

BENJAMIN STELLO

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



Bibliothemata, Band 31

bautz
verlag

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 Geschichtslexikon 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 hinaus weisend 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 anlehnd, 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« Unterrichtformen 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.

Grundeinstellungen und pädagogisch-methodischer Kompetenz beeinflusst⁷³. Andererseits böten neue Lehrpläne immer auch die Chance zum Anstoßen von Veränderungsprozessen – für 1996 betonen Höhmann und Vollstädt, dass

die bisherige Diskussion in den hessischen Schulen zur Einführung neuer Rahmenpläne bereits mehr im Unterrichtsalltag in Bewegung gebracht hat, als von den Lehrerinnen und Lehrern selbst erwartet wurde.⁷⁴

Insgesamt ergibt sich aus allen vorliegenden Forschungsbefunden, dass die Installation neuer Lehrpläne zum Einen stets und dauerhaft mit nicht aufzulösenden Spannungen einherzugehen scheint. Das könnte die eingangs kurz skizzierte, um die Einführung der Fachanforderungen Geschichte in Schleswig-Holstein entstandene Problematik mindestens teilweise erklären. Gleichzeitig stellt sich weiterhin die Frage, wie die übergroße Ablehnung von den Lehrkräften begründet werden kann, da der normative Charakter der Lehrpläne in allen vorliegenden Untersuchungen unbestritten bleibt und in Schleswig-Holstein zudem in den Jahren 2015 beziehungsweise 2016 in fast allen anderen Fächern signifikanter Widerstand in der Öffentlichkeit kaum wahrnehmbar gewesen ist. Die Forschung kann also zumindest in Teilen die entstandene Spannung erläuternd darlegen. Nicht erklären kann sie aber, warum es in Schleswig-Holstein beispielsweise nicht zu einem stillschweigenden Ignorieren der neuen Anforderungen kam, wie es insbesondere die Bielefelder Forschenden für das Bundesland Hessen vor der Einführung der Rahmenpläne nachgewiesen haben, sondern geradezu im Gegenteil zu lautstarkem Protest. Diese und die weiteren offenen Fragen werden durch diese Arbeit im Folgenden zu untersuchen sein. Insofern bleibt der Forschungsstand für diese Arbeit zwar hilfreich, führt aber nicht weit genug, um tatsächlich Antworten auf die aufgeworfenen Fragen liefern zu können.

73 Höhmann / Vollstädt 1997, S. 12.

74 Höhmann / Vollstädt 1997, S. 12.

Das liegt auch daran, dass ebenso festzuhalten bleibt, dass die meisten Forschungsarbeiten etwa 20 Jahre alt sind – teilweise auch noch älter. Selbst die jüngsten einschlägigen Arbeiten sind vor über einem Jahrzehnt verfasst worden, ihre Daten beziehen sich auf noch weiter zurückliegende Zeiträume. Zudem wird der tatsächliche Protest der Lehrkräfte selten untersucht, sondern eher auf einer allgemeinen Ebene geforscht, entsprechend einem allgemeinpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen, nicht aber fachdidaktischen Anspruch. Gerade die sehr auffälligen hessischen Ergebnisse, dass Geschichtslehrkräfte auch im Vergleich zu Unterrichtenden anderer Fächer besonders resistent gegenüber Veränderungen und von Lehrplänen in höherem Maße unbeeinflusst erscheinen, wird in den entsprechenden Studien nur ganz am Rande thematisiert und nicht interpretiert. Auch hier muss die vorliegende Arbeit also ansetzen, um sowohl vom methodischen wie fachlichen Zugriff und von der Fragestellung her unter Umständen neue Erkenntnisse generieren zu können – und zudem solche, die aus der Gegenwart stammen und also die bisher vorliegenden, veraltenden Ergebnisse bestätigen – oder sie auch erweitern beziehungsweise widerlegen können.

1.3 Vorgehen

Wie aus dem oben Beschriebenen zu erkennen ist, hilft die bisherige wissenschaftliche Forschung bei der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen nur sehr bedingt weiter, obwohl methodisch einige hilfreiche Hinweise für mögliche Wege zu deren Beantwortung gegeben werden. Die vorliegende Arbeit setzt sich daher das Ziel, für die Disziplin der Geschichtswissenschaft und anhand des regionalen Beispiels der Einführung der Fachanforderungen für das Schulfach Geschichte in Schleswig-Holstein zu zeigen, wie Proteste gegen Lehrplan-Innovationen begründet werden, inwiefern diese begründbar sind und welche Einstellungen der unterschiedlichen Protestierenden sich dahinter verbergen könnten. Als

Materialgrundlage dienen dabei die schriftlichen Stellungnahmen von Schulen, Verbänden und Universitäten, die im Rahmen des Implementationsprozesses der Fachanforderungen Geschichte in den Jahren 2015 und 2016 beim zuständigen Ministerium eingegangen sind. Um hier zu einem nachvollziehbaren und fundierten Ergebnis zu kommen, ist das folgende Vorgehen gewählt worden:

- Zunächst werden nach dieser Einleitung (Kapitel 1) die methodischen Grundlagen der Arbeit in drei Schritten entwickelt, erläutert und begründet: Nach einer Begriffsklärung zum im Untertitel der vorliegenden Arbeit verwendeten „Protest“ erfolgen anschließend die Vorstellung der theoretischen Grundlegungen der für die empirischen Teile verwendeten Methodiken „Teilnehmenden Beobachtung“ und des empirischen Teils (Kapitel 2).
- Darauf folgend sollen die 2016 eingeführten Fachanforderungen Geschichte für Schleswig-Holstein in ihrem Inhalt wie dem Prozess ihrer Genese vorgestellt werden, damit die Grundlagen klar sind, aufgrund derer die anschließenden Proteste erfolgten (Kapitel 3).
- Hiernach findet eine knappe Skizze dieser Proteste ihren Platz in dieser Arbeit (Kapitel 4).
- Das ist die Voraussetzung, um dieses zunächst nur für Schleswig-Holstein und das Fach Geschichte gültige Ergebnis dann mit den Geschehnissen und Stellungnahmen in anderen Bundesländern vergleichen zu können (Kapitel 5). Damit soll ein grundsätzlich exemplarischer Charakter der schleswig-holsteinischen Befunde belegt oder widerlegt werden.
- Anschließend folgt die tiefgehende, differenzierte und ausführliche Auswertung der schleswig-holsteinischen Proteste im Zusammenhang mit der Einführung der Fachanforderungen für Geschichte in Schleswig-Holstein auf theoretisch-methodisch fundierter und empirischer Grundlage (Kapitel 6),
- sowie daraus folgend eine Typenbildung, die auf den Ergebnissen des vorigen Kapitels beruhen wird (Kapitel 7).

- Aus allen diesen bis zu diesem Punkt zusammengetragenen Ergebnissen sollen dann am Schluss als Gesamtergebnis der Arbeit die „Theorie eines Protests“ abstrahierend abgeleitet (Kapitel 8) und
- zusammenfassend neben den Ergebnissen auch weiterhin offene Forschungsdesiderate und Schlussfolgerungen für eine eventuelle folgende und weiterführende Studien benannt werden (Kapitel 9).

Entsprechend dem bisher Gesagten und dem skizzierten Vorgehen wird daher im folgenden zweiten Kapitel zunächst mit der Darstellung der theoretischen Grundlagen für die weitere Arbeit begonnen werden, wobei der Anfang mit einer Klärung des Begriffs „Protest“ gemacht wird, um dessen Verwendung für die gegen Ende der vorliegenden Studie folgende „Theorie eines schulischen Protests“ möglich und sinnvoll zu machen.

2. Theoretische Grundlegung

Für die vorliegende Arbeit ist es zunächst notwendig, vor der konkreten inhaltlichen Auseinandersetzung die theoretischen Grundlagen in drei wesentlichen Bereichen zu schaffen. Demzufolge widmen sich die Teilkapitel dieses Kapitels den Begriffen und Methodiken, die dann im Folgenden verwendet werden sollen und können.

2.1 Definition des Begriffs „Protest“

„Protest ist, wenn ich sage, das und das paßt mir nicht. Widerstand ist, wenn ich dafür Sorge, daß das, was mir nicht paßt, nicht länger geschieht. Protest ist, wenn ich sage, ich mache nicht mehr mit. Widerstand ist, wenn ich dafür Sorge, daß alle andern auch nicht mehr mitmachen.“⁷⁵

Diese etwas simplifizierende Definition könnte den Begriff des Protests schon inhaltlich aufladen, wenn sie nicht zwei Probleme aufweisen würde: Sie wurde erstens von einer später verfassungsfeindlichen Gegnerin des Staates verfasst und als Rechtfertigung von Gewalt verwendet, und zweitens wird ein in der Öffentlichkeit und der Forschung durchaus umstrittener Begriff hier für die auf ihn folgende Argumentation unzulässig verengt. Eine Arbeit wie die vorliegende wiederum, die diese Vokabel im Untertitel führt und eine „Theorie des schulischen Protests“ formulieren möchte⁷⁶, muss einleitend klären, in welchem Sinne und mit welcher inhaltlichen Aufladung der Begriff verwendet werden soll, zumal dieser auch in anderen und wissenschaftlichen Kontexten eher unscharf umrissen wird: Die Universität Frankfurt bot etwa 2016 eine Veranstaltung mit dem Titel „Protest – Widerstand – Aufstand“ an

⁷⁵ Meinhof 1968, S. 5. Die Rechtschreibung ist im Zitat unverändert übernommen worden.

⁷⁶ Vgl. hierzu das Kapitel 8 ab S. 311 der vorliegenden Arbeit.

und setzte die Begriffe zwar als Klimax, aber inhaltlich weitgehend synonym⁷⁷. Klar ist aber andererseits schon an diesen beiden Beispielen der Annäherung, dass „Protest“ eine politische und eine persönliche Ebene beinhaltet.

In der Geschichtswissenschaft ist die Verwendung des Begriffes „Protest“ zunächst vor allem an die Zeit des Nationalsozialismus und hier der Widerstandsbewegungen geknüpft gewesen. Insbesondere ist er im Kontext verschiedener Stufenmodelle verwendet worden, um eine zunehmende Entfernung vom Staat zu charakterisieren und abweichendes Verhalten beschreiben zu können⁷⁸. Verschiedene Nuancen der mit den Begriffen „Widerstand“, „Protest“ oder auch „Resistenz“ verbundenen Konnotationen wurden in der Forschung beschrieben, teilweise auch in einem vergleichenden Zugriff mit der Geschichte oppositioneller Bewegungen in der DDR⁷⁹. Immer deutlicher wurde hierbei in der Wissenschaft herausgearbeitet, dass das Verhältnis von Staat und Person beschrieben werden und abweichendes Verhalten keineswegs zwingend mit einer Ablehnung des Staates und Systems an sich einhergehen muss. Der Historiker Rainer Hering formuliert das für die Zeit ab 1933 so: „Gegen die nationalsozialistische Herrschaft gerichtete Handlungen schlossen partielle oder zeitweilige Systembejahung und -unterstützung nicht aus, konnten diesen z.T. sogar förderlich sein.“⁸⁰

Gleichzeitig können die Grenzen der Begrifflichkeiten um Protest und Widerstand so noch weiter diffuser werden. Eine Klärung der Bedeutung so unterschiedlich verwendeter Begrifflichkeiten ist damit noch wichtiger. Der Historiker Peter Hüttenberger versuchte bereits 1977 eine Lösung dieses Problems, indem er Widerstand als „jede Form der Auflehnung im Rahmen asymmetrischer Herrschaftsbeziehungen gegen eine zumindest tendenzielle Gesamtherrschaft“ definiert⁸¹. Hier kann Widerstand nicht „isoliert vom

77 Vgl. Universität Frankfurt (Main) 2016.

78 Vgl. Hering 2013, S. 98.

79 Vgl. Neubert 1997.

80 Hering 2013, S. 99.

81 Hüttenberger 1977, S. 126.

sozialen und politischen Kontext eines Herrschaftssystems betrachtet werden“⁸², sondern muss individuell zwischen mindestens den Polen des oder der Herrschenden und des oder der Beherrschten definiert und betrachtet werden. Der Begriff bleibt also bei einer Auflehnung gegen die Obrigkeit, die aber für jeden Fall eigens analysiert und beschrieben werden muss. So verfährt beispielsweise auch der Historiker Albrecht Bald, der den Begriff in seiner Arbeit für „defensive bzw. offensivere Aktivitäten von Einzelpersonen oder Gruppen“ verwendet⁸³.

Daraus folgend haben verschiedene Wissenschaftler*innen vorgeschlagen, entweder ganz individuell zu verfahren und begriffliche Differenzierungen zu unterlassen, beispielsweise stets von „Resistenz“ zu sprechen und diese dann auszuführen, oder aber Stufenmodelle einzuführen, die einen zunehmenden Grad abweichenden Verhaltens definieren⁸⁴. Hier könnte beispielsweise die Skala „Nonkonformität – Verweigerung – Protest – Widerstand“ genannt werden⁸⁵. Ähnlich argumentiert beispielsweise auch die Lokalhistorikerin Ina Schmidt, wenn sie die abstufende Einteilung „Gegnerschaft – Verweigerung – Widerstand“ in ihrem Werk für den Lübecker Raum erst anführt und anschließend verwendet⁸⁶.

Der Historiker Christoph Kleßmann definiert Widerstand dagegen weiterführend als

„bewußter Versuch, dem NS-Regime entgegenzutreten in einem für die Ideologie und Etablierung und Erhaltung der Herrschaft wichtigen Bereich, und zwar ausgehend von Wertvorstellungen, die den nationalsozialistischen partiell oder total entgegengesetzt waren und die zugleich über die bloße Verteidigung der eigenen oder der Gruppeninteressen hinaus

82 Hüttenberger 1977, S. 134.

83 Bald 2015, S. 9.

84 Hering 2013, S. 102.

85 Hering 2013, S. 102 rekurriert hier auf den Historiker Detlev Peukert.

86 Schmidt 1995, S. 7.

die Herstellung elementarer Menschenwürde und Gerechtigkeit zum Ziel hatten.“⁸⁷

Kleßmann fügt damit also dem bisher bereits Gesagten noch eine weitere Ebene hinzu, nämlich die der überindividuellen Überzeugung, die als Grundlage zum Entstehen des Individuums gegen das herrschende System führt und also jenseits des rein eigennützigen, persönlichen Gewinns in Einzelsituationen steht.

Auch für die Forschung zur Opposition in der DDR ist eine ähnliche Entwicklung festzustellen. Hier wird häufig soziale und politische Opposition miteinander verbunden und eine Differenzierung dazwischen so noch weiter erschwert. Beispielsweise unterscheidet der Theologe und Historiker Ehrhart Neubert für die gegen den Staat gerichteten Bewegungen in der DDR politische Gegnerschaft, Opposition, Widerstand und politischen Widerspruch⁸⁸.

Hering selbst plädiert für eine differenzierte und in zwei Richtungen laufende Einstufung, die einerseits systemkonformes und andererseits nonkonformes Verhalten skalieren kann. Hier wird vorgeschlagen, eine Skala beispielsweise von „Engagement – Konformität – Kooperation“ für die Verdeutlichung des Überganges von der überwiegenden zur generellen Übereinstimmung mit dem NS-System zu verwenden, während Begriffe wie „Verweigerung – Protest – Widerstand“ nonkonformes Verhalten abbilden könnten⁸⁹. In jedem Fall geht es Hering darum, eine „Vergleichbarkeit von Handlungsweisen [...] über regionale, soziale, geschlechtsspezifische, mentale und religiöse Unterscheidungen hinweg“ möglich und sinnvoll zu machen⁹⁰.

Aus den bisher referierten Erkenntnissen ist für die historische Forschung festzuhalten, dass es sich bei „Widerstand“ oder „Protest“ um das Handeln von einzelnen Personen oder Gruppen gegen die Herrschaft oder Obrigkeit

87 Kleßmann 1986, S. 15.

88 Neubert 1997, S. 25ff.

89 Hering 2013, S. 106.

90 Hering 2013, S. 108.

handelt und dass hier jeweils ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten und Überzeugungen zugrunde gelegt werden kann und muss.

Auch Disziplinen jenseits der Geschichtswissenschaft definieren den Begriff des „Protests“ in ähnlicher Art und Weise. So sehen die im Bereich der Philosophie und Ethik Forschenden Markus Tiedemann und Lea Eisler beispielsweise einen weiten Widerstandsbegriff vor, den sie in „Verbrechen, Terror, Krieg, Protest oder zivilen Ungehorsam“ unterteilen⁹¹ und weiter nach „Legalität (erlaubt nach positivem Recht) und Legitimität (rechtlich und moralisch anerkannte Verfahren)“ sowie letzteres nach „einem deskriptivem (beschreibenden) und einem normativen (wertebasierten) Verständnis von Legitimität“ differenzieren⁹². Demzufolge ist beispielsweise ein Widerstand gegen den Nationalsozialismus aus ihrer Sicht in jedem Fall legitim, da „für ein Widerstandsverbot eine republikanische Grundordnung, Gewaltenteilung und Pressefreiheit gegeben sein müssen“⁹³. Heutzutage und für die vorliegende, sich auf das zweite Jahrzehnt des dritten nachchristlichen Jahrtausends im Bereich der Bundesrepublik Deutschland beziehende Arbeit sind diese drei genannten Kriterien zweifelsohne erfüllt. Demzufolge legitimiert sich ausschließlich verbal streitender und partieller, aber nicht gewalttätiger und umfassender Widerstand und Protest. Die radikaleren Positionen insbesondere der 1960er-Jahre in Westdeutschland sind aus der heutigen Perspektive damit in jedem Fall abzulehnen – und das betrifft nicht nur das Eingangszitat dieses Teilkapitels von Ulrike Meinhof, das letztendlich zur Gründung und Legitimation der RAF⁹⁴ führte, sondern auch andere Formen von Aktionen, welche die Gesetze missachten, wie der Politikwissenschaftler Claus Leggewie in seiner Betrachtung gegenwärtiger Formen von „Opposition, Protest, Widerstand“ betont⁹⁵. Einen ähnlichen Dreischritt wählen auch die Philolog*innen Iuditha Balint, Hannah Dingeldein und Kathrin Lämmle, die von „Protest, Empörung, Widerstand“

91 Tiedemann / Eisler 2018, S. 9.

92 Tiedemann / Eisler 2018, S. 9.

93 Tiedemann / Eisler 2018, S. 129f.

94 RAF ist das gängige Akronym der terroristischen „Rote Armee Fraktion“.

95 Leggewie 2019, vgl. insbesondere S. 34ff.

schreiben und betonen, dass eine „wissenschaftliche Beschreibung von Aktionsformen des Protests, des Widerstands und der mit ihnen einhergehenden Emotionen“ stets unscharf bleiben müsse, was im „steten Wandel der Kontexte, Bedeutungen, Funktionen und Formen der Proteste“ begründet liege⁹⁶. Die Wissenschaftler*innen plädieren daher für eine Definition, was mit dem Begriff jeweils gemeint sei, bevor er verwendet werden dürfe. Artikulationsformen und Darstellungsstrategien von Protestbewegungen müssten daher ebenfalls berücksichtigt werden⁹⁷.

In der Darstellung der verschiedenen Positionen und insbesondere auch im Vergleich der Geschichtswissenschaft zu benachbarten Disziplinen ist daher festzustellen, dass der Begriff des Protests aufgrund einer ihm immanenten Unschärfe und unterschiedlichster Verwendungsmöglichkeiten vor dem Gebrauch einer Definition bedarf. Für die vorliegende Arbeit ist klar, dass er sich auf ein Handeln innerhalb eines grundsätzlich anerkannten Systems zu beziehen hat: Keine Institution oder Lehrkraft stellt in irgendeinem der in der vorliegenden Arbeit beleuchteten und analysierten Prozesse das Recht des Ministeriums, Lehrpläne zu erarbeiten und zu erlassen, auch nur ansatzweise in Frage. Im Sinne der Definitionen Herings⁹⁸ bewegen sich die Proteste also sämtlich im Kontext eines grundsätzlich systemkonformen Verhaltens. Es geht daher beim Begriff des „Protests“ in dieser Arbeit um die Artikulation der Ablehnung von Innovationen insbesondere durch Lehrkräfte des Faches Geschichte im deutschsprachigen Raum, die sich jeweils vor allem an Inhalten und Kernaussagen neuer Rahmenrichtlinien, Fachanforderungen und Lehrpläne entzündet, ohne deren juristische Berechtigung grundsätzlich in Zweifel oder Gewalthandlungen auch nur implizit in Betracht zu ziehen. Damit wird der Begriff „Protest“ im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die Äußerung und Vertretung eines ausdrücklich und ausschließlich legalen und gewaltfreien Widerstands einzelner Personen und Personengruppen im Rahmen und unter Anerkennung eines grundsätzlich akzeptierten

96 Balint et al. 2014, S. 9.

97 Balint et al. 2014, S. 12.

98 Vgl. die Definitionen und Darstellungen weiter oben in diesem Teilkapitel sowie insbesondere auch Hering 2013, S. 106.

Herrschaftssysteme und darüber hinaus im Kontext eines durchgehend demokratischen Prozesses verwendet.

2.2 Teilnehmende Beobachtung als Methodik für Geschichte

In der sozialwissenschaftlichen Forschung⁹⁹ ist es seit ihrer Entwicklung und Konstituierung aus unterschiedlichen Vorgängerbereichen vor zwei Jahrhunderten guter wissenschaftlicher Standard, dass die Verfasser*in einer Arbeit hinter ihre Untersuchung zurücktritt und einen neutralen Standpunkt einnimmt, den sie im Text als implizite Erzähler*in vertritt, die zudem möglichst unsichtbar zu bleiben hat. Wenn man den Konstruktionscharakter von Geschichte ernst nimmt, ist dies natürlich immer eine Fiktion gewesen: Wenn nämlich, wie es in der aktuellen Wissenschaft momentan praktisch unumstritten ist, Geschichte vom Standpunkt der Historiker*in in der Gegenwart aus rückblickend rekonstruiert wird, fließen deren Meinungen, Prägungen, Wertungen und Interessen bewusst oder unbewusst immer in die Auswahl ihrer Themen und ihren Versuch einer Konstruktion der Vergangenheit mit ein, der außerdem immer eine größtmögliche und dabei triftige Näherung bleiben muss, weil die komplexe Realität der historischen Vergangenheit – wenn überhaupt – immer nur in einzelnen ihrer Aspekte im Sinne von „Dimensionen der Wahrnehmung“¹⁰⁰ rekonstruierbar bleibt, nie aber in der umfassenden Gesamtschau.

Andererseits erscheint es an dieser Stelle der vorliegenden Studie angebracht, vor der Behandlung des Folgenden offenzulegen, in welchem inhaltlichen Zusammenhang ich als Forschender zu meinem Thema stehe. Die genaueren Abläufe und Inhalte werden weiter unten im Text noch ausführlich referiert und dargelegt werden, als methodische Vorbemerkung sind aber die

⁹⁹Zu dieser sowie zur allgemeinen Einordnung dieser Arbeit in den Kontext der Sozialwissenschaften folgt gleich anschließend ein einführender und erläuternder Teil (vgl. S. 36ff.).

¹⁰⁰Der Begriff wurde zuerst vom Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel geprägt, wird inzwischen aber weit über dessen Oeuvre hinaus verwendet, vgl. Pandel 2009a.

nachfolgenden Ausführungen ebenso notwendig wie ein Blick auf das Konzept der ebenfalls aus den Sozialwissenschaften stammenden, aber zeitlich später sich entwickelnden „Teilnehmenden Beobachtung“, die im weiteren Verlauf der Arbeit methodisch mehrfach eine Rolle zur Validierung und zum Abgleich der gewonnenen Erkenntnisse erhalten und zugesprochen bekommen wird.

Die Fachanforderungen für das Fach Geschichte in Schleswig-Holstein sind unter Anderem von mir als Mitglied einer Kommission mitverfasst worden. Nachdem der damalige Landesfachberater, der die organisatorische Leitung der Kommission wahrgenommen hatte, 2017 in den Ruhestand ging, bin ich sein Nachfolger geworden und in dieser Funktion auch an den weiteren Implementationsprozessen der neuen Bestimmungen beteiligt gewesen. Zudem habe ich eine Schulbuchreihe zu den neuen Fachanforderungen mitverantwortet, die vor allem entstanden ist, um der Kritik aus Reihen der Lehrkräfte zu begegnen, es gebe kein Material, das die Umsetzung der curricularen Festlegungen erlauben würde¹⁰¹. Aus allen diesen Gründen bin ich grundsätzlich zunächst einmal nah an meinem Thema situiert.

Das hat für diese Arbeit zwei methodische Konsequenzen. Erstens sind die Zusammenhänge, Strukturen und Gedächtnisprotokolle leicht verfügbar. Andererseits sind sie zwangsläufig durch persönliche Erfahrungen gefärbt: Niemand ist vollständig Herr seiner eigenen Erinnerung¹⁰², schon alleine deshalb, weil das Gedächtnis eben ein „aktiv wahrnehmendes System“ ist, das „Informationen aufnimmt, enkodiert, modifiziert und wieder abrufen“¹⁰³. Auf alle diese Teilprozesse kann zwar durch das Individuum aktiv Einfluss genommen werden, zugleich entziehen sie sich aber einem vollständigem bewussten Zugriff der jeweiligen Person und laufen mindestens teilweise

101 „Geschichte entdecken“ und „Buchners Kolleg Geschichte, Ausgabe Schleswig-Holstein“, herausgegeben von den schleswig-holsteinischen Geschichtslehrern und Historikern Dr. Rolf Schulte und Benjamin Stello in wechselnden Konstellationen. Vgl. hierzu Schulte / Stello 2016, 2017a, 2017b, 2019 sowie Stello 2017.

102 Vgl. hierzu die Ausführungen weiter unten in diesem Teilkapitel, insbesondere diejenigen zur Auto-Ethnografie.

103 Zimbardo 1995, S. 313.

unbemerkt und unterbewusst ab¹⁰⁴. Hinzu kommt, dass das in der Wissenschaft derzeit gültige psychologische Modell des Gedächtnisses dieses in die drei Teilbereiche Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis unterscheidet¹⁰⁵. Dabei kann aktiv mittels Aufmerksamkeitsprozessen nur das Kurzzeitgedächtnis durch ein Individuum beeinflusst werden, das Ultrakurzzeitgedächtnis als erster Filter der äußeren Reize ist nur mittelbar beispielsweise über Aufmerksamkeitssteuerung anzusprechen – und das Langzeitgedächtnis kann zwar beispielsweise über (möglichst elaborierende) Wiederholung verbessert werden, auch die Abrufmöglichkeiten aus demselben können dadurch begünstigt werden, dennoch ist aktiv eben nur das Kurzzeitgedächtnis als „Arbeitsgedächtnis“ direkt zu beeinflussen¹⁰⁶. Diese Sachverhalte müssen daher zwangsläufig zu Verzerrungen und Verfälschungen schon in der Aufnahme, aber auch in der endgültigen Speicherung von Prozessen in der Erinnerung durch jede einzelne Person führen, sodass das Gedächtnis insgesamt einerseits durchaus zuverlässig, andererseits aber eben selektiv funktioniert.

Diese Zusammenhänge bezüglich des Gedächtnisses treffen zwar, wie schon bemerkt, grundsätzlich auf alle historischen Untersuchungen zu, werden in der vorliegenden aber eben besonders augenscheinlich. Das Fach Geschichte muss sich mit diesen Zusammenhängen methodologisch häufig wenig auseinandersetzen – der Forschungsgegenstand ist meistens schon durch die zeitliche Dimension entrückt und damit jenseits des konkreten persönlichen Horizonts des Gedächtnisses eines Forschenden. Auch in der Geschichte gibt es hierfür aber Ausnahmen, es sei nur die Zeitgeschichte angeführt, und vor allem ist Geschichte eine Geistes- und Gesellschaftswissenschaft: Angrenzende Nachbardisziplinen können daher wertvolle Ansatzpunkte liefern, inwiefern mit diesen Zusammenhängen und einer persönlichen Involviertheit umgegangen und wie sie weiterführend sogar möglichst

104Vgl. Wiesniewski 2016, S. 138.

105Vgl. Wiesniewski 2016, S. 138ff.

106Vgl. Wiesniewski 2016, S. 140ff., sowie Zimbardo 1995.

gewinnbringend eingesetzt werden könnte, wenn sie denn einmal – wie im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit – auftritt.

Besonders augenfällig ist dies im Gebiet der Ethnografie, dessen Forschungsansatz es häufig gerade ist, persönlich anwesend und durchaus auch beteiligt zu sein¹⁰⁷. Diese Ambiguität der sozialen Position des Beobachtenden wird dort beispielsweise von den Ethnografen Georg Breidenstein et al. als „Mitspielkompetenz“¹⁰⁸ bezeichnet und läuft auf die Frage zu, ob der Forschende teilnehmen oder beobachten solle. Während es manchmal unvermeidlich sei, die eine oder andere Rolle einzunehmen, ist es andersherum geradezu erstrebenswert, beide Modi bewusst zu kennen und gegebenenfalls einzusetzen. Es sei keineswegs so, dass „nur der Außenstehende die nötige Objektivität und emotionale Distanz für eine korrekte Darstellung“ habe, andererseits aber auch keinesfalls so, dass „nur der Insider das intime Verständnis für eine realitätsgetreue Darstellung“ haben könne¹⁰⁹. Eine starke Teilnahme sichert der Wissenschaftler*in vielmehr einen guten Einblick, verschlechtert aber ihre Aufzeichnungschancen, während eine schwache Teilnahme des Forschenden bei verbesserten Aufzeichnungsgelegenheiten zu äußerlichen Beobachtungen ohne echtes Verstehen führen könne¹¹⁰. Hiermit ist eine Differenz beschrieben, welche die Sozialwissenschaftler*innen Ronald Hitzler et al. als den Unterschied zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme definieren:

Daran aber, ob das praktisch abstinente, sozusagen künstlich irritierte Zuschauen, ob als die „Befremdung der eigenen Kultur“ als ideale Einstellung im Feld gelten, oder ob es im Feld eben zugunsten hochgradiger Involviertheit, zugunsten weitest

107Weitere sozialwissenschaftliche Gebiete kommen zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie die Disziplin der Ethnografie. Das ethnografische Vorgehen wird daher hier exemplarisch dargestellt, im Folgenden aber auch die Soziologie noch angeführt werden. Die so formulierten wissenschaftlichen Standards gelten aber grundsätzlich auch jenseits dieser beiden konkret referierten Fächer.

108Breidenstein et al. 2015, S. 66.

109Breidenstein et al. 2015, S. 68.

110Breidenstein et al. 2015, S. 66f.

gehenden existenziellen Engagements zurückgestellt werden soll, entzünden sich innerethnographische Debatten. Die in diesen Debatten virulenten Positionen changieren programmatisch zwischen Kontextualisierung und Immersion bzw. zwischen teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme im Feld.¹¹¹

In einem anderen Text formuliert Hitzler das noch zuspitzender und plädiert für eine Methodentoleranz: Egal, für welchen Weg man sich als Forschender entscheidet, am Ende müsse man den Gewinn auf der einen immer mit einem Verlust auf der anderen Seite einkaufen: „Wenn man wirklich teilnimmt, beobachtet man kaum noch. Wenn man wirklich beobachtet, kommt man kaum noch zum Teilnehmen.“¹¹² Daraus folgt für Hitzler ein Zwang für den Forschenden zur Methodenreflexion – und dazu, dass dieser bewusst einen Nachteil in Kauf nehmen müsse, um einen anderen Vorteil zu erlangen, weil Teilnahme und Distanz gleichzeitig unmöglich sind und die Wahl der Methodik situativ beziehungsweise jeweils für das konkrete Projekt zu entscheiden sei¹¹³.

Dieser aus der Ethnografie kommende Widerspruch trifft auf das hier vorliegende, gegenwärtige Projekt auch zu. An der empirischen Grundlage der Arbeit bin ich nicht beteiligt – alle Rückmeldungen und Äußerungen in der Öffentlichkeit wurden ohne mein Zutun verfasst, sie waren auch nicht an meine Person gerichtet, sondern höchstens an mich in meiner Funktion als in der Kommission mitarbeitendes und gegenüber der Öffentlichkeit theoretisch

111Hitzler et al. 2016, S. 11f.

112Hitzler 2016, S. 21.

113Vgl. Hitzler 2016.

anonymes¹¹⁴ Mitglied¹¹⁵. Gleichwohl haben die Rückmeldungen etwas mit mir zu tun, weil sie sich auf Ergebnisse meiner Mitarbeit an den Fachanforderungen Geschichte beziehen, und sie sind zusätzlich noch zu einem Text entstanden, dessen Festlegungen ich auch als Lehrender vertrete. Teilnehmende Beobachtung ist zugleich als Forschungsinstrument in den Sozialwissenschaften schon seit langer Zeit weithin eingeführt. Dass das im Fach Geschichte weniger der Fall ist, hängt damit zusammen, dass diese Methodik aufgrund ihrer notwendigen Gegenwärtigkeit für eine Beobachtung in der historischen Rückschau kaum zur Verfügung steht und eigentlich nur bei Zeitzeugenbefragungen, dann mit der Notwendigkeit einer anschließenden Dekonstruktion des Gesagten, zur Verfügung steht. Schon der Philosoph und Sozialwissenschaftler Theodor W. Adorno benannte dieses Problem und löste es apodiktisch mit der Aussage, für die Geschichte stünde die Methode nicht zur Verfügung und sei im Übrigen auch als positivistisch grundsätzlich abzulehnen¹¹⁶. Dem wurde allerdings schon in Adornos zeitlicher Gegenwart und damit vor über 50 Jahren vehement widersprochen¹¹⁷.

Moderne Sozialwissenschaftler*innen gehen dagegen auch jenseits der bereits angeführten Ethnografie und tatsächlich auch global davon aus, dass mit der Teilnehmenden Beobachtung ein inzwischen eingeführtes, ausgefeiltes und nützliches methodisches Werkzeug zur Verfügung steht. Schon die

114Die geringe Größe des Bundeslandes Schleswig-Holstein brachte und bringt es häufig mit sich, dass man auch eigentlich anonym agierende Bearbeiter und Handelnde doch kennt. Weder in den offiziellen Verlautbarungen noch im veröffentlichten Text der Fachanforderungen sind aber die Namen der Autor*innen angegeben: Herausgeber und veröffentlichende Stelle ist stets das zuständige Ministerium. Gleichwohl ist beispielsweise über Auftritte bei Implementationsveranstaltungen, aber auch mündliche und nicht nachvollziehbare Umwege bekannt geworden, wer mitgearbeitet hat – und dass ich ein Teil der Kommission gewesen bin, wenn auch nicht deren Vorsitzender.

115Eine genauere Vorstellung des der Arbeit zugrunde liegenden empirischen Materials erfolgt noch später im Verlauf der Arbeit, vgl. Kapitel 6 ab S. 155.

116Vgl. Adorno 1970, insbesondere S. 12ff.

117Vgl. etwa Albert 1970, der Adorno in eine unreflektierte Tradition Hegels zu stellen versucht und sich auch sonst sehr für kritischen Rationalismus einsetzt, den Adorno seiner Meinung nach nicht verstanden habe.

Wissenschaftler Jürgen Friedrichs und Hartmut Lüdtke formulierten das 1973:

Die Methoden der empirischen Sozialforschung sind aus einer Verfeinerung und Systematisierung von alltäglichen Prozessen, Information aus der Realität zu sammeln, entstanden. [... Die Beobachtung erfüllt] nicht in gleichem Maße solche Forderungen nach exakter Methodik, weil das die Verzerrung der Wahrnehmung durch das beobachtende Subjekt nur ungenügend reduziert werden kann. Es erscheint jedoch heute möglich, die Methode der teilnehmenden Beobachtung weiter zu systematisieren und so zu einem exakten Forschungsinstrument zu machen.¹¹⁸

Diese Systematisierung wurde in den letzten knapp 50 Jahren ausführlich geleistet und Möglichkeiten einer Reduktion der Verzerrung methodisch begründet und angelegt. Schon Friedrichs und Lüdtke schlugen ein klar strukturiertes Vorgehen vor, das später in der Ethnografie als „analytische Distanzierung“ weiter ausgebildet und begründet wurde¹¹⁹. Beispielsweise sollten ihrer Meinung nach Beispiele so ausgewählt werden, dass die „Chance des Entdeckens negativer (falsifizierender) Fälle maximiert“ werde¹²⁰, beispielsweise mit Hilfe eines Verfahrens, wie es ähnlich die „Grounded Theory“ vorschlägt¹²¹. Als Fehlerquellen werden seither insbesondere fünf Bereiche verortet: Rollendefinition des Beobachtenden, Auswahl von Schlüsselpersonen, Intensität der Interaktion, „going native“ und Intra-Rollenkonflikte¹²². Für die vorliegende Arbeit ist das erste Feld vor allem durch die ministeriellen Setzungen während des Prozesses bereits vorbestimmt, das zweite sogar aufgrund des zur Verfügung stehenden

118Friedrichs / Lüdtke 1973, S. 17.

119Vgl. hierzu weiter unten im Text.

120Friedrichs / Lüdtke 1973, S. 23.

121Vgl. hierzu insbesondere das Kapitel 2.3 zur methodischen Grundlegung der Auswertung im Rahmen dieser Arbeit ab S. 47.

122Friedrichs / Lüdtke 1973, S. 42.