaches hinaus für die Vermittlung von Geschichte insgesamt. Inwieweit das nachweisbar sein wird, muss sich am Ende der Arbeit zeigen¹¹.

1.2 Forschungsstand

Ein Blick in die bisherige Forschung zur Einführung von Curricula hilft für die Beantwortung der in dieser Arbeit bisher formulierten Fragen nur sehr bedingt weiter. Es gibt einzelne Arbeiten für einige Fächer, die aber teilweise schon recht alt sind und auf Daten von vor dem „PISA-Schock“, der Wende zur Kompetenzorientierung, beruhen¹². Aber selbst diese sind nur sehr punktuell. Es ist tatsächlich erstaunlich, dass gerade die Dokumente, die Unterricht ministeriell steuern und für eine Vergleichbarkeit der Schulen und Anforderungen sorgen sollen, sowie deren Implementationen wissenschaftlich bisher so wenig untersucht sind: Zwei Forschungsgruppen sind in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts recht aktiv gewesen, diese werden in diesem Teilkapitel auch vorgestellt werden. Danach ist in der Forschung kaum noch etwas Wesentliches veröffentlicht worden, und auch die alten Arbeiten zeichnen sich fast alle durch einen sehr allgemeinen Zugriff auf das jeweilige Thema aus.

Anzuführen sind an dieser Stelle daher zunächst insbesondere die zeitgleich in Augsburg entstandenen Arbeiten der Lehrkräfte Andreas Lauer¹³ und Elke Schramm¹⁴. Diese untersuchen in ihren 2006 erschienenen und auf zeitlich noch weiter zuvor erhobenen Daten beruhenden Dissertationen jeweils „Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen durch Lehrpläne“ in bayerischen sechsten Klassen – einmal am Beispiel Mathematik, einmal am

11 Vgl. hierzu das Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit ab S. 347.

12 Zur genaueren Klärung des Begriffs „PISA-Schock“ wie zur „Wende zur Kompetenzorientierung“ vgl. weiter unten in dieser Arbeit ab S. 314. Der Begriff wurde insbesondere durch Hans-Jürgen Pandel nachhaltig in der Geschichtsdidaktik verankert, vgl. Pandel 2005.

13 Lauer 2006.

14 Schramm 2006.

Beispiel Deutsch. Damit stellen beide Arbeiten die letztendlich aktuellsten Forschungsergebnisse zum in Frage stehenden Thema dar, wenn man von geringen Teilergebnissen anderer Forschungen absieht.

Schramm betont in ihrer Arbeit insbesondere, dass die Wirkung von Lehrplänen im großen Maße davon abhängt, welche Rolle die Lehrkräfte im Implementationsprozess spielten und dass daher Lerngelegenheiten für diese geschaffen werden müssten¹⁵. Sie hält, sich damit an den Psychologen und Soziologen Philipp Mayring anlehnend, ein quantitatives Denken generell für brüchig und plädiert daher für einen Forschungsansatz, der dieses quantitative Denken mit einem qualitativen Anspruch verknüpft¹⁶. Im Folgenden wird in ihrer Arbeit mittels der „Grounded theory“ eine Analyse durchgeführt, in deren Verlauf Schramm zu dem Ergebnis gelangt, dass eine Bereitschaft von Lehrkräften zur Umsetzung von Neuerungen insbesondere dann gegeben sei, wenn letztere ihnen als sinnvoll erscheinen¹⁷. Allerdings sei dieses Empfinden selbst schon subjektiv und von der einzelnen Person abhängig, sodass große Unterschiede zwischen den für die Untersuchung befragten Lehrkräften bestanden hätten.

Wichtig für eine erfolgreiche Implementation von Neuerungen ist nach Schramm weiterhin, dass diese nicht als „vorübergehende Erscheinung“ wahrgenommen und zudem unbedingt von einem unterstützenden und wertschätzenden strukturellen Rahmen begleitet würden¹⁸. Schließlich ist eine Implementation von Lehrplaninnovationen nach Schramm dann besonders wirksam, wenn sie an bestehende und vertraute Handlungsmuster anknüpfe, Routinen verstärke und die Umsetzung konkret und sichtbar nachgeprüft werde¹⁹. Auch seien Voreinstellungen der Lehrkräfte wichtig, Schramm nennt diese „individuelle Denkhaltungen“, weshalb der „menschliche Faktor“ für eine gelingende Implementation von Innovationen entscheidend sei²⁰. Es

15 Schramm 2006, S. 30.

16 Schramm 2006, S. 156.

17 Schramm 2006, S. 289.

18 Schramm 2006, S. 289f.

19 Schramm 2006, S. 290.

20 Schramm 2006, S. 290.

bleibt allerdings offen, wie günstige Situationen gestaltet werden könnten, zudem bezieht sich die Untersuchung, wie bereits erwähnt, auf einen schon recht weit zurückliegenden Zeitraum und ein einzelnes Fach.

Lauer kommt in seiner zeitgleich und mit vergleichbarer Methodik beim selben Betreuer entstandenen Dissertation für das Fach Mathematik zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Auch er stellt fest, hier auf die Rolle der Schulleitung bezogen, dass Lehrer*innen für Innovationen gewonnen werden müssten²¹, und dass die bayrische Besonderheit der Personen, die als Fachbetreuer²² wirken, als Vorbilder bei der Umsetzung von Lehrplanimpulsen das Innovationsklima einer Schule entscheidend prägen könnten²³. Schließlich weist Lauer noch auf die Rolle des Schulbuchs hin, das er als „heimlichen Lehrplan“ interpretiert²⁴. Die übrigen Erkenntnisse korrelieren mit denen Schramms, gleichzeitig sind aber auch die zu deren Arbeit angeführten Einschränkungen gültig, nämlich beispielsweise die gleiche inzwischen vergleichsweise weit zurück liegende Entstehungszeit und der Bezug der Dissertation auf noch ältere Daten, die aus einer Zeit vor der Kompetenzorientierung stammen. Dies muss nicht unbedingt ein Problem darstellen, weil bestimmte Prozesse historisch immer wieder stattfinden²⁵, es soll an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit aber zumindest festgestellt werden, dass es sich um andere Komplexe und Problembereiche gehandelt hat.

21 Lauer 2006, S. 347.

22 Das Amt des Fachbetreuers ist eine Spezialität bayerischer Gymnasien. Die es innehabende Person soll die Schulleitung bei der Korrektur von Aufgaben und Klausuren unterstützen, bei Fragen zu Ausstattung von Fachräumen oder Lehrwerken beraten, gegebenenfalls Referendar*innen betreuen, Unterricht von Kolleg*innen auf Anforderung der Schulleitung hospitieren (etwa für Dienstliche Beurteilungen) und das Fachkollegium über neue fachdidaktische Impulse und Veröffentlichungen informieren. Vgl. hierzu insbesondere auch §23 der bayrischen Lehrerdienstverordnung, online unter <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV288393-23?hl=true> [letzter Zugriff am 18. November 2020].

23 Lauer 2006, S. 347.

24 Lauer 2006, S. 348.

25 Vgl. hierzu auch Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit ab S. 311.

Noch etwas älter ist die mit den Arbeiten Schramms und Lauers vergleichbare und für die vorliegende Arbeit relevant erscheinende Studie der Kieler Wissenschaftler Jörg Biehl, Frank Oldhaver und Kurt Riquarts, deren Endbericht eines DFG-Projekts zu „Sekundären Lehrplanbindungen“ und zur „Entstehung und Verwendung von Lehrplanentscheidungen“ aus dem Jahr 1999 stammt²⁶. Die in den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, genauer von 1993 bis 1998 entstandene Veröffentlichung wurde durch ein Projekt des IPN²⁷ in Kiel gespeist und bezog sich auf Lehrplanarbeiten ausgewählter Bundesländer, die zwischen 1990 und 1995 begonnen oder abgeschlossen wurden. Geschichte als Fach und Schleswig-Holstein als Gebiet wurden dabei in die Untersuchung mit einbezogen²⁸. Es handelt sich dabei um eine internationale Studie, vergleichbare Daten wurden beispielsweise auch für die Schweiz erhoben²⁹.

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrplanarbeit nur als Interaktions- und Austauschprozess zwischen den Handlungsebenen der Lehrplanentwicklung, der Lehrpläneinführung und der Lehrplanrealisierung in der Praxis zu verstehen, dabei aber keinesfalls vordergründig als reines Verwaltungshandeln zu begreifen sei³⁰. Die Einflüsse von Außen auf die Gestaltung der Lehrpläne seien dabei in allen untersuchten Fächern und Gebieten eher gering gewesen, es zeige sich zudem eine „Expertisierung der Lehrplanarbeit“, die sehr häufig an erfahrene professionelle Pädagog*innen delegiert werde, die ihrerseits weitgehend frei von Einflüssen aus dem Bildungsministerium handeln könnten und für die Erstellung zwei bis fünf Jahre Zeit hätten³¹. Dabei sei festzustellen, dass Lehrplanentwickler*innen aus den Schulen „konservativer (oder realistischer) hinsichtlich »moderner« Unterrichtsformen orientiert“ seien³².

26 Biehl et al. 1999a.

27 Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

28 Biehl et al. 1999a, S. 4.

29 Zu diesem Aspekt vgl. weiter unten in diesem Teilkapitel.

30 Biehl et al. 1999a, S. 12.

31 Biehl et al. 1999a, S. 12f.

32 Biehl et al. 1999b, S. 53.

Lehrkräfte würden Lehrpläne vor allem bei praktischen Hinweisen akzeptieren, also eher Planungs- als Rahmenhandbücher bevorzugen³³. Gleichzeitig würden Spannungen bei praktisch jeder Lehrpläneinführung auftreten, welche die Autoren als „epochale Spannung zwischen exekutiven Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten einerseits und pädagogisch-eigenlogischen Ansprüchen, Pflichten und Notwendigkeiten andererseits“ definieren³⁴.

Die Autoren der Studie unterscheiden zwischen einer auf Dauer angelegten und fortwährend durchzuführenden institutionalisierten Lehrplanarbeit und einer projektförmigen, die anlassbezogen auf Zeit stattfindet³⁵. Zu letzterem Typ ist Schleswig-Holstein damals wie heute zu rechnen gewesen³⁶. Beide Möglichkeiten der Erstellung und Arbeit an Curricula führen aber gleichermaßen zu einer Legitimations- und Orientierungsfunktion der Lehrpläne einerseits³⁷, deren Veränderungsbedeutung für die alltägliche Schulpraxis von Lehrkräften aber von diesen andererseits als relativ gering eingeschätzt wird³⁸. Diese Spannung zwischen „Herrschaft und Gefolgschaft“ wird dabei als konstituierend für die Installation jedes neuen Lehrplans bezeichnet³⁹.

Alle diese bisher referierten Gedanken werden von den gleichen Forschenden auch in weiteren internationalen Veröffentlichungen weiter- und ausgeführt⁴⁰. Diese grenzüberschreitende Perspektive ist aber insbesondere auch bedeutsam für die Frage nach Konflikten in der Lehrplanarbeit. Die Pädagog*innen Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries und Moritz Rosenmund

33 Biehl et al. 1999a, S. 15.

34 Biehl et al. 1999a, S. 17.

35 Biehl et al. 2009, S. 19f.

36 Lehrpläne in Schleswig-Holstein entstanden und entstehen, wenn das zuständige Ministerium solche in Auftrag gibt. Zwischenzeitliche Überarbeitungen gab und gibt es praktisch nicht. Die Gültigkeit der drei letzten Lehrpläne lag dabei stets deutlich über zehn Jahren.

37 Biehl et al. 2009, S. 22.

38 Biehl et al. 2009, S. 23.

39 Ohlhaver 2009, S. 14.

40 Vgl. beispielsweise Biehl et al. 1998.

weisen beispielsweise empirisch, wenn auch inhaltlich nach dem bisher in diesem Teilkapitel Referierten wenig überraschend, für die Schweiz nach, dass die größte Konfliktebene mit fast zwei Dritteln Zustimmung aller Befragten zwischen der Lehrplankommission und den Lehrkräften vor Ort bestehe⁴¹. Alle übrigen Konstellationen zwischen möglicherweise streitenden Parteien sind dagegen laut der Studie zu vernachlässigen, die nächstgrößere ist erst diejenige zwischen Lehrenden und Lehrmittelautor*innen mit unter einem Viertel wahrgenommenem Konfliktpotenzial⁴².

Eine ebenfalls über 20 Jahre alte Untersuchung der Umsetzung und Verwendung von Lehrplänen in der Schweiz durch die Pädagogikprofessoren Rudolf Künzli und Bruno Santini-Amgarten zeigt, dass knapp die Hälfte der Lehrkräfte dem Lehrplan kaum nennenswerte Relevanz für die Unterrichtsarbeit zuspricht⁴³. Gleichwohl werden Curricula von einer übergroßen Mehrheit durchaus lesend zur Kenntnis genommen⁴⁴. Demzufolge sehen die Autoren Lehrpläne eher als einen latent verfügbaren Referenzrahmen für Fälle an, in denen „praktizierte Lernorganisationen fraglich werden oder modifizierungsbedürftig“ erscheinen⁴⁵.

Das entspricht auch dem Befund einer zweiten deutschen Forschungsgruppe aus Bielefeld, die im Kontext der Einführung der hessischen Rahmenpläne 1993 bis 1997 ebenfalls Zusammenhänge untersuchte, wie sie in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden sollen – allerdings mit einem noch deutlich weitreichenderen und daher allgemeiner gesteckten Ziel und Anspruch. Daher führen die Ergebnisse der Forschenden zwar teilweise vom Thema der vorliegenden Arbeit ein wenig fort, müssen aber dennoch zunächst wahrgenommen werden, weil Teilaspekte eben doch recht deutlich betroffen sind.

In diesem Rahmen ist insbesondere der empirische Teil des Projekts, eine Repräsentativbefragung von hessischen Lehrkräften, anzuführen, in dem

41 Vgl. Bähr et al. 1999, S. 109.

42 Vgl. Bähr et al. 1999, S. 109f.

43 Künzli und Santini-Amgarten 1999, S. 150.

44 Künzli und Santini-Amgarten 1999, S. 146.

45 Künzli und Santini-Amgarten 1999, S. 158.

unter Anderem für das Fach Geschichte erforscht wurde, was die Rezipienten eigentlich von Rahmenplänen halten⁴⁶. Hier ist festzustellen, dass auch der für diesen Teil der Arbeit hauptverantwortliche Forscher, Udo Rauin, zunächst anmerkt, dass bisher nichts darüber bekannt sei, insbesondere nicht über mögliche regionale Unterschiede oder solche zwischen den verschiedenen Fächern. Er schreibt:

Wir haben deshalb keine Anhaltspunkte dafür, ob es einen professionstypischen „common sense“ über Lehrplanfragen gibt, ob Deutschlehrer in Bayern ähnliche Vorstellungen entwickeln wie ihre Kollegen in Hessen, oder ob sie sich aufgrund unterschiedlicher Bildungssysteme anderes [sic] orientieren. Aus den vorliegenden Studien auf die aktuelle Situation zu schließen, wäre deshalb fahrlässig.⁴⁷

Rauin bezeichnet diesen Sachverhalt als „Hemmnis“ für alle Fragen, die mit der Lehrplanentwicklung, Lehrpläneinführung und Lehrplanumsetzung zusammenhängen, und dementsprechend auch für die entsprechende Forschung⁴⁸. Seine eigene empirische Studie, die auf Hessen und die Sekundarstufe I beschränkt ist, kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte Curricula häufig schlicht nicht weiter zur Kenntnis nehmen – ein Befund, der für das Fach Geschichte noch einmal deutlich und signifikant auffälliger ist als für die anderen untersuchten Fächer⁴⁹. Rauin begründet dies nur allgemein mit einer langjährigen Berufserfahrung und daraus folgender Kenntnis der Lehrkräfte. Im Zusammenhang mit der Einführung neuer Rahmenrichtlinien kann das aber nur bedingt überzeugen⁵⁰, zumal die Lehrenden auch zu etwa zwei Dritteln in einer Selbsteinschätzung angeben,

46 Vollstädt et al. 1995, das entsprechende Kapitel (S. 79ff.) verantwortete Udo Rauin.

47 Vollstädt et al. 1995, S. 80.

48 Vollstädt et al. 1995, S. 80f.

49 Beispiel: Mehr als ein Viertel aller Lehrkräfte (28%) hat die Rahmenrichtlinien innerhalb der letzten zwei Jahre nicht angeschaut – und bei den Historiker*innen betrifft dieser Befund sogar fast die Hälfte (41%), dieses Fach fällt deutlich im Vergleich zu den anderen ab, vgl. Vollstädt et al. 1995, S. 79ff.

50 Vollstädt et al. 1995, S. 88.

keineswegs über gute oder sehr gute Kenntnisse der Pläne zu verfügen⁵¹. Wahrscheinlicher erscheint da, dass sie schlicht ignoriert werden – das wurde in der hessischen Studie allerdings nicht abgefragt und hätte weiterhin untersucht werden können.

Inhaltlich wünschten hessische Lehrkräfte des Faches Geschichte sich in den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts verbindlich einen „Minimalkatalog von Inhalten“ – alle anderen Items der Umfrage erreichen Werte von unter 50 Prozentpunkten Zustimmung, während in den anderen von der Studie erfassten und untersuchten Fächern von den dort Unterrichtenden mehrheitlich auch für weitere Items ministerielle Festschreibungen gewünscht werden: Nämlich „Langfristige Aufgaben und Ziele des Faches“, „Fachbezogene Grundanforderungen“, „Inhalte und Themen des Faches“ sowie „Ziele der Schuljahre“. Es ist schon deutlichst auffällig, dass Geschichtslehrkräfte Regelungen fast jeglicher Art sehr viel deutlicher ablehnen als Lehrende der übrigen Fächer. Selbst für den „Minimalkatalog von Inhalten“ liegen die Werte im Fach Geschichte beispielsweise 18 Prozentpunkte unter denen in Chemie⁵². Wenn man diesen Befund mit dem Wunsch nach „empfehlenden, aber nicht verbindlichen Lehrplanbestandteilen“ und „Ablehnung verbindlicher oder auch nur empfehlender Lehrplanbestandteilen [sic]“ korreliert, scheinen die Ergebnisse der hessischen Studie insgesamt durchaus konsistent zu sein⁵³.

Auch eine Nachfolgeuntersuchung 1999 kam zu vergleichbaren Ergebnissen⁵⁴. Hier wurde insbesondere auch versucht, ein Modell zu Motiven der Lehrplankritik zu entwickeln⁵⁵, das eng mit dem zusammenhängt, das die Autor*innen als „Pädagogische Grundorientierungen von Lehrkräften“⁵⁶ bezeichnen. Auf diese

51 Vollstädt et al. 1995, S. 89. Insgesamt geben 41% der Lehrkräfte an, gute oder sehr gute Kenntnisse der Rahmenrichtlinien ihres Faches zu haben, für Geschichte sind es aber nur 28%, die sich selbst so einschätzen.

52 Alle Angaben dieses Absatzes nach Vollstädt et al. 1995, S. 92.

53 Vgl. Vollstädt et al. 1995, S. 92.

54 Vgl. Vollstädt et al. 1999.

55 Vgl. Vollstädt et al. 1999, S. 125ff.

56 Vollstädt et al. 1999, S. 127.

Zusammenhänge und auch die damit in Verbindung stehenden Begrifflichkeiten (und Begriffsschwierigkeiten) wird in dieser Arbeit später noch eingegangen werden⁵⁷.

Deutlich wird in der Studie zudem, dass ein Teil der Lehrkräfte teilweise Lehrpläne und andere regulierende Eingriffe grundsätzlich ablehnt. Die Autor*innen beschreiben das so:

Typisch [...] ist die Verbindung der fachlichen Kritik mit Vermutungen über die Entstehungsbedingungen oder über die Qualifikation der Autoren der Rahmenpläne. [Fußnote: Übrigens rekrutierte sich die Gruppe der Autoren der Rahmenpläne ausschließlich aus erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Kap. 3).] In unseren Fallstudien stießen wir häufiger auf ein vereinfachendes „dichotomes Weltbild“, in dem „Oben“ eine Gruppe unerfahrener Technokraten Pläne entwickelt, die „Unten“ von den Praktikern umgesetzt werden sollen.⁵⁸

Dementsprechend konstatieren die Autor*innen, dass hohe Erwartungen der Kultusbehörden im Schulalltag aus verschiedenen Gründen nicht eingelöst werden können und insgesamt eine hohe Lehrplanskepsis bei Lehrkräften vorherrsche⁵⁹. Dementsprechend formulieren die Forschenden als Forderung an neue Lehrpläne, dass diese „übersichtlich, leicht lesbar und offen“ sein sollten, um Akzeptanz erlangen zu können⁶⁰. Staatliche Curricula geben nach Meinung der hierzu wissenschaftlich Arbeitenden auf direktem Wege nur geringe Impulse für eine Schulentwicklung und treffen auf eine wissenschaftlich ausgebildete Lehrer*innenschaft, die sich als „Experten für die Vermittlungsprozesse in diesen Fächern“ versteht und daher meint, auch unabhängig von staatlichen Vorgaben in Lehrplänen unterrichtliche Qualitätsstandards sichern zu können⁶¹. Andererseits steuern Curricula

57 Nämlich im Kapitel 8.2.1 ab S. 333.

58 Vollstädt et al. 1999, S. 138.

59 Vollstädt et al. 1999, S. 149.

60 Vollstädt et al. 1999, S. 150.

61 Vollstädt et al. 1999, S. 214f.

indirekt doch wieder Schul- und Unterrichtsentwicklung, so die Forschenden, da Lehrpläne einen deutlichen Einfluss auf Bereiche haben, die sich schließlich doch wieder auf den Unterricht auswirken: Schulbücher und Unterrichtsmaterialien beispielsweise⁶², die auf einem Umweg über kommerzielle Verlage die Lehrpläne doch wieder auch für den konkreten Unterrichtsalltag der einzelnen Lehrkraft bedeutsam werden lassen.

Der an den soeben dargestellten Erkenntnissen beteiligte Erziehungswissenschaftler Klaus-Jürgen Tillmann hat die Gedanken aus den oben angeführten Forschungen auch noch weiter und anders ausgeführt und differenziert. So wägt er 1996 zwischen den Leistungen von Lehrplänen und deren Rezeption ab: Einerseits entwickle sich die Gesellschaft ebenso wie die Forschung ständig weiter, es gebe neue Erkenntnisse und Theorien – alle diese Dinge müssten sich in Curricula wiederfinden, sodass deren Revision zweifelsohne eine ständige Aufgabe darstelle⁶³. Andererseits seien verstärkte Zweifel angebracht, inwieweit Lehrkräfte Lehrpläne zumindest nach dem Referendariat überhaupt noch rezipierten – und darüber wisse man insgesamt viel zu wenig⁶⁴. Der Wunsch mancher Lehrkräfte nach Eindeutigkeit im Sinne des von Tillmann zitierten „Mein Lehrplan sind die Kinder!“ könne jedenfalls nicht die Lösung sein⁶⁵.

Eine solche mögliche Lösung aus seiner Sicht skizziert er 1997 unter dem provokativen Titel „Brauchen Lehrer Lehrpläne?“⁶⁶. Hier werden noch einmal die bereits oben referierten empirischen Befunde dargelegt und recht pointiert geschlussfolgert, dass Lehrpläne in der deutschen Schultradition so selbstverständlich seien, dass niemand mehr nach ihrer tatsächlichen Bedeutung frage⁶⁷. Daher solle ein Nachdenken über Alternativen zum tradierten Lehrplansystem einsetzen – insbesondere vor dem Hintergrund

62 Vollstädt et al. 1999, S. 218f.

63 Tillmann 1996, S. 8.

64 Tillmann 1996, S. 7.

65 Tillmann 1996, S. 8.

66 Tillmann 1997.

67 Tillmann 1997, S. 600.

immer selbstständiger werdender Schulen⁶⁸. Über 20 Jahre nach dieser Veröffentlichung ist wohl zu konstatieren, dass das weiterhin kaum erfolgt ist – unabhängig davon, ob die Ergebnisse aus den veraltenden empirischen Studien der Bielefelder Forschenden heute noch Gültigkeit beanspruchen können und zum gegenwärtigen Zeitpunkt reproduzierbar wären. Anzuführen wäre höchstens, dass eben durch die Wende zur Kompetenzorientierung die Lehrpläne sich in einer Form geändert haben, dass weniger zu lernendes Wissen festgeschrieben ist, sich dafür aber verschiedene Festlegungen finden, was Lernende am Ende einer bestimmten Zeitspanne kennen und können sollen. Ob das von Tillmann gemeint gewesen ist, muss aber fraglich bleiben.

Auch Tillmanns Bielefelder Mitforschende Katrin Höhmann und Witlof Vollstädt führen 1996 weiter aus, dass Lehrpläne aus der Sicht von Lehrer*innen zunächst nicht als wichtig erscheinen⁶⁹. Sie hätten aus vier Gründen nur einen geringen Einfluss auf die alltägliche Unterrichtspraxis⁷⁰:

- Erstens, da genutzte Schulbücher auf sie aufbauen würden,
- zweitens, da man mit der Zeit ein eigenes Verständnis (und Selbstverständnis) des Faches erworben habe,
- drittens, da die Systematik des Faches schließlich zwingend ein bestimmtes Vorgehen festlege, das auch durch Lehrpläne nicht außer Kraft gesetzt werden könne,
- und viertens die Praxis beziehungsweise tatsächliche Lebens- und Unterrichtswelt sich in den Richtlinien nicht widerspiegele⁷¹.

Demzufolge bestehen den Autor*innen zufolge „höchstwahrscheinlich nur geringe Chancen, über neue, veränderte Lehrpläne Innovationen im schulischen Alltag anzuregen und zu beeinflussen.“⁷² Ebenso sei der Umgang der Lehrkräfte mit Curricula entscheidend von pädagogischen

68 Tillmann 1997, S. 600.

69 Höhmann / Vollstädt 1997, S. 9f.

70 Höhmann / Vollstädt 1997, S. 10..

71 Höhmann / Vollstädt 1997, S. 10.

72 Höhmann / Vollstädt 1997, S. 11.