Ulrich Baumgärtner

Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte

Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht
in Bayern im 20. Jahrhundert

Für Elisabeth und Sophie,
für die Geschichte unvermeidlich ein besonderes
Unterrichtsfach ist,

und für Gerlinde,
die nicht nur die Transformation des Gedachten ins
Geschriebene begleitet hat.

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 21

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelmann, Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

Ulrich Baumgärtner

Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte

Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert

Schulz-Kirchner Verlag

Idstein 2007

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.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2007
ISBN 978-3-8248-0526-6
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2007
Druck und Bindung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Printed in Germany

Einleitung 7

1. Teil: Vom Königreich zur Republik: Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geschichte in Bayern von der Jahrhundertwende bis 1933 35

I. Die Ausgangslage: Regelungen für den Geschichtsunterricht im Königreich Bayern nach der Jahrhundertwende 37
1. Bayerische Schulpolitik im Königreich Bayern 37
2. Diskussionen über den Geschichtsunterricht bis zum Ersten Weltkrieg 41
3. Das Profil des Unterrichtsfaches Geschichte vor 1914 55
a) Niederes Schulwesen 56
b) Höheres Schulwesen 73
4. Die Entwicklung während des Ersten Weltkriegs 94
II. Traditionswahrung: Regelungen für den Geschichtsunterricht in Bayern in der Weimarer Republik 106
1. Von der „Schulrevolution“ in Bayern zur bayerischen Bildungspolitik in der Weimarer Republik 106
2. Der Geschichtsunterricht in Beratungen auf Reichsebene 118
3. Diskussionen über den Geschichtsunterricht 129
4. Das Profil des Unterrichtsfaches Geschichte in der Weimarer Zeit 143
a) Volksschulwesen 144
b) Höheres Schulwesen 157
Zusammenfassung 190

2. Teil: Von der Republik zur Diktatur: Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geschichte in Bayern zwischen 1933 und 1945 193

I. Die Umstrukturierung der schulpolitischen Kompetenzen und des Erziehungsfelds 195
II. Erlasse für den Geschichtsunterricht zu Beginn des Dritten Reiches 212
III. Nationalsozialistische Ideologie und historisches Lernen 228
IV. Das Profil des Unterrichtsfaches Geschichte 241
1. Volksschulwesen 242
2. Mittelschulwesen 269
3. Höhere Schulen 283
Zusammenfassung 316

3. Teil: Von der Diktatur zur Demokratie: Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geschichte in Bayern von 1945 bis zum Ende der 1950er Jahre 321

I. Der „Schulkampf“ zwischen amerikanischer Militär- und bayerischer Staatsregierung 322
II. Bayerische Schulpolitik in der frühen Bundesrepublik 340
III. Bestimmungen der Kultusministerkonferenz für den Geschichtsunterricht ... 350

IV. Diskussionen über den Geschichtsunterricht 366
V. Das Profil des Unterrichtsfaches Geschichte 379
1. Volksschulen 380
2. Mittelschulen 395
3. Höhere Schulen 405
Zusammenfassung 432

4. Teil: Zwischen Restitution und Reform: Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geschichte in Bayern in den 1960er und 1970er Jahren 437

I. Bayerische Schulpolitik in der Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahren 438
II. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum Geschichtsunterricht 447
1. Die Debatte um den Geschichtsunterricht 1960 und die Folgen 447
2. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz in den 1970er und 1980er Jahren 462
III. Bildungsreform und Curriculumrevision in Bayern 467
IV. Diskussion über den Geschichtsunterricht 475
V. Das Profil des Unterrichtsfaches Geschichte 486
1. Volksschulen 488
2. Realschulen 516
3. Gymnasien 528
Zusammenfassung 558

Schluss 561
Ausblick 561
Ergebnisse 582

Dank 605

Anhang 607
Abkürzungen 607
Tabellenübersicht 610
Literatur 613
Literatur 613
Unveröffentlichte Quellen 613
Periodika 614
Gedruckte Quellen und Literatur 614
Personenregister 666

Einleitung

I

„Eine Geschichte des Geschichtsunterrichts in Deutschland existiert bis heute nicht." – Die bedauernde Feststellung Bernd Mütters aus dem Jahr 1985 ist nach wie vor gültig und verweist auf ein oft angemahntes und bis heute nicht erfülltes Desiderat geschichtsdidaktischer Forschung.[1] Dies er hochgesteckte Anspruch wird auch durch die vorliegende Arbeit – schon allein wegen der regionalen Begrenzung auf Bayern und der zeitlichen Einschränkung auf das 20. Jahrhundert – nicht eingelöst; er erscheint vielmehr aus grundsätzlichen konzeptionellen und methodischen Erwägungen kaum erfüllbar. Die dabei zu bewältigenden Probleme liegen im zu untersuchenden Gegenstand selbst: Geschichtsunterricht besteht nämlich aus einem zeitlich abgegrenzten, auf historische Sachverhalte bezogenen, zielorientierten und institutionell geregelten Interaktionsprozess zwischen Schülerinnen und Schüler einerseits sowie der spezifisch qualifizierten Lehrkraft andererseits, der in einem von der Alltagswelt getrennten Erfahrungsraum stattfindet.[2] Historisches Lernen in der Schule ist dabei nicht ausschließlich an das Unterrichtsfach gebunden, da es auch in anderen Fächern wie Deutsch, Kunst oder Religion oder im Rahmen eines Fächer verbindenden bzw. ganzheitlichen Lernens, wie es etwa den Sachunterricht der Grundschule kennzeichnet, stattfinden kann. Da Geschichte im Zuge der historischen Entwicklung jedoch zu einem festen Bestandteil des schulischen Fächerkanons wurde, erscheint es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung legitim, das historische Lernen in der Schule weitgehend mit dem Schulfach zu identifizieren und beide Begriffe synonym zu verwenden.

Die Beantwortung der von Bernd Mütter im Hinblick auf eine Geschichte des Geschichtsunterrichts aufgeworfenen „Kernfrage nach der vergangenen Unterrichts*realität*" stößt dabei auf grundsätzliche und kaum überwindbare Probleme,[3] denn der zumeist mündlich bestimmte Kommunikationsprozess einer Geschichtsstunde ist, wenn überhaupt, nur fragmentarisch dokumentiert, also direkt kaum erfassbar, sondern bestenfalls indirekt erschließbar. Unterrichtsprotokolle, Ton- und Videoaufzeichnungen, die einen direkten Zugang zum Unterrichtsgeschehen eröffnen würden, existieren allenfalls und dann auch nur punktuell für neuere Zeiten. Die Erinnerungen von Schülern und Lehrern beruhen nicht nur auf disparaten Eindrücken, sondern unterliegen den Tücken einer zeitfernen, rückblickenden subjektiven Deutung. Aufzeichnungen von Lehramtsprüfungen und Visitationsberichte haben den Nachteil, nicht die Alltagssituation, sondern eine untypische Prüfungssituation zu dokumentieren, die oft mehr über die Kriterien des Beurteilers als über den tatsächlichen Unterricht aussa-

[1] Mütter, Geschichte, S. 642.
[2] Vgl. Jank/Meyer, Modelle, S. 43. Die hier zugrunde gelegte Bestimmung enthält jedoch manche moderne Elemente, wie z.B. die „Aufsicht des Staates", die, da sie erst historisch entstanden ist, nicht für eine allgemeine Definition herangezogen werden kann.
[3] Mütter, Geschichte, S. 644.

gen. Aus all diesen Quellengruppen lassen sich zwar Erkenntnisse über das historische Lernen in der Schule erschließen, doch ist deren Aussagekraft eng begrenzt, da sie sich nur auf einen kleinen Ausschnitt dessen beziehen, was als Geschichtsunterricht anzusprechen ist.[4] Entsprechende Forschungsansätze sind dabei, obwohl sie sich von vornherein sowohl regional als auch zeitlich eine große Selbstbeschränkung auferlegen, in ihrem methodischen Vorgehen vorsichtig tastend wie in der Bewertung der Reichweite ihrer Ergebnisse sehr zurückhaltend.[5]

Darüber hinaus bleibt offen, was unter „Unterrichtswirklichkeit" zu verstehen ist, denn das, was als Geschichtsunterricht bezeichnet wird, konstituiert sich als subjektive und daher divergierende Wahrnehmung und Erinnerung der Betroffenen. Dem Geschichtslehrer kann ein und dieselbe Geschichtsstunde grundsätzlich anders erscheinen als der Klasse, in der selbst voneinander abweichende Meinungen existieren dürften, während der möglicherweise den Unterricht besuchende und die Schulaufsicht ausübende Gutachter seine Aufmerksamkeit wiederum auf andere Aspekte des Unterrichts lenkt. Der Rede von der Unterrichtswirklichkeit liegt somit ein objektivistisches Missverständnis zugrunde, denn die Flüchtigkeit und die divergierende Wahrnehmung dessen, was Geschichtsunterricht genannt wird, impliziert nicht nur ein Quellen- und Forschungsproblem, das in seiner Schwere nicht zu überschätzen ist, sondern wirft auch die erkenntnislogische Frage auf, ob eine Geschichte *des* Geschichtsunterrichts in Deutschland überhaupt geschrieben werden *kann*.

Allerdings kann eine Geschichte des schulischen Unterrichtsfaches Geschichte geschrieben werden, die den Wandel der institutionellen Ordnung des dann tatsächlich durchgeführten Geschichtsunterrichts untersucht. Dabei legt das jeweilige Schul- und Bildungssystem die Bedingungen für schulisches Lernen überhaupt fest, während eine Reihe von spezifischen Bestimmungen den Fachunterricht präskriptiv zu regeln versucht. Insofern sind diese Vorgaben mit der Unterrichtspraxis keineswegs identisch, denn ob, in welcher Art und Weise und mit welchem Erfolg sie umgesetzt wurden, lässt sich aufgrund der beschriebenen grundsätzlichen Probleme bei der Erfassung einer vermuteten Unterrichtswirklichkeit, schwer entscheiden. Insofern sind das Unterrichtsfach Geschichte, d. h. der normativ gesetzte Rahmen historischen Lernens in der Schule, und der tatsächliche Geschichtsunterricht trotz aller Wechselwirkungen kategorial voneinander zu unterscheiden.[6]

---

[4] Vgl. die quellenkritischen Überlegungen bei Handro, Geschichtsunterricht, S. 27-32 u. 360f.

[5] Günther-Arndt, Geschichtsunterricht beschränkt sich auf Oldenburg zwischen 1900 und 1930, Handro, Geschichtsunterricht auf die Region Sachsen-Anhalt zwischen 1945 und 1961. Vgl. a. den Jahresband 2003 der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, in der ein Projekt dokumentiert wird, das den jetzigen Geschichtsunterricht umfassend erforschen will und dabei auf grundsätzliche Forschungsprobleme stößt.

[6] Diese Unterscheidung wird auch in methodisch reflektierten Studien nicht immer hinreichend deutlich gemacht, was in der synonymen Verwendung beider Begriffe zum Ausdruck kommt; vgl. z.B. Handro, Geschichtsunterricht, S. 13-16.

II

Die vorliegende Studie leistet somit, indem sie das Verhältnis von Geschichtsunterricht und staatlicher Geschichtspolitik in Bayern im 20. Jahrhundert untersucht, einen Beitrag zur Entwicklung des Unterrichtsfaches Geschichte an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland.[7] Es ist dabei zu analysieren, ob und wie der normative Rahmen des historischen Lernen in der Schule politisch beeinflusst, beibehalten, verändert oder neu gesetzt wurde. Die Fragestellung ist dabei, insoweit sie die Entwicklung in Bayern betrifft, landesgeschichtlich, insoweit sie die Entwicklung des schulischen Lernens betrifft, bildungsgeschichtlich und, insoweit sie die Struktur historischen Lernens in der Schule betrifft, fachdidaktisch akzentuiert.[8]

Dabei stellt sich die Frage nach der regionalen Eingrenzung auf Bayern und der zeitlichen Beschränkung auf das 20. Jahrhundert. Bis zum Ende des Ersten Weltkriegs wurden trotz des seit 1871 bestehenden Nationalstaats wichtige politische Bereiche, insbesondere die Bildungspolitik, durch die im Kaiserreich zusammengeschlossenen Einzelstaaten weitgehend selbstständig bestimmt. Dies änderte sich zwar nach 1918, wirkte aber trotz aller Veränderungen im Lauf des 20. Jahrhunderts bis in die heutige kulturföderalistische Ordnung hinein fort. Angesichts dieser dezentralisierten Entwicklung des Schul- und Bildungswesens ist eine regionale Betrachtung nicht nur möglich, sondern sogar angezeigt. In der bildungsgeschichtlichen Forschung herrscht demgegenüber die Tendenz, die zweifellos wichtige preußische Entwicklung auf ganz Deutschland zu verallgemeinern, was jedoch ein schiefes Bild der Verhältnisse erzeugt. Während Preußen 1945 von der deutschen Landkarte verschwand, weist Bayern im Unterschied zu manchen anderen Ländern der heutigen Bundesrepublik, die in ihrer jetzigen Gestalt erst nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden, eine weitgehend ungebrochene staatliche Kontinuität mindestens seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf und spielte immer wieder eine bedeutende Rolle im Rahmen der deutschen Geschichte. Aufgrund dessen ist es möglich, die Vorgaben für den Geschichtsunterricht in einem wichtigen Teil Deutschlands zusammenhängend und kontinuierlich zu untersuchen.

Da um 1900 wichtige bildungsgeschichtliche Entwicklungen, die auch für das Unterrichtsfach Geschichte bedeutsam waren, in Bayern zu einem vorläufigen Abschluss kamen, bietet es sich an, den Beginn des Untersuchungszeitraums hier anzusetzen. Das Schulwesen war nämlich im Lauf des 19. Jahrhunderts nicht nur breit ausgebaut, sondern auch staatlich organisiert worden, sodass am Ende des Jahrhunderts eine differenziertes öffentliches Schulsystem existierte, das die Grundlage für die Weiterentwicklung in der Folgezeit darstellte. Aber auch im 20. Jahrhundert kam es zu tief greifenden Veränderungen im bayerischen Bildungssystem, die in ihrer Dramatik denen des 19. Jahrhunderts nicht nachstehen.[9]

---

[7] Vgl. zum Folgenden Baumgärtner, Staatliche Geschichtspolitik. Explizit ausgeschlossen werden die beruflichen Schulen, während die Grundschule als Teil der Volksschule, auch wenn dort ein eigenes Unterrichtsfach Geschichte nicht etabliert ist, mit berücksichtigt wird.

[8] Vgl. zu Grundproblemen bildungsgeschichtlicher Forschung Jeismann, Bildungsgeschichte.

[9] Vgl. auch zum Folgenden als Überblick die einschlägigen Darstellungen in HGBB II u. III.

Im Zuge dieses Prozesses kam es in den allgemeinbildenden Schulen zur Ausbildung eines Fächerkanons, in dem sich Geschichte als eigenständiges Unterrichtsfach etablieren und diese Stellung bis heute behaupten konnte. Die Längsschnittuntersuchung eines Unterrichtsfaches beinhaltet jedoch die Gefahr, bei der immanenten Nachzeichnung des Verlaufs die Veränderungen der übergreifenden Zusammenhänge zu übersehen. So ist etwa zu bedenken, dass sich das Schulsystem insgesamt und die einzelnen Schularten kontinuierlich weiterentwickelten. Dies kommt im Zuge der Untersuchung zwar immer wieder zur Sprache, wird jedoch nicht umfassend und systematisch thematisiert, bedeutete dies, eine Schulgeschichte Bayerns im 20. Jahrhundert zu schreiben.

Anhand von zwei Übersichten (Tabelle 1-2), die die Angaben des Statistischen Jahrbuchs für Bayern wiedergeben, lassen sich einige grundlegende Entwicklungen skizzieren,[10] wobei zu bedenken ist, dass die statistisch erfassten Schularten zu verschiedenen Zeiten ganz unterschiedliche Schulformen beinhalteten. Die Gymnasien des Jahres 2000 etwa sind zwar mit den höheren Schulen um 1900 durch die historische Entwicklung verbunden, haben jedoch mit diesen nicht mehr allzu viel gemein. Angesichts der bunten Schullandschaft zu Jahrhundertbeginn und der Verteilung der Schüler auf eine Vielzahl nicht mehr existierender Schularten sowie der damaligen Bedeutung des Privatschulwesens ist die Aussagekraft der Zahlen nicht zu überschätzen; sie eignen sich jedoch für einen ersten Überblick über wichtige säkulare Trends.

So etablierte sich das dreigliedrige Schulsystem dauerhaft nach dem Zweiten Weltkrieg und wurde dann auch erst statistisch erfasst. Weiterhin reduzierte sich die Zahl der Volksschulen dramatisch, woran, da die Schülerzahlen sich vergleichsweise wenig änderten, die flächendeckende Auflösung kleiner Dorf- und Landschulen – auch dies ein Phänomen der Zeit nach 1945 – erkennbar ist. Demgegenüber expandierte das höhere Schulwesen sowohl im Hinblick auf die Zahl der Schulen, aber vor allem im Hinblick auf die Zahl der Schüler. Auch fand, da die Schülerzahl insgesamt anstieg, eine Verschiebung von der Volksschule zu den weiterführenden Schularten Realschule und Gymnasium statt; der Trend ging mithin zu höheren Bildungsabschlüssen.

[10] Dass dabei kein strikter 10-Jahres-Rhythmus eingehalten wurde, liegt einerseits an der unregelmäßigen Erscheinungsweise des Werks und ist andererseits in der Vermeidung situativ bedingter Verzerrungen begründet. So geben die Zahlen für das Jahr 1937 den Vorkriegzustand wieder, während 1951 die unmittelbaren Kriegsfolgen überwunden waren. Vgl. a. die Übersichten bei Müller/Zymek, Sozialgeschichte, S. 79-90.

Tabelle 1: Entwicklung der Anzahl der Schulen und Schüler in verschiedenen Schularten im 20. Jahrhundert in Bayern

Stat. Jb. 6 (1901), S. 225-234, 11 (1911), S. 293-303, 15 (1921), S. 418-421, 18 (1928), S. 469; 19 (1930), S. 407-416, 22 (1938), S. 358-368, 24 (1952), S. 394-401, 27 (1961), S. 53-59, 30 (1972), S. 60-65, 33 (1981), S. 56-61, 36 (1990), S. 58-63, 43 (2000), S. 78-85

	Volksschulen (Deutsche Schulen)		Realschulen (Mittelschulen)		Gymnasien (Mittelschulen; Höhere Unterrichtsanstalten; Höhere Lehranstalten; Höhere Schulen)		Summe der Schülerzahlen
Jahr	Schüler	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler
1899	850 309	7 338			[47 125]	[342]	[897 434]
1910	1 036 991	7 665			[62 743]	[322]	[1 099 734]
1920	1 091 345	7 658			[51 202]	[338]	[1 142 547]
1929 / 30	798 083	7 726			[80 311]	k. A. [1927: 370]	[878 394]
1937	944 330	7 140			58 687	294	[1 003 017]
1951	1 180 366	6 712	15 133	121	115 996	260	[1 311 495]
1960	956 237	7 040	47 679	195	141 464	305	[1 145 380]
1971	1 221 949	3 082	140 155	298	238 968	358	[1 601 072]
1981	939 642	2 800	178 770	332	329 554	395	[1 447 966]
1989 / 90	717 978	2 754	121 165	333	268 413	395	[1 107 556]
1999	861 374	2 859	155 320	334	317 942	399	[1 334 636}

Tabelle 2: Entwicklung der Anzahl der Schüler, Schulen und Schulformen im höheren Schulwesen in Bayern im 20. Jahrhundert

Stat.Jb. 6 (1901), S. 225-234, 11 (1911), S. 293-303, 15 (1921), S. 418-421, 19 (1930), S. 407-416, 22 (1938), S. 358-368, 24 (1952), S. 394-401, 27 (1961), S. 53-59, 30 (1972), S. 60-65, 33 (1981), S. 56-61, 36 (1990), S. 58-63, 43 (2000), S. 78-85

Jahr	**Schüler**							**Schulen**						
1899	**[47 125]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS		HöToS	**[279]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS		HöToS
		16 045	3272	789	12259		14760		42	44	4	55		134
1910	**[62 743]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS	ORS	HöToS	**[305]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS	ORS	HöToS
		18 460	3395	2150	12649	5414	20675		47	43	4	52	9	150
1920	**[51 202]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS	ORS	HöToS	**[144]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS	ORS	HöToS
		17 025	3278 / 177	3438	18055	9229	k. A.		49	28 / 3	5	48	11	k. A.
1929 / 30	**[80 311]**	HGy	PGy / LatS	RGy / RRGy	RS / ORS		HöToS	**[1927: 370]**	HGy	PGy / LatS	RGy	RS	ORS	HöToS
		22 441	k.A.	3503	27375		26992		[1927: 51]	[1927: 23]	[1927: 11]	[1927: 71]	[1927: 25]	[1927: 189]
1937	**58 687**	HGy	PGy / LatS	RGy / RRGy	RS / ORS		HöToS	**199**	HGy	PGy / LatS	RGy / RRGy	RS	ORS	HöToS
		20 180	k. A.	4309	29345		28385		50+23Abt.	20 / 7	7+4Abt.	56	37+7Abt.	225
1951	**115 996**	HGy		RGy	RS / ORS			**260**	HGy		RGy	RS / ORS		
		23 181		4054	83658				82+25 Abt.		13+8 Abt.	161+28 Abt..		
1960	**141 464**	HGy		RGy	ORS			**305**	HGy		RGy	ORS		
		26 941		32263	72104				55		51+11 Abt.	105+55 Abt.		
1971	**238 968**	HGy		NGy	MNGy			**358**	HGy		NGy	MNGy		
		31 850		70544	109580				21+77 Abt		43+205 Abt.	45+131 Abt.		
1981	**329 554**	HGy		NGy	MNGy			**395**	HGy		NGy	MNGy		
		6 797		38431	45546				12+75 Abt.		38+258 Abt.	24+187 Abt.		
1989/90	**268 413**	HGy		NGy	MNGy			**395**	HGy		NGy	MNGy		
		3 484		28877	37542				8+65 Abt.		26+262 Abt.	19+216 Abt		
1999	**317 942**	HGy		NGy	MNGy			**399**	HGy		NGy	MNGy		
		2 688		31119	43349				80 Abt.		334 Abt.	272 Abt.		

Innerhalb des höheren Schulwesens, dessen Entwicklung die zweite Übersicht (Tabelle 2) widerspiegelt, ist der Bedeutungsverslust des humanistischen Gymnasiums (HGy) und der Aufstieg anderer Formen höherer Schulen bemerkenswert. Das Realgymnasium (RGy) entwickelte sich zum Neusprachlichen Gymnasium (NGy) weiter, während aus der Realschule (RS), die zur Oberrealschule (ORS) aufgestockt wurde, das Mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium (MNGy) entstand. Allerdings kam es zu einer Angleichung der verschiedenen Formen höheren Schulen, die nun zumeist nicht mehr als eigenständige institutionelle und bauliche Einheiten existieren, sondern als Gymnasien mit verschiedenen Abteilungen bzw. Zweigen. Die alten Lateinschulen (LS) und Progymnasien (PGy) als Kurzformen der Vollanstalten verschwanden im Zuge dieser Entwicklung. Dass die eigenständigen Höheren Töchterschulen (HöTöS) nicht mehr in der Statistik erschienen, zeigt nicht nur die Tendenz zur Koedukation und die Angleichung des weiblichen an das männliche Schulwesen, sondern spiegelt die dramatisch gestiegene Teilhabe von Mädchen am zunächst den Jungen vorbehaltenen höheren Bildungswesen bis hin zur Gleichberechtigung wider.[11]

Aufgrund dieser säkularen Entwicklung des Bildungswesens in Bayern bietet sich die Zeit um 1970 als Ende des Untersuchungszeitraums an, da der eben beschriebene Umstrukturierungsprozess zu einem vorläufigen Abschluss kam. Zudem stellt die „Umgründung der Republik“ einen Einschnitt in der bundesrepublikanischen Geschichte dar und bietet sich daher als Endpunkt an,[12] zumal forschungspraktisch die Archivsperrfristen die Zugänglichkeit jüngerer Quellen verwehren.

Gleichwohl zeigt eine nähere Betrachtung, dass die für das Unterrichtsfach Geschichte in Bayern maßgeblichen Entwicklungen, wie z.B. das Ausklingen der Bildungsreformbewegungen in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren, diese Zäsur überspielten, sodass einzelne Prozesse trotz reduzierter Quellenbasis darüber hinaus weiter zu verfolgen sind und, um langfristige Tendenzen besser einschätzen zu können, ein Ausblick auf die aktuelle Situation notwendig erscheint. Insofern erstreckt sich die Untersuchung in der Tat auf das ganze 20. Jahrhundert, wenngleich das letzte Viertel nur im Überblick behandelt werden kann.

III

Nicht nur in bildungsgeschichtlicher Hinsicht erscheint die Konzentration auf das vergangene Jahrhundert sinnvoll, sondern auch der Blick auf die politische Entwicklung eröffnet eine interessante Perspektive. Bayern konnte im 20. Jahrhundert zwar seine staatliche und territoriale Kontinuität weitgehend wahren, war aber in ganz verschiedene nationalstaatliche Ordnungen eingebunden und wies ganz verschiedene politische Systeme auf: von der konstitutionellen Monarchie des selbstständigen Kö-

[11] Vgl. Kleinau, Bildung; Kleinau/Opitz, Geschichte, Bd. 2; Hohenzollern/Liedtke, Schulweg.

[12] Vgl. Görtemaker, Geschichte, S. 475. Für die unterschiedlichen Periodisierungsvorschläge der bundesrepublikanischen Geschichte vgl. Metzler, Straßen; Goch, Erfolgsweg, Wolfrum, Demokratie.

nigreichs Bayern im Rahmen des Deutschen Kaiserreichs bis 1918 über die parlamentarische Demokratie des Freistaats in der Weimarer Republik zwischen 1918/19 und 1933 und über das gleichgeschaltete Land im totalitären NS-Staat zwischen 1933 und 1945 bis hin zur parlamentarischen Demokratie des 1946 neu gegründeten Freistaats als Bundesland der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland. Auf diese Weise ist es möglich, die geschichtspolitischen Vorgaben für den Geschichtsunterricht nicht nur zusammenhängend und kontinuierlich zu untersuchen, sondern auch die durch die politischen Brüche bedingten Veränderungen an einem regionalen Beispiel zu analysieren. Es ist also zu untersuchen, ob bzw. inwieweit sich die jeweilige Staatsordnung auf die Vorgaben für den Geschichtsunterricht auswirkte; es lassen sich mithin die Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte im „Zeitalter der Extreme“ exemplarisch verfolgen.[13] Der Begriff „Transformationen“ bezeichnet dabei die in einem vorgegebenen Rahmen, hier des Schulfaches, feststellbaren Veränderungen, die sich aus dem Wechselspiel verschiedener Einflussfaktoren ergeben.

Als Teil des öffentlichen Schulwesens ist das historische Lernen in der Schule staatlich normiert, also per se Objekt von Geschichtspolitik.[14] Darunter ist „ein Handlungs- und Politikfeld“ zu verstehen, „auf dem verschiedene Akteure Geschichte mit ihren spezifischen Interessen befrachten und politisch zu nutzen suchen”,[15] wobei in Anlehnung an die angelsächsische Begriffsverwendung drei Aspekte, nämlich ein programmatischer, ein prozeduraler und ein struktureller unterschieden werden können.[16] Umfasst *policy* die „inhaltlichen Handlungsprogramme, die von politischen Akteuren und Instanzen verfolgt werden“, steht bei *politics* die „Sammlung und Besorgung von noch fehlender Zustimmung und Einwilligung zu Handlungsprogrammen“ im Mittelpunkt; *polity* wiederum umschreibt den „Handlungsrahmen – allgemeine politische Vorkehrungen – Bedingungen, unter denen politisches Handeln stattfindet“. Insofern ist nicht nur zu untersuchen, welche geschichtspolitischen Ziele im Hinblick auf das Unterrichtsfach Geschichte verfolgt, sondern auch wie sie unter den je spezifischen Bedingungen umgesetzt wurden.

Staatliche Geschichtspolitik erstreckt sich jedoch auch auf andere Bereiche wie z. B. Museumsgründungen, Denkmalerrichtungen oder Gedenktage und wird begleitet von vielfältigen Auseinandersetzungen und Diskussionen, mithin von gesellschaftlicher Geschichtspolitik. Beide lassen sich als Elemente der Geschichtskultur und Ausrucksformen des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft verstehen. Während dieses ein „*individuelles* Konstrukt“ darstellt, das sich in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut“, lässt sich jene als „*kollektives* Konstrukt“ verstehen, „das auf dem entgegengesetzten Wege der Externalisierung entsteht und uns in Objektiva-

[13] Vgl. Hobsbawm, Zeitalter, der die Verwerfungen des 20. Jahrhunderts mit diesem Diktum belegt, sowie im Hinblick auf die Geschichtswissenschaft Raphael, Geschichtswissenschaft.

[14] Nach Günther-Arndt, Geschichtsunterricht, S. 13 „ist auch der Geschichtsunterricht in den öffentlichen Schulen vorwiegend als eine staatliche Veranstaltung zu interpretieren“. Vgl. a. Drewek/Tenorth, Bildungswesen.

[15] Vgl. Wolfrum, Geschichtspolitik (1999), S. 25-32, hier S. 25; Fröhlich/Heinrich, Geschichtspolitik; zu Bayern Wolfrum, Geschichtspolitik (2004).

[16] Vgl. Rohe, Politik, S. 61-67; die folgenden Zitate auf S. 62, 62f. u. 64.

tionen mit dem Anspruch auf Akzeptanz gegenübertritt".[17] Angesichts des langen Untersuchungszeitraums beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf den Bereich der Schule und bezieht die Entwicklung der Geschichtskultur in der Gesellschaft nur punktuell mit ein.

Im Hinblick auf die Langfristigkeit und Stringenz des Handelns der Akteure lässt sich zudem konzeptionelle und akzidentielle Geschichtspolitik unterscheiden: auf der einen Seite das gezielte Verfolgen eines spezifisch geschichtspolitischen Programms; auf der anderen Seite das situative geschichtspolitische Agieren, das jedoch allgemeinen politischen Zielen dient. Das Unterrichtsfach Geschichte war jedoch nur selten Objekt der großen Politik und entfachte selten Diskussionen, die die öffentliche Auseinandersetzung beherrschten. Vielmehr blieben die einschlägigen staatlichen Entscheidungen und die gesellschaftlichen Erörterungen meistens an übergreifende bildungs- und schulgeschichtliche Weichenstellungen gebunden und entbehrten oft eines expliziten geschichtspolitischen Programms, sodass dieses sich lediglich als Substrat der tatsächlichen Regelungen rekonstruieren lässt. Im Unterschied zur prekären Erfassbarkeit der Unterrichtswirklichkeit sind die staatlichen Vorgaben anhand der amtlichen Veröffentlichungen, insbesondere der Lehrpläne und einschlägiger Erlasse, und der dazu gehörenden Aktenüberlieferung verlässlich rekonstruierbar.

IV

Der normative Rahmen des Geschichtsunterrichts umfasst Aussagen zu den Zielen, den Themen, der unterrichtlichen Durchführung und der organisatorischen Einbettung ins Schulsystem, hat mithin eine normative, eine inhaltliche, eine unterrichtsmethodische und eine schulstrukturelle Dimension.[18] Die zu untersuchenden Transformationen des Unterrichtsfaches beschränken sich dabei nicht nur auf Lehrplanrevisionen, sondern umfassen auch Fragen der Lehrerbildung sowie die Praxis der Schulbuchzulassung und sind begleitet von einer in sich uneinheitlichen gesellschaftlichen Diskussion über den Geschichtsunterricht. Gleichwohl kommt den Lehrplänen als Quellengrundlage der Untersuchung eine zentrale Bedeutung zu.[19] Diese enthalten das an die nächste Generation zu vermittelnde gesellschaftlich anerkannte Wissen, das einerseits als erhaltenswert erachtet wird und andererseits die Bewältigung kommender Aufgaben ermöglichen soll, verbinden mithin Tradition und Zu-

[17] Vgl. Schönemann, Geschichtsdidaktik, hier S. 44.

[18] Diese Unterscheidung orientiert sich an den von Schönemann/Jeismann, Geschichte, S. 25 und von Schönemann, Lehrpläne, S. 55-59 vorgeschlagenen Dimensionierungen von Lehrplänen, erweitert sie jedoch auf das Profil des Unterrichtsfaches insgesamt, das nicht allein durch Lehrpläne konstituiert wird. Die Abweichungen bestehen darin, dass die Unterscheidung der auf die Gesellschaft bezogenen normativen und der auf den Unterricht bezogenen funktionalen Dimension aufgegeben, die eigens ausgewiesene Kontrolldimension der methodischen zugerechnet und die schulorganisatorische zur schulstrukturellen Dimension erweitert wird.

[19] Grundlegende Überblicke bei Künzli/Hopmann, Lehrpläne; Künzli u.a., Lehrplanarbeit. Zu Grundfragen von Geschichtsehrplänen Hasberg, Richtlinien- und Lehrplananalyse. Die theoretische Auseinandersetzung begann bereits im 19. Jahrhundert; vgl. Dörpfeld, Schriften.