

V&R

enreihe

Eckert-Instituts
Bildungsmedienforschung

mone Lässig

erich Henry und Wibke Westermeyer

Henning Hues

Kluft am Kap

Geschichtsunterricht nach der Apartheid

V&R unipress



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.

ISBN 978-3-8471-0295-3

ISBN 978-3-8470-0295-6 (E-Book)

© 2014, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Titelbild: © Katalin Morgan

Druck und Bindung: ⊕ Hubert & Co, Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Danke

an David Cromberge, Romain Faure, Eckhardt Fuchs, das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Lucas Garske, Jana Guttzeit, David Haag, Elizabeth Henning, Maria Hoffmann, Daina Hues, Lena Hues, Heidemarie Kemnitz, Holger Klemm, Wendy Kopisch, Katalin Morgan, Inga Niehaus, Falk Pingel, Estherna Pretorius, die Studienstiftung des deutschen Volkes, Verena Radkau-García, Gaëlle Shrot, Rob Siebörger, Georg Stöber, Dylan Underhay, Wibke Westermeyer und Fezekile Zondo.

Für Tristan.

Inhalt

1 Forschungsinteresse und Fragestellung	11
2 Methodisches: Ethnographie als Zugang	19
2.1 Teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen	20
2.2 Darstellung des Feldes	25
3 Lehrplanreform	33
3.1 Reformphasen	35
3.2 Konzeption und Inhalt	59
4 Unterrichtspraxis	71
4.1 Unterschiede in der Lehrplanumsetzung	72
4.2 Biographische Einflüsse	83
4.3 Lehrmethoden und Curriculumkritik	108
4.4 Schülerzugänge zu Apartheid	118
4.5 Ethnische Vorurteile und ethnisierte Perspektiven	132
5 Rückblick und Ausblick	139
Glossar	155
Literatur	159

-
- Numalanga Sometimes I wish that apartheid could come back. Just think of the old days, the times that we had apartheid!
- Nomvula There was respect.
- Phumzile There was no crime in South Africa!
- Numalanga There was no rape, hey!
- Nomvula Yeah, it was all better back then. (in Gruppendiskussion Nkulumina High School 2, 15.03.2010)

History enables people to examine with greater insight and understanding the prejudices involving race, class, gender, ethnicity and xenophobia still existing in society and which must be challenged and addressed. (in: South African National Curriculum Statement History, Department of Education 2003: 9)

- Barbara Apartheid? Mh. I think by [...] always talking about it again and again, it reminds us and does separate us. (in Gruppendiskussion Duncan Park High School 2, 28.04.2010)

The imperative to transform South African society by making use of various transformative tools stems from a need to address the legacy of apartheid in all areas of human activity and in education in particular. (South African National Curriculum Statement History, Department of Education 2003: 1 f.)

- Hues If you look at the current curriculum, it says very much about reconciling the country and coming together and black and white kind of come together?
- Lehrerin We never gonna be together, never ever. Because if something happens in the world, they will say: »Oh, but it's apartheid's fault!« (Interview Joubert, 04.03.2010)

1 Forschungsinteresse und Fragestellung

Die vorangestellten Zitate entstammen dem Datenkorpus dieser Forschung und dem zum Forschungszeitpunkt gültigen südafrikanischen Geschichtslehrplan¹ (Department of Education 2003). Sie illustrieren ein Spannungsfeld unterschiedlicher Ansprüche und Realitäten: Diametral stehen sich Ziele und Inhalte des Geschichtsunterrichts mit Stimmen von Lehrern² und Schülern gegenüber. Während das Curriculum Vorzüge und Chancen historischen Wissens im Allgemeinen und von der Apartheid im Speziellen betont, grenzen sich Beteiligte vom schulischen Umgang mit Apartheid ab – oder wünschen sie gar als »Gesellschaftsmodell« zurück.

Der Blick auf das Lehrplandokument offenbart die großen Ziele und beachtlichen Hoffnungen, die von den Autoren in ihn gelegt werden. Es finden sich Annahmen zu Funktionsweisen und Wirkungen, zu Lehrerkompetenzen und Fachkultur. Der Lehrplan fordert Fairness, Respekt und gegenseitiges Verständnis zwischen Südafrikas Bevölkerungsgruppen. Er spricht von Kompetenzen, die historisches Wissen bei jungen Menschen generieren und den zivilgesellschaftlichen Beiträgen, die Geschichtsunterricht zur demokratischen

1 Die verschiedenen Bedeutungen der Begriffe »Lehrplan«, »Curriculum«, »Rahmenrichtlinie« oder »Kernlehrplan« wurden in ihren unterschiedlichen Definitionen zwar beschrieben (Scholl 2009: 128 f.; Vollstädt et al. 1999: 12; Kron 2008: 200 f.), diese entsprechen aber einem deutschen Bezeichnungsmodus, der als Curriculum meist das Rahmenwerk eines für alle Fächer geltenden Regel- und Normenwertes begreift. In dieser Logik steht der Lehrplan meist für fachspezifische Angaben zu Inhalten, Didaktik, Methodik etc. In dieser Arbeit wird der in Südafrika gängige und vorherrschende Terminus *curriculum* nicht näher differenziert und entweder als »Curriculum« oder »Lehrplan« übersetzt. Hiermit ist das Planungsdokument für das Fach Geschichte gemeint, das zum einen aus allgemeinen Einführungen und zum anderen aus fachspezifischen Impulsen besteht.

2 Ich erachte das Gleichgewicht der Geschlechter als unbedingt – auch in wissenschaftlichen Arbeiten. Ein wirkliches geschlechtergerechtes Umdenken kann nur stattfinden, wenn auch Sprache auf entsprechende Anforderungen reagiert. Im Sinne eines angenehmen Leseflusses möchte ich dennoch auf die Nutzung von männlicher und weiblicher Form verzichten. Stattdessen nutze ich das generische Maskulinum, welches neben männlichen und weiblichen Identitäten auch alles »dazwischen« einschließen kann.

Konsolidierung des Landes leisten kann (Department of Education 2003: 9). Die Ansprüche des Curriculums sind hoch – und angesichts der derzeitigen Gestalt des südafrikanischen Bildungswesens fast unrealistisch. Es stellt sich die Frage, ob Praktiker, Berufsverbände, Infrastrukturen, Eltern und Schüler diesen hohen Erwartungen gerecht werden können. Kann ein ministeriales Dokument der südafrikanischen Bildungslandschaft, die teils hochproblematische schulische Praktiken aufweist (Shalem/Hoadley 2009: 120; Hues 2011: 85 f.), die nötige Orientierung geben, um das Land in eine demokratische, nicht-rassistische Zukunft zu begleiten?

Die empirischen Daten dieser Forschung weichen von den (Selbst-)Ansprüchen des Curriculums in großem Maße ab. Wie die aufgeführten Zitate zeigen, zeichnen Schüler und Lehrer in der Praxis ein denkbar anderes Bild vom Unterricht über Apartheid. Aus Interviewsequenzen und Beobachtungsprotokollen werden eine Reihe sozialer Situationen und Szenen im Kontext des Klassenzimmers besprochen, die das praktische Tun jenseits curricularer Intentionen oder abstrakter sozial-allokativer Ziele exemplifizieren. An den hier untersuchten Schulen herrscht eine zurückhaltende Stimmung vor und im Umfeld des Geschichtsunterrichts wird interethnische Kommunikation problematisiert, Versöhnung als Utopie aufgefasst und der Zusammenhang von Geschichtsunterricht und Demokratieverständnis in Frage gestellt.

Forschungsinteresse

Die Beschreibung und Analyse des Feldes zwischen Lehrplan und Schulwirklichkeit stellt das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dar. Sie möchte durch eine qualitativ-empirische Datensammlung Einblicke in den Geschichtsunterricht bieten, die exemplarisch-illustrativ für Anwendungs- und Abweichungsformen des Lehrplans stehen.

In dieser Studie wird in mehreren Schritten der südafrikanische Lehrplan NCS (erschienen 2003) als theoretisch-konzeptionelle und manifestierte Norm des Geschichtsunterrichts behandelt (s. a. Scholl 2009: 37). Außerdem werden zivilgesellschaftliche Ansprüche (Versöhnung, Demokratisierung etc.) besprochen.

Dem gegenübergestellt werden anhand empirischer Datenanalysen die »tatsächlichen« Praktiken im Unterrichtsalltag und in der jugendkulturellen Wahrnehmung. Hieraus ergibt sich das bereits erwähnte Spannungsfeld, welches in der Literatur als »Kluft« im Umsetzungsprozess, als »the gap« (Klein 1992: 191) zwischen Konzept (=Curriculum) und Praktik (=Unterrichtshandeln) oder als »Policy/Practice Gap« (Mattson/Harley 2003: 284) beschrieben wird. Weldon spricht auch für den südafrikanischen Fall vom »much written-

about gap between policy and practice that occurs in any classroom« (Weldon 2010: 189; s. a. Hunt 2011: 46). Diese Forschung setzt sich mit dem Rahmen- und Fachlehrplan für Geschichte aus dem Jahr 2003 auseinander. Dieser hatte Gültigkeit bis 2011 und wurde dann durch eine aktualisierte Fassung mit dem Namen »Curriculum and Assessment Policy« (CAPS) abgelöst. Die vorliegende Arbeit ist also eine historische, da der diskutierte Lehrplan heute nicht mehr gültig ist. Das südafrikanische Bildungswesen ist bezüglich Bildungsreformen und deren Umsetzung jedoch recht träge (Jansen 1999a: 5). Es ist durchaus nicht selten, dass Lehrer und Schuladministratoren Richtlinien und Direktiven anwenden, die längst nicht mehr aktuell sind. Diese zögerliche Art, Innovationen zu begegnen, resultiert einerseits aus einer durchweg kritischen Haltung vieler Pädagogen gegenüber staatlicher Bildungsplanung, die noch aus den Zeiten apartheidlicher Bildungssegregation stammt. Andererseits fehlen schlichtweg Ressourcen und Kenntnisse zu einer professionellen Gestaltung von Wandel. Aufgrund dieser generell langsamen Veränderung der Schullandschaft kann keinesfalls von klaren zeitlichen Grenzen bei der Anwendung von verschiedenen Lehrplanversionen gesprochen werden. Es lässt sich vermuten, dass die Ergebnisse dieser Studie sich wohl bis heute in ähnlicher Form in Südafrikas heterogener Schullandschaft replizieren ließen. Vor allem aber liegt der Fokus dieser Untersuchung auf dem Lehrplan von 2003, da mit diesem Dokument, d. h. durch seine Umsetzung, eine Neuorientierung im Bildungsbereich nach dem Ende der Apartheidzeit angestrebt wurde. Diese Arbeit fungiert somit als eine Art Lupe, mit deren Hilfe der ehemalige südafrikanische Lehrplan und die zugehörige Praxis untersucht werden, um die politische Umbruchphase mit vielen – vielleicht zu vielen – Ideen und Ansprüchen zu illustrieren. Wie groß die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit tatsächlich war, dokumentieren die folgenden Kapitel.

Eine Kluft ist nichts anderes als eine geologische Diskontinuität in Gesteinsbereichen. Ob zwischen Klüften etwas sein müsste, ob der leere Raum natürlich ist oder ob es erstrebenswert ist, ihn zu füllen, liegt ganz im Auge des Betrachters. In diesem Sinne wird die Metapher hier genutzt. Scheinbar gibt es etwas zwischen Theorie und Praxis im Schulunterricht, was diskontinuierliche Züge aufweist. Ob diese Diskontinuität, negativ als »Lücke« oder »Bruch« bezeichnet, notwendig, sinnvoll oder problematisch ist, möchte diese Arbeit anhand eines recht engen Themas betrachten. Die Wahl dieses Themas folgt der Prämisse, dass gerade das Wissen um Entstehung, Bedingungen und Konflikte der Apartheid als eine wichtige Voraussetzung für den nationalen Versöhnungsprozess Südafrikas betrachtet wird (Department of Education 2003: 9 f.). Versöhnung setzt in südafrikanischer Lesart Wissen um das Geschehene voraus und baut auf eine umfassende schulische Konfrontation mit Inhalten zu ethnischer Segregation, Unterdrückung und Widerstand.

Grundsätzlich sieht sich diese Studie als Beitrag zur empirischen Unterrichtsforschung mit Anknüpfungspunkten zur Curriculumforschung. Allgemein führt letztere als Subdisziplin der schulpädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum ein sehr randständiges Dasein. Vollstädt et al. sprechen vom »Stiefkind empirischer Unterrichtsforschung« (Vollstädt et al. 1999: 31); auch Zedler stellt fest, dass die Curriculumforschung seit den 1980er Jahren »deutlich in den Hintergrund [ge]treten« sei (Zedler 2002: 32; s. a. Scholl 2009: 17). Peterßen spricht gar davon, dass sich ab den 1980er Jahren Versuche, wissenschaftlich begründete Lehrplanforschung zu betreiben, »totgelaufen« hätten (Peterßen 2001: 758). Für den deutschsprachigen Raum ist dies unter anderem damit zu erklären, dass Curricula zunehmend pragmatisch betrachtet und entwissenschaftlicht werden (Scholl 2009: 46 f.); Bezüge finden sich lediglich in Ansätzen der Didaktikforschung.

Die Fragestellungen der internationalen Lehrplanforschung sind stark theoriegeprägt mit ihrer Suche nach zugrunde liegenden Logiken und Maßgaben von Lehrplänen bzw. deren Entwicklungen, beeinflussenden Faktoren und ideologischen Kontexten (Vollstädt et al. 1999: 11). So sehr Curriculumforschung nach nationalen sozio-kulturellen Rahmen von Bildung fragt, so sehr ist sie auch in ihrer Fachtradition in nationalen Wissenschaftskontexten verankert. Die meisten Publikationen im Bereich der Lehrplanforschung entstammen dem anglo-amerikanischen Raum. In Südafrika besteht Curriculumforschung als relativ etablierte pädagogische Subdisziplin, aber auch hier arbeitet sie stark konzeptorientiert und konzentriert sich auf Textinhalte, sozio-ökonomische Diskurse und sprachliche Rahmen (z. B. Cross et al. 2002; Fataar 2006; Jansen/Christie 1999; Pinar 2010).

Diese Studie verfolgt bewusst einen anderen Ansatz: Anhand sehr konkreter mikrosoziologischer Daten soll nicht nur der Lehrplan, sondern auch bzw. gerade seine Umsetzung in der schulischen Praxis betrachtet werden. Insofern könnte man den vorliegenden Forschungsansatz als unterrichtlich-empirische Curriculumforschung bezeichnen, die auch Vollstädt et al. deutlich fordern:

Lehrplanforschung darf sich keinesfalls nur auf die Begutachtung der vorliegenden Dokumente in Form einer »Literaturkritik« beschränken, sondern muß konkreter analysieren, wie mit dem gesamten Lehrplan und auch seinen einzelnen Elementen tatsächlich umgegangen wird und welche Funktionen der Lehrplan im praktischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wirklich erfüllt. (Vollstädt et al. 1999: 35)

Die Verknüpfung von Ansätzen der Curriculumforschung mit qualitativen Datensätzen stellt eine disziplinäre Weiterentwicklung der klassischerweise textorientierten Lehrplanforschung (s. a. Scholl 2009: 33) und der wenigen empirischen südafrikanischen Studien zum Geschichtsunterricht dar (z. B. Wassermann 2006, Wassermann 2007, Mackie 2007). Auch Shkedi betont eine akade-

misch-disziplinäre Unwissenheit: »[T]he question still remains of what happens in practice inside the classroom« (Shkedi 2009: 833).

Der disziplinär innovative Beitrag dieser Arbeit liegt dementsprechend in der Empirisierung eines ohnehin vernachlässigten pädagogischen Forschungsfeldes.

Curriculum und Schulbuch

An dieser Stelle ergibt sich die Frage nach der Position des Schulbuches im südafrikanischen Geschichtsunterricht. Die beschriebene Kluft auf dem Weg der Implementierung des Lehrplans im Klassenzimmer könnte von Schulbüchern und anderen Bildungsmedien überbrückt werden. Diesen würde die Rolle eines Mittlers zwischen dem meist abstrakten und für Lehrer wenig lesefreundlichen Lehrplan zukommen. Höhne definiert das Verhältnis zwischen Schulbuch und Lehrplan folgendermaßen:

Soziokulturelles Wissen [wird] als Schulbuchwissen zielgruppen- und institutionenspezifisch auf eine idealtypisch gedachte unterrichtlich pädagogische Situation hin strukturiert, wobei durch die Vorgaben der Rahmenpläne inhaltlich vorselektiert wird, welches Wissen lehr- und lernbar gemacht werden soll. (Höhne 2003: 82)

Demnach übersetzt das Schulbuch curricular-abstrakte Inhalte in anwendungsfreundliche, methodisch konkrete und für Lehrer erschließbare didaktische Vorgaben, die die Tragweite des oben beschriebenen Spannungsfeldes verringert könnten. Der Interpretationsrahmen der Lehrer für das Curriculum, den Scholl als »pädagogische Freiheit« (Scholl 2009: 58) bezeichnet, würde durch die Schulbuchautoren auf ein geringes Maß reduziert und Schulbücher könnten als Gestaltungsimpulse an Schulen fungieren. Durch die relative Ähnlichkeit der verschiedenen Bücher bezüglich Methoden, didaktischen Modellen und nicht zuletzt Inhalten, über die die staatlichen Schulbuchkontrollinstanzen in Form von Zulassungsstellen die Hoheit halten, wäre zudem die »Gleichheit« des Unterrichts in hohem Maß gewährleistet (Scholl 2009: 52 f.).

Im südafrikanischen Bildungswesen herrschen jedoch Bedingungen, die Höhnes Modell problematisieren: Zwar gibt es eine Reihe von Schulbüchern, die es vermögen, in Methodik, Darstellung und historiographischem Impuls das Curriculum zu »erklären« und anwendungsfreundlich zu übersetzen (Morgan 2011: 139 f.). Auch ist die Distribution an Schulen, seien sie noch so ländlich oder infrastrukturell unterentwickelt, größtenteils gewährleistet. Dennoch: Schulbücher werden schlichtweg nicht genutzt. In nahezu dreißig Beobachtungen von Geschichtsstunden zu Apartheid wurde lediglich einmal (!) ein Schulbuch benutzt – und auch hier wurde nur kurz gemeinsam ein Bild be-

trachtet, dann das Buch geschlossen und durch den Lehrer eine persönliche, dem Arbeitsauftrag des Buches nicht entsprechende Interpretation des Gesehenen angeboten. Diese Nicht-Nutzung von Schulbüchern überraschte mich im Feld und in einer Beobachtungssituation zeigte ich dies – unbeabsichtigt – recht offen. Statt Schulbüchern kamen Folien und Arbeitsblätter aus dem persönlichen Fundus der Lehrer zum Einsatz, an mehreren Stellen erstellte der Lehrer zudem Tafelbilder, die von den Schülern in ihre Hefte kopiert wurden. Auch in Interviews mit Lehrern oder Experten war die sekundäre Rolle von Schulbüchern virulent – die Vorgabe, wie Geschichtsunterricht zu gestalten sei, wurde fast ausschließlich vom Lehrplan abgeleitet.³

Die Gründe hierfür sind vielfältig und an dieser Stelle nicht vollständig abzubilden. Beeindruckend ist die Schilderung einer weißen Lehrerin,⁴ derzufolge die neuen Bücher eine »falsche« Geschichte erzählen, die deswegen nichts nutze. Wie zum Beweis legte sie das Schulbuch ihrer eigenen Schulzeit vor, in dem »right history« geschrieben stünde, und welches sie lieber als »this new stuff« nutzen würde (Interview Joubert, 04.03.2010).

Ein schwarzer Lehrer erläutert hingegen, dass viele südafrikanische Geschichtslehrer dem Medium Schulbuch sehr kritisch gegenüberstünden, weil es zu Zeiten der Apartheid als direktiv, bevormundend und rassistisch wahrgenommen worden sei (Interview Mashabane, 25.02.2010).

Auch wenn hinter dem Schulbuch stets das Curriculum steht, wird Letzteres im Vergleich weniger kritisch betrachtet und als Leitmedium der Unterrichtsgestaltung akzeptiert. Paradoxerweise bemüht sich das nationale Bildungsministerium weniger, den Einsatz des Schulbuches durchzusetzen, sondern »erklärt« den Lehrplan mit verständlich gehaltenen Handbüchern und Impulsgebern zur methodischen Gestaltung (Department of Education 2008a und Department of Education 2008b). Entsprechend wird das Schulbuch nur als eine von mehreren Quellen für Inhalte definiert (Department of Education 2008b: 46; s. a. Hindle 2004: 191 f.).

3 Im Sinne einer ethnographischen Forschung, die sich in ihrer Analyse nach den Maßgaben und modi operandi des Feldes orientiert, wird in dieser Arbeit auf eine umfassende Schulbuchbetrachtung verzichtet. Gleichwohl muss betont werden, dass Forschungen an anderen Schulen eventuell zu abweichenden Ergebnissen kommen können.

4 Wissenschaftliche Arbeiten über Südafrika stehen immer vor einer gewissen terminologischen Herausforderung. Einerseits widerstrebt es mir, in ethnischen oder gar tribalen Kategorien zu denken und zu schreiben. Andererseits sind gerade diese Zuschreibungen ein zentraler Aspekt südafrikanischen Lebens. Obwohl determiniert durch das Apartheid-System, dem retrospektiv im Allgemeinen ablehnend begegnet wird, findet die Terminologie von *white*, *black*, *Indian* und *Coloured* noch heute Anwendung – oft sogar in offiziellen Statistiken und Berichten. Insofern nutze ich entsprechende Begriffe auch in dieser Arbeit kommentarlos und ohne Gänsefüßchen – bin mir aber der problematischen Dimension ethnischer Zuschreibungen anhand der entsprechenden Begriffe bewusst.

Gliederung

Die Arbeit ist in fünf Teile gegliedert. Nach dem einleitenden Kapitel 1 führt Kapitel 2 in den Forschungszusammenhang Ethnographie ein. Das dritte Kapitel schildert den Kontext Südafrikas. Es beschreibt die Situation der Curriculumreform sowie die Bedingungen, die das Land und seine politischen Neuausrichtungen bewegten. Der Reformprozess des Lehrplans wird dabei im Detail nachempfunden, bevor das Geschichtscurriculum NCS (gültig von 2003 bis 2011) vor dem Hintergrund historischer Inhalte und Ziele besprochen wird.

Im vierten Kapitel werden zahlreiche Sequenzen und Szenen der beobachteten Geschichtsunterrichtsstunden vorgestellt. Diese Situationen bzw. Interviewausschnitte sind thematisch gegliedert und bieten Einblicke in Funktionsweisen des zeitgenössischen Umgangs mit Geschichte. Kapitel 4 bietet eine Einheit aus Beschreibung und Analyse der Unterrichtseinheiten. Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3 nehmen hierbei primär (aber nicht ausschließlich) eine Lehrersicht ein, während sich Kapitel 4.4 und 4.5 hauptsächlich auf Schüler und deren Meinungen und Geschichtsbilder konzentrieren. Das fünfte Kapitel ist zusammenfassender Natur; den Schluss der Arbeit bildet eine pointierte Thesensammlung, die Impulse für Anschlussforschungen gibt.

2 Methodisches: Ethnographie als Zugang

Die Datenerhebung dieser Forschung erfolgte im Rahmen eines ethnographischen Zugangs. Ethnographie ist weniger eine Methode als eine Strategie innerhalb der Logik qualitativer Forschung (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 301; s. a. Lüders 1995: 314). Sie basiert im Wesentlichen auf der Annahme der Beschreibbarkeit von sozialem Geschehen durch Forscher bzw. Akteure, die ursprünglich nicht Teil der entsprechenden Situation sind. Die gegenwärtige Rezeption dieses Zugangs in der wissenschaftlichen Literatur ist beachtlich, nicht zuletzt, weil bis zum Ende der 1960er Jahre Ethnographie als wenig systematisiert galt und derart arbeitende Forscher sich vom eigenen »neidvolle[n] Seitenblick auf methodisch elaborierte Verfahren – vor allem auf das Interview – im eigenen qualitativen Haus« emanzipieren wollten (Lüders 1995: 315). Ethnographische Ansätze verfolgen das Ziel, bis zu einem gewissen Grad Teil des Geschehens zu werden. Diesem nicht unumstrittenen Vorhaben (Amann/Hirschauer 1997: 7) wohnt ein vielbesungener »special flavour, the flavour of ethnography« inne (Punch 2005: 181), der sich aus dem anregenden Spannungsfeld zwischen dem Eigenen und dem Fremden generiert. Ethnographische Forschung versucht, dem Anderen offen zu begegnen: Es gilt der »Verzicht auf vorab entwickelte Kategorien, die den Blick auf das Forschungsfeld einengen, weil sie dem Bedeutungs- und Bewertungshorizont des Forschenden entstammen« (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 305; s. a. Walford 2008a: 10). Dies zieht Konsequenzen in der Repräsentation sozialer Situationen und Konstitutionen nach sich: Während der Befragte sich seiner Sicht und »Meinungen ›im Kopf‹ und biographischen Erlebnissen in rekonstruktiven Erzählungen« wie Interviews nähern kann, »lokalisiert die Ethnographie den soziologischen Gegenstand in den situierten, öffentlichen Ausdrucksformen gegenwärtiger kultureller Ereignisse« (Amann/Hirschauer 1997: 22). Geertz weist zudem darauf hin, dass niemand ein Feld ohne theoretische oder persönliche Vorannahmen betritt:

Auch wenn man jeden Versuch einer dichten Beschreibung, der sich nicht auf das Offensichtliche und Überflüssige richtet, in einem Zustand allgemeiner Verwirrung

darüber beginnt, was zum Teufel da vorgeht, und sich erst zurechtfinden muß, geht man an die Sache doch nicht ohne irgendwelche intellektuellen Vorkenntnisse heran. (Geertz 1983: 38)

Ziel sei stets, eine spezifische Kultur mit allen Eigenlogiken und Bedeutungszuschreibungen zu beschreiben (Geertz 1983: 8). Hieran anknüpfend ist der Kulturbegriff des Pädagogen Walfords hilfreich: »A culture is made of certain values, practices, relationships and identifications. An ethnographer will try to define a particular culture by asking questions such as ›What does it mean to be a member of this group?‹ and ›What makes someone an insider or an outsider here?‹« (Walford 2008a: 7).

Die Ethnographie vermag es hierbei besser als etwa das Interview, perspektivische Brüche von Akteuren in sozialen Feldern zu erfassen und eine positionale Begrenzung zu vermeiden (Amann/Hirschauer 1997: 22 f.; s. a. Kemp 2001: 528). Durch den Zugang zu diesen mehrschichtigen Repräsentationen kommt dem ethnographisch arbeitenden Forscher eine gestalterische Freiheit bzw. Verantwortung in der Wertung und Generierung seiner Daten zu, meist in Form von Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen (Amann/Hirschauer 1997: 21; s. a. Scheffer/Meyer 2011: 29 f.). Auch deswegen sind ethnographische Arbeiten häufig im Modus eines Erfahrungsberichts angelegt, der persönliche Färbungen nicht ausschließen, sondern als wichtige Ressource verstehen möchte (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 313; s. a. Scheffer/Meyer 2011: 40).

2.1 Teilnehmende Beobachtung und Gruppendiskussionen

Die teilnehmende Beobachtung ist das zentrale Datenerhebungsinstrument der Ethnographie (Punch 2005: 182), wobei beide Begriffe häufig synonym benutzt werden (Scheffer/Meyer 2011: 2). In anderen Definitionen wird die teilnehmende Beobachtung bisweilen als konkretisierte Form der Ethnographie mit Methodenstatus innerhalb der qualitativen Sozialforschung angesehen (Lüders 1995: 311) oder ähnlich der Ethnographie als weiter gefasster Mantelbegriff für verschiedene Zugänge benutzt: »Teilnehmende Beobachtung bedeutet, daß die Forscher direkt in das zu untersuchende soziale System gehen und dort in der natürlichen Umgebung Daten sammeln« (Atteslander 1998: 116). In der ambivalent anmutenden Bezeichnung vereinen sich beide Sphären ethnographischer Forschung: die der Teilnahme und die der Beobachtung. Erstere bezieht sich auf das Spezifikum der teilnehmenden Beobachtung gegenüber anderen qualitativen Zugängen: Der Forscher wird zum Teil der Gruppe bzw. der sozialen Situation, die er zu untersuchen wünscht. Durch einen Eintritt in das Geschehen vermag er tiefere Eindrücke und ein persönliches Verständnis und Gefühl für

das zu bekommen, was um ihn herum geschieht und was er – eventuell unbewusst – mitgestaltet (Hünersdorf 2009: 298). Dennoch ist wichtigstes Ziel des Beobachters »to minimise the impact of the observer on that which is being observed« (Kemp 2001: 532).

Konkret bedeutet dies im Rahmen von Schulethnographien das Beiwohnen am Schulunterricht, den aktiven Aufenthalt im Feld der Schule und die möglichst offene Aufnahme von Eindrücken – auch in der vorliegenden Studie. Dem gegenüber steht die Idee der Beobachtung, also der abgesetzten, distanzierten und vermeintlich neutralen Perspektive von außen auf das zu erfassende Geschehen (Punch 2005: 183). Dieser Aspekt teilnehmender Beobachtung ist vor allem der Datensammlung dienlich, während der Teilnahmespekt vor allem Distanz zum Feld verringern und Zugänge ermöglichen kann (Punch 2005: 182; s. a. Kawulich 2005: 22). Für diese Forschung ist der Aspekt der Datengenerierung besonders relevant, da ein Wiedereintritt ins Feld durch eine große geographische Distanz nicht oder nur schwerlich möglich ist.

In diesem scheinbaren Gegensatz sieht sich der ethnographische Ansatz – Amann und Hirschauer beschreiben die teilnehmende Beobachtung als »eine soziale Form der Integration von Fremden in eine Lokalität« (Amann/Hirschauer 1997: 16 f.). Das dynamische und immer wieder neu zu verhandelnde Verhältnis von Beobachtung und Teilnahme gibt jeder Ethnographie spezifische Charakteristika und unterschiedliche Formen von Repräsentation (Walford 2008a: 1 f.). Auch um in Interviews und Gruppendiskussionen eine gewisse Nähe zu den Schülern erzielen zu können, eignete ich mir bestimmte peer-kulturelle Handlungsweisen des Feldes an, etwa den African Hand Shake mit einigen Schülern. Wenn es mir angebracht erschien, konnte in Konversationen meinerseits durchaus das *f-* bzw. *s-word* als Zeichen der Wertschätzung lokaler Jugendsprachkulturen fallen. Hierbei war jedoch wichtig, authentisch zu sein und sich nicht durch Fluchen oder ausgiebigen Slang dem Feld der Schule anbietend zu nähern. Diese Gefahr des *going native* stellt eine der grundsätzlichen Kritiken an teilnehmender Beobachtung bzw. Ethnographie dar (Atteslander 1998: 116; s. a. Geertz 1983: 30 f.). Friebertshäuser und Panagiotopoulou formulieren diese Gefahr wesentlich positiver als »zweite Sozialisation« in ein Feld (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 309). Amann und Hirschauer betonen das Primat des sozialen Kontaktes, zu dem auch die »Befreiung von jenen Methodenzwängen, die den unmittelbaren, persönlichen Kontakt zu sozialem Geschehen behindern«, gehört (Amann/Hirschauer 1997: 17).

Nicht immer konnte ich das Verhältnis von Beobachtung und Teilnahme so gestalten, wie es adäquat schien. Bisweilen wurde mir von der Lehrerschaft eine assistierende Rolle zugeordnet. Während etwa der Lehrer Mr. Mashabane während einer Stillarbeitsphase, in der die Schüler ein Plakat gestalten sollen, den Raum für eine außerplanmäßige Frühstückspause verlässt, baut er offenbar auf

meine Vertretung. Entsprechend konfrontieren mich die Schüler mit inhaltlichen Fragen zu Stil und Erwartungshorizont des Plakates – die ich natürlich nicht adäquat beantworten kann (Unterrichtsbeobachtung, Nkulumina High School, 05. 03. 2010). Die Antwort auf die zentrale Frage jeder Beobachtung, was überhaupt als relevant zu erfassen und entsprechend zu dokumentieren sei, kann durch intensiven Feldkontakt und ein situatives Gespür für das Geschehen formuliert werden: Teilnehmend Beobachtende »work on the premise that there is important knowledge which can be gained in no other way than just ›hanging around‹ and ›picking things up‹« (Walford 2008a: 9). Hieraus kann sich ein zunehmender Fokus entwickeln, der gezielte Beobachtung ermöglicht (Kawulich 2005: 27). Breidenstein und Hirschauer sprechen sich – entgegen der Idee einer von Beginn an fokussierten Ethnographie – für eine fokussierende Ethnographie bzw. teilnehmende Beobachtung aus (Breidenstein/Hirschauer 2002: 128; s. a. Kawulich 2005: 42).

Zur teilnehmenden Beobachtung gehört üblicherweise das Anfertigen von Beobachtungsprotokollen. Geertz sieht in ethnographischen Protokollen die Möglichkeit der »dichten Beschreibung« (Geertz 1983: 37), die eine Form der Theoriebildung darstellen.

Auch wenn die teilnehmende Beobachtung das »Kernstück jeder ethnographischen Feldforschung« darstellt (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010: 309), wurde in dieser Forschung von verschiedenen Interviewtechniken Gebrauch gemacht. Gesprächspartner waren hierbei Schüler, Lehrer und Experten. Letztere Gruppe bestand vornehmlich aus Bildungsplanern, akademisch eingebundenen Geschichtsdidaktikern und Bildungssoziologen. Viele Autoren benennen Interviews auch als eine Option der ethnographischen »Forschungsstrategie, die alle nur denkbaren und ethisch vertretbaren Optionen der Datengewinnung einschließt« (Lüders 1995: 321; s. a. Walford 2008a: 12; Forsey 2008: 57 etc.). Interviews im Kontext oder als Erweiterung von teilnehmender Beobachtung mögen in Feldern, in denen Gespräche, (semi-)narrative Betrachtungen oder Detailfragen unüblich oder gar anrühlich erscheinen, durchaus problematisch sein. In der Schule ist dies nicht der Fall, da unterrichtliche und pädagogische Befragungen täglicher Teil der Praktiken des Feldes sind. Insofern kann das Interview durchaus zu einem Teil der »Logik« des Feldes werden:

In a »cultural scene« in which the interview is accepted as a normal enough speech event, and where those being researched may even expect the researcher to employ such a tool as part of the investigation, an interview becomes part of the act of participant observation. (Forsey 2008: 59; s. a. Kelle 2011: 228 f.)

Grundsätzlich wiesen die Interviews den Charakter von Leitfaden-Gesprächen auf, in denen anhand eines Fragebogens inhaltliche Blöcke zu historischem Lernen, Inhalten des Lehrplans, Freude am Geschichtsunterricht und Relevanz

vom Wissen um Apartheid thematisiert wurden. Die Nutzung von orientierenden Frageblöcken und ähnlichen Gesprächsverläufen boten eine gute Möglichkeit, die Erfahrungen junger Südafrikaner mit eigenen Geschichtserfahrungen zu vergleichen (s. a. Punch 2005: 170). Es wurde auf eine grundsätzlich »weiche« (Atteslander 1998: 164), also Persönlichkeit, Modus und Themen des Interviewten berücksichtigende Gesprächsführung Wert gelegt. Narrative Sequenzen entstanden vor allem dann, wenn Ausführlichkeit in Erzählungen oder ausschweifende Betrachtungen den Neigungen der Interviewten entsprachen. Mr. Mashabane von der Nkulumina High School oder Kirsty von der Hoërskool Zanderville waren allgemein redselige Personen – was sich auch im entsprechenden Lehrer- bzw. Schülerinterview zeigt.

Das Leitfaden-Interview mag für einen ethnographischen Forschungszugang, der oft nach seinem »anekdotenhaften Unterhaltungswert« bewertet wird (Amann/Hirschauer 1997: 17), unpassend wirken. Andererseits passt das Interview als »data collection tool of great flexibility« (Punch 2005: 170) hervorragend zur Dynamik der Ethnographie. Zudem bietet das Interview gerade in einem Feld, das der Forscher aus eigener biographischen Erfahrung kennt (oder zu kennen glaubt), eine hervorragende Möglichkeit, pointiert eine Reihe geradezu naiv anmutender Wie-Fragen zu stellen (Forsey 2008: 66).

Alle Interviews mit Lehrern und Schülern fanden nach vorheriger Absprache an ungestörten Orten statt. Im Falle der Schüler waren dies Bibliotheken, Schulmensen oder ruhige Bereiche des Schulhofes. Die Lehrer traf ich in Besprechungszimmern und in einem Fall in einem ruhigen Café nahe der Schule. Lediglich Lehrer mit eigenen Klassenräumen wurden in diesen interviewt (Mr. Snyman der Hoërskool Kleindorp und Mrs. Joubert der Hoërskool Zanderville). Die Gesprächspartner wurden bei Absprache eines Termins auf Vertraulichkeit, Freiwilligkeit und den voraussichtlichen zeitlichen Rahmen des Gesprächs hingewiesen. Um einen größeren Fokus »on pen and paper than on those being interviewed« zu vermeiden (Forsey 2008: 65), wurden alle Gespräche aufgezeichnet. In den Interviews waren im Gegensatz zu formlosen Feldgesprächen sowohl eine förmlichere Sprache wie auch politisch vorsichtiger Formulierungen festzustellen. Hier ergab sich eine interessante Kontrastierungsebene zwischen intuitivem Handeln im Unterricht und reflektierter Theoretisierung des Handelns im Interview.

Ziel der Gespräche war somit auch, die Aussagen mit beobachteten Praktiken vergleichen (s.a. Forsey 2008: 71) und Bildungsplaner in Expertengesprächen mit Gegensätzen konfrontieren zu können. Die Identifizierung von Experten für Gespräche entsteht stets auch durch einen Prozess der Konstruktion von Expertise, in dem auch der Forscher aktiv mitwirkt (Meuser/Nagel 2010: 461). Insofern bildet die Findung von Experten einen nicht geringen Prozess der Forschung (Atteslander 1998: 173). Für diese Studie gestaltete sich die Auswahl

jedoch recht unproblematisch. Für die Analyse des Lehrplans (Kapitel 3 dieser Arbeit) war die Auswahl der Gesprächspartner vor allem durch ihre institutionelle Zugehörigkeit (Schulaufsicht, Ministerium, Forschungseinrichtungen, Universitäten) und die Frage von »Entscheidungsmaximen« (Meuser/Nagel 2010: 457) im Lehrplanentwicklungsprozess geprägt, wobei sich viele dieser Teilnehmer durch Aufsätze im Themenfeld der Fragestellung gewissermaßen empfohlen hatten. Ähnliches gilt für den Teil der Arbeit, der sich mit dem eigentlichen Unterricht (Kapitel 4 dieser Arbeit) beschäftigt. Hierfür wurden Curriculumplaner, Bildungsforscher und Praktiker als Gesprächspartner ermittelt. Lehrer nahmen in ihrer Stellung innerhalb der Forschung eine besondere Position ein, da sie sowohl Akteure im gewählten Feld Geschichtsunterricht als auch Experten bezüglich den »Faustregeln, wie sie sich aus der alltäglichen Handlungsroutine [...] herauskristallisieren« (Meuser/Nagel 2010: 457), waren.

Eine ähnlich detaillierte Vorbereitung war für die Gruppendiskussionen im Rahmen der Forschung nicht nötig. Diese dienten vielmehr dazu, Schülergespräche und Meinungsaustausch zum Thema Apartheid erfassen zu können, wobei sich eine »freundlich-entspannte Atmosphäre in der Untersuchungssituation« (Lamnek 2005: 86) als typisch für dieses empirische Werkzeug erwies. Meist traf ich die Schüler in der Pause oder nach der Schule in einem separaten Zimmer, in dem ich alle um einen vorbereiteten Tisch bat, auf dem sich das Aufnahmegerät und meist eine Auswahl an Erfrischungsgetränken befanden. Ich bemühte mich um die in der Literatur empfohlene »freundlich[e], offen[e] und humorvoll[e]« Ansprache der Schüler (Lamnek 2005: 142; s. a. Lamnek 2005: 148). Nach einer kurzen Vorstellung des Projektes, die der Entspannung der meist aufgeregten Teilnehmer diente (Lamnek 2005: 145), stellte ich Fragen oder Thesen zur Diskussion, die von den Schülern ausnahmslos lebhaft aufgegriffen und besprochen wurden. Die Gruppendiskussion baute auf einen Leitfaden auf, der die wichtigsten Impulse für das Gespräch zusammenfasste. Hierbei war eine Reduktion auf essentielle Themen wichtig, um der Gruppe Zeit zum wirklichen Austausch zu geben und ein simples Abfragen von Meinungen zu vermeiden (Lamnek 2005: 96). Die Gruppendiskussion passt als Werkzeug einerseits hervorragend zur Ethnographie, weil sie wie die teilnehmende Beobachtung einen Prozesscharakter aufweist (Lamnek 2005: 45), der sich in den meist außerordentlich dynamischen Diskussionssituationen zeigt. Diese können hierbei eine interessante Mischform aus Beobachtung und Gespräch annehmen, da zwar Inhalte, Meinungen und persönliche Positionen direkt kommuniziert werden, aber dennoch durch die Einbindung des Einzelnen eine soziale Situation entsteht.

2.2 Darstellung des Feldes

Feldzugang

Der Kontakt zu den südafrikanischen Schulen gestaltete sich von Beginn an problematisch. Da die Anlage des Projektes keinen vorbereitenden und das Feld abgrenzenden Aufenthalt vorsah, fand der initiale Feldkontakt per Email, Briefverkehr und Telefon statt. In den Unterlagen wurde mehrfach betont, was Kalthoff für einen erfolgreichen Feldzugang zu Schulen empfiehlt: »die Zentrierung der ethnographischen Methode auf die *Praxis* der Teilnehmer sowie die wertungsfreie Distanz« (Kalthoff 1997: 21, Hervorhebung im Original). Somit konnte von Beginn an der Eindruck einer externen Kontrolle durch ein ausländisches Fachinstitut ausgeschlossen werden. Nach einer vierwöchigen Frist fand eine Nachfrage per Email bzw. Telefon statt. Lediglich eine Schule in der B-Provinz, die in folgendem Abschnitt vorgestellt wird und in dieser Arbeit Duncan Park High School heißt, nahm von sich aus über den stellvertretenden Schulleiter per Email Kontakt auf und begrüßte die Forschungsinitiative. Bei telefonischer Nachfrage gab auch die Hoërskool Kleindorp zu verstehen, dass sie einem längerfristigen Besuch des Geschichtsunterrichts offen gegenüberstünde. Der Geschichtslehrer Mr. Snyman, der sich persönlich außerordentlich interessiert zeigte, bot zudem bereits in dieser Phase der Planung Hilfe bei der Suche nach einer Unterkunft an.

Zu anderen Schulen in der B-Provinz verlief der Kontakt im metaphorischen Sande. Emails wurden nicht beantwortet, telefonisch versprochene Rückrufe von Direktoren oder Fachvorsitzenden erfolgten nicht. Gründe hierfür könnten in zu umfangreichen Informationen liegen, die typischerweise zunächst Bedenken auslösen, da die angeschriebenen Institutionen mit ihnen zusätzlichen Arbeitsaufwand, Kontrolle durch externe Wissenschaftler oder unverhältnismäßig hohe Forschererwartungen verbinden (Walford 2008b: 23). Kalthoff empfiehlt, Reaktionen auf schriftliche Kontaktversuche bereits als »erste Auskünfte über das Feld« zu werten (Kalthoff 1997: 21).

Nicht ganz unproblematisch verliefen auch die Kontakte zu Schulen der A-Provinz; lediglich mit einer Mitarbeiterin der Tulip Ridge High School kam es zu einem telefonischen Kontakt, der aber erst vor Ort konkretisiert wurde.

Die Schulen der A-Provinz konnten entsprechend erst in den ersten Tagen meines Aufenthaltes kontaktiert und verbindlich ausgewählt werden. Die Nkulumina High School wurde mir durch eine befreundete Wissenschaftlerin empfohlen – mit dem Hinweis, der Direktor der Schule würde der Forschung vermutlich angesichts von »süßen Geschenken« eher zustimmen. Die drei Kuchen (*carrot cake*, *melktart* und *coconut cake*) im Gegenwert von 10 Euro, die im Anschluss vom Direktor an das Kollegium verteilt wurden, dürften hierbei den

allgemein hohen ethischen Anforderungen an die Kontaktaufnahme nicht im Wege stehen (Walford 2008b: 30).

Zur Hoërskool Zanderville gab es von Deutschland aus keinen Kontakt. Bei einer telefonischen Anfrage nach meiner Ankunft wurde mir aber der Eingang der initialen Briefe bestätigt; der Direktor sei im Bilde und könne mich treffen. Den Kontakt zur Trans Mountain High School verdanke ich einem glücklichen Zufall und persönlichen Kontakten – jedoch auch erst nach meiner Ankunft im Land.

Die persönliche Kontaktaufnahmen zum Feld direkt über die Schulleiter bzw. die Fachvorsitzenden in Geschichte entsprechen der üblichen Forschungspraxis, denn diese Personen sind institutionell »able to deal with the issue – in other words, able to grant access« (Walford 2008b: 22). Hierbei war es wichtig, in relativ kurzer Zeit Vertrauen zu schaffen, von den lauterer Zielen der Forschung zu überzeugen und möglichen Bedenken authentisch zu begegnen. Ich versuchte hierbei, meine Erfahrungen als Ethnograph in Südafrika hervorzuheben, um einen »symbolischen Vorschuss an Glaubwürdigkeit« zu generieren (Kalthoff 1997: 23). Zur Milderung möglicher Bedenken zählt im Allgemeinen die Wahrung der Anonymität der Einrichtung. Diese Bedenken sind nicht selten in der ethnographischen Forschung, da Beforschte Konsequenzen als Resultat ihrer unter Umständen problematischen Praktiken fürchten (Walford 2008b: 27). Walford betont den »Verkaufscharakter« von geplanten ethnographischen Forschungen. In Vorgesprächen sei es wichtig, Neugierde zu wecken und – so lange ethisch vertretbar – durch in Aussicht gestellten Profit Interesse zu wecken (Walford 2008b: 25). Im Falle dieser Forschung bestand der Mehrwert für die Schule in der (im Anschluss an den Besuch verwirklichten) Ankündigung, einen offiziellen Brief an die Schulaufsichtsbehörde zu senden, in dem – ohne Nennung von Forschungsergebnissen – die Kooperationsbereitschaft der Schule betont und lobend erwähnt wird (s. a. Walford 2008b: 27). Ein wichtiger Türöffner an den afrikaanssprachigen Schulen war zudem die konsequente Nutzung dieser Sprache, die im Allgemeinen Anschlussmöglichkeiten für persönlichen Small Talk bot und gerade die konservativen afrikaanssprachigen Schulleiter aufgrund meiner unfreiwillig komischen Aussprache- und Vokabularfehler sichtlich erfreute.

Parallel zu den untersuchten Schulen wurden die Schulverwaltungen der betroffenen Provinzen bezüglich der benötigten Forschungsgenehmigungen angeschrieben. Hierfür waren ein mehrseitiges englischsprachiges Exposé des Vorhabens und detaillierte Beschreibungen aller Aktivitäten, die Schüler einbinden, notwendig. Die personellen Zuständigkeiten innerhalb der Behörden jedoch schienen nicht immer eindeutig und im steten Wandel begriffen. Somit erlebte ich eine teils bizarr anmutende digitale Odyssee durch die unter-

schiedlichen Stellen der Bildungsverwaltungen, bis mich die Genehmigungen wenige Wochen vor Forschungsbeginn erreichten.

Sample

Das Sample dieser Forschungsarbeit entspricht einem qualitativen Empirieverständnis. Diesem ist nicht die Prüfung von Hypothesen in möglichst großen Fallzahlen inhärent, sein Interesse liegt vielmehr in der grundsätzlichen Betrachtung von sozialen Phänomenen (Punch 2005: 135). Qualitative Forschungslogik fragt also nach der fundamentalen Beschaffenheit gesellschaftlicher oder sozialer Zustände und Situationen. Im Sinne einer Verknüpfung mit quantitativen Zugängen ist in einem zweiten Schritt ein Fragekomplex nach Relevanz, Häufigkeiten und Breite der gefundenen Phänomene möglich (Punch 2005: 240 f.) – in dieser Forschung allerdings nicht vorgesehen.

Die vorliegende Arbeit beruht auf Erhebungen an sechs südafrikanischen Schulen. Trotz der relativen Offenheit eines qualitativen Samples, welches keinerlei Ansprüche auf Repräsentanz erhebt, wurde versucht, Schulen einzubeziehen, deren Geschichtsunterricht für bestimmte Typen stehen könnte (Atteslander 1998: 23; Lamnek 2005: 150). Grundlage der Auswahl waren vor allem die Konstitution der Schüler- und Lehrerschaft und das allgemeine Umfeld der Schulen. Gerade die Frage der ethnischen Struktur spielt in Südafrika eine bedeutende Rolle, da ihr unmittelbare narrative, soziale und historische Bezüge innewohnen. Letztlich ist in Südafrika fast jede Sphäre öffentlichen Lebens von der Bevölkerungszugehörigkeit beeinflusst (MacDonald 2006: 64 f.), wobei »schwarz« oder »weiß« oft Zuschreibungscharakter haben und gewissermaßen als Code für vielerlei soziale und identitäre Positionen gelten (MacDonald 2006: 92 f.).

Neben der ethnischen Konstitution der Schulen, also der dominanten Hautfarben der entsprechenden Akteure, spielt die Schulumgebung eine wichtige Rolle. Wurde städtischen Umgebungen eine gewisse urbane Offenheit im Denken zugeschrieben, wurde in ländlichen Umgebungen dörflicher Konservatismus bezüglich des potentiell hochemotionalen Forschungsfokus' »Apartheid« erwartet. Ebenfalls nicht unwichtig war die Frage nach Schulgeld, das auch an fast allen öffentlichen Schulen Südafrikas erhoben wird und sich auf die Qualität der infrastrukturellen Ausstattung der Institutionen auswirkt.

Ein letzter Faktor bei der Auswahl war der Wunsch, Schulen in verschiedenen Provinzen des Landes kennen zu lernen. Alle Schulen haben lediglich zwei Ei-

genschaften gemein: Sie sind staatlich verwaltet⁵ und bieten Geschichte als Unterrichtsfach an.⁶ Im Folgenden werden die sechs Schulen kurz vorgestellt.

In einem malerischen Tal unmittelbar südlich einer der Metropolen des Landes befindet sich die Duncan Park High School. Obwohl dem Stadtgebiet zugehörig, bildet das kleine Viertel Duncan Park eine recht geschlossene Einheit mit kleinstädtischem Flair. Die Schule befindet sich in einem mehrstöckigen Gebäude aus leuchtend rotem Klinker. Die Nachbarschaft ist wohlhabend und besteht aus sternförmig auf einen zentralen Platz zulaufenden Straßen, in unmittelbarer Nähe zur Schule befinden sich ein Einkaufszentrum, ein Café und diverse Einzelhändler. Der Fahrweg zum Metropolzentrum beträgt etwa 30 Minuten, trotz eines recht guten Rufs zieht die Schule aber fast nur Schüler aus Duncan Park selbst oder dem benachbarten Township an. Der Stadtteil ist vor allem von englischsprachigen Weißen bewohnt, kann aber als ethnisch heterogen gelten. Zu Apartheidzeiten war die Duncan Park High School weiß, heute ist das Verhältnis zwischen Weißen und Nicht-Weißen etwa gleich. Die aktive Elternschaft ist vor allem beim Fundraising für die Schule aktiv, sie wird vorwiegend von »liberal white parents« getragen, wie mir einer der Geschichtslehrer berichtet (Interview Barr, 30.04.2010). Die Schule versteht sich als Stadtteilschule, das Schulgeld liegt mit etwa 14.000 Rand pro Jahr in der oberen Hälfte der hier untersuchten Schulen. Das Wahlpflichtfach Geschichte rangiert nach seinen Schülerzahlen im Mittelfeld der Fächer; neben Schulbüchern steht eine große Bibliothek mit vielen Internetabeitsplätzen zur Verfügung. Das Fach genießt eine vergleichsweise prominente Stellung, da einige ausgesprochen beliebte Mitarbeiter der Schulleitung Geschichtslehrer sind. Die Duncan Park High School liegt in der B-Provinz. Etwa zwei Autostunden entfernt, aber immer noch in derselben Provinz, befindet sich die Hoërskool Kleindorp in der gleichnamigen Stadt Kleindorp mit etwa 30.000 Einwohnern. Kleindorp ist städtebaulich eine typische Apartheidstadt – während das Zentrum um die Kirche nur Weißen vorbehalten war, wohnten die *Coloureds* in

5 Der Privatschulensektor spielt in Südafrika eine größere Rolle als in Deutschland. Diese Schulen unterstehen zwar auch den Schulaufsichtsinstanzen, ihnen wird aber inhaltlich eine größere Freiheit zugestanden. Da in der Analyse der Felddaten das Curriculum gewissermaßen den Ausgangspunkt bildet, wurde auf den Einbezug privater Schulen verzichtet, da es an diesen Schulen – im Gegensatz zu den öffentlichen – gewissermaßen inoffiziell zum »guten Ton« und zur Gepflogenheit gehört, den Lehrplan zu modifizieren.

6 Die Fachausswahl in Südafrika gestaltet sich offener als in Deutschland. Lediglich einige Kernfächer wie Mathematik oder Englisch sind verbindlich. Viele andere Fächer werden je nach Profil oder Präferenz der Einrichtung angeboten. Im Allgemeinen umfasst diese Auswahl Fächer aus den Bereichen Natur-, Betriebs-, Bewegungs- und Technikwissenschaft, sowie verschiedene Sprachen (neben Englisch meist Afrikaans, selten auch Französisch oder Deutsch). Auch Sozialwissenschaften sind meist entweder durch Geschichte oder Geographie vertreten.

weniger attraktiven aber durchaus gepflegten Stadtteilen in Randlage. Die schwarzen, infrastrukturell vernachlässigten Townships lagen hingegen weit außerhalb. Bis heute ist das Umfeld der Schule vor allem von weißen afrikaanssprachigen Einwohnern geprägt – kleinstädtischer »Mief« und soziale Kontrolle durch Nachbarn sind fast greifbar. Von der Freizügigkeit nach 1990 haben nur wenige Einwohner Gebrauch gemacht und die alte Apartheidwohnordnung ist, bis auf die Präsenz vieler schwarzer Händler im Geschäftsviertel, weitgehend erhalten geblieben. Die weißen Wohnviertel mit hohen Bäumen und privaten Schwimmbädern haben fast villenartigen Charakter, während die schwarzen Siedlungen am Rande der Stadt so ärmlich und trostlos sind wie im ganzen Land. Die ehemals weiße afrikaanssprachige Schule wird heute zu fast gleichen Teilen von weißen und *Coloured* Schülern besucht. Viele der weißen Kinder kommen von umliegenden Farmen oder aus kleineren Dörfern der Umgebung; für sie hat die Schule einen eigenen Fahrdienst mit Kleinbussen eingerichtet. Das Gebäude der Hoërskool Kleindorp wirkt konservativ und bieder, die getäfelten Wände sind von Sportpokalen, Schulfahnen und sonstigem gemeinschaftstiftenden Nippes geziert. Die Lehrerschaft ist ausschließlich weiß und afrikaanssprachig, in der Pause versammelt man sich zum Tee, das kleine Kollegium macht einen streng-konservativen und eingeschworenen Eindruck. Das Schulgeld ist mit 8.500 Rand pro Jahr relativ gering, was typisch für ländliche Schulen in Südafrika ist. Geschichte ist neben Naturwissenschaft (Science) ein Wahlpflichtfach und erfreut sich durchschnittlicher Beliebtheit. Die Schule verfügt über großzügige Sportflächen, allerdings wirkt die Architektur recht altbacken.

Die Nkulumina High School liegt auf einem kleinen Hügel am Rande des Innenstadtbereichs einer der großen südafrikanischen Städte in der A-Provinz, das Gebäude aus der Jahrhundertwende gilt als einer der älteren Bauten der Stadt. Die Nkulumina High School ist eine *No-Fees*-Schule, sie erhebt also keine Schulgelder. Entsprechend schwach ist das Renommee der Einrichtung, einer ehemals weißen Schule, vornehmlich für Arbeiterkinder, die heute ausschließlich von schwarzen Schülern besucht wird. Auch das Lehrerkollegium besteht ausschließlich aus Schwarzen. Interessant ist die Nachbarschaft: Das ehemals weiße Arbeiterviertel Groenhaven ist heute ethnisch durchmischt und gilt bei Weißen immer noch als ausgesprochen ärmlich, während es nach 1990 für viele Schwarze einen ersten sozialen Aufstieg aus den wesentlich ärmlicheren Wohngebieten der schwarzen Bevölkerung darstellte. Auf die Nkulumina High School gehen Kinder aus anderen Stadtteilen, die zum Teil mit Bussen allmorgendlich gebracht werden. Vor allem die weißen Einwohner des Viertels stehen der Schule und ihren Schülern höchst kritisch gegenüber – sie sehen in ihr ein Symbol für den Verfall ihres ehemaligen Viertels und die Bevorzugung nicht-weißer Schüler. Die Häuser in unmittelbarer Schulumgebung sind aufwändig vergittert, die Kioske des Viertels verkaufen nur widerwillig belegte Brötchen

und Getränke an die schwarzen Lehrer. Von einem älteren weißen Geschäftsmann wird berichtet, dass er aus Angst vor den »schwarzen Kriminellen« seinen Laden sogar beim Toilettengang vollständig abriegelt (Interview Mashabane, 25.02.2010). Im Viertel treten gegenwärtige Probleme des post-apartheidlichen Südafrikas sehr deutlich zutage und die Stimmung ist grundsätzlich angespannt. Die Schule kämpft, wie der Schulleiter mir in einem Vorgespräch berichtet, massiv mit HIV/Aids, etwa ein Viertel der Schüler sei selbst betroffen, noch mehr würden aus in dieser und anderer Hinsicht problematischen Familien stammen. Ebenfalls etwa ein Viertel der Schüler lebt nicht bei den leiblichen Eltern, sondern in staatlichen oder kirchlichen Jugendheimen. An der Schule gibt es ein Schulspeisungsprogramm, durch das ein einfaches kostenloses Mittagessen für alle bedürftigen Schüler gestellt wird, da viele nach Aussage einiger Lehrer nicht ausreichend Verpflegung von daheim mitbrachten. Das Fach Geschichte ist ein Wahlpflichtfach neben Naturwissenschaften (*Science*) oder Betriebswirtschaft (*Accounting*). Geschichte hat den Ruf eines »leichten« Faches, weswegen die Zahl der Schüler in der Oberstufe wächst, da viele Schüler von den vermeintlich »schweren« Fächern dazu wechseln. Alle Schüler sind mit Schulbüchern ausgestattet, als weitere Medien stehen Wandtafeln zur Verfügung. Die kleine Bibliothek bietet vor allem Prosaliteratur für den Englischunterricht; die Bücher wurden aus Spenden zusammengetragen. Die Bibliothek ist zudem beliebter Lehrertreffpunkt zur Jause. Es gibt einige alte PCs, die aber über keinen Internetanschluss verfügen. Die Klassenzimmer sind einfach und funktional ausgestattet. Des Öfteren fehlen Möbel, so dass Schüler bisweilen zu zweit auf einem Stuhl Platz nehmen oder ich mich während der Beobachtungen auf den Boden setzte. Insgesamt kann die Nkulumina High School als eine innerstädtische Problemschule gelten, deren – in Südafrika für die materielle und gemeinschaftsbildende Unterstützung des Schullebens so wichtige – Elternschaft fast völlig unsichtbar ist.

Die Trans Mountain High School ist die einzige Schule in der C-Provinz und zugleich die ethnisch heterogenste. Die ehemals weiße Schule liegt in einem ehemals weißen Mittelklassestadtteil, dessen Einwohnerschaft heute durchmischt ist und der aufgrund dieser ethnischen Heterogenisierung nur eine geringe Abwertung in der öffentlichen Wahrnehmung der Stadt erfahren hat – einer in Südafrika seltenen Entwicklung nach 1990. Das Schulgeld liegt mit 10.000 Rand pro Jahr in der unteren Hälfte der beforschten Schulen. Die englischsprachige Schule befindet sich in einer großzügigen Grünanlage mit ausgedehnten Sportfeldern und gepflegten Außenanlagen. Die Lehrerschaft ist dem Gespräch gegenüber offen, in informellen Feldgesprächen wird deutlich, dass wie an allen anderen untersuchten Schulen das Schulbuch nahezu keine Rolle in Unterrichtsplanung und -gestaltung spielt. Für die Gruppendiskussion werden Raum und Zeit großzügig zur Verfügung gestellt. Wie an fast keiner anderen

Schule bildet die gemischte Interviewgruppe die ethnische Zusammensetzung der Schule ab.

Die Tulip Ridge High School ähnelt der Trans Mountain High School, liegt jedoch wie die Nkulumina High School in der A-Provinz. Sie ist ebenfalls ethnisch-sozial recht heterogen, allerdings ist die Lehrerschaft überwiegend weiß, die Schülerschaft besteht vor allem aus englischsprachigen Weißen sowie indisch-stämmigen und schwarzen Kindern der Mittelschicht. Die Mehrheit der Schüler im Geschichtsunterricht ist hingegen schwarz. Nach Unterrichtschluss stauen sich edle Geländewagen und glänzende Limousinen abholender Eltern vor dem Schulgebäude. Das Gebäude ist ein Zweckbau der 1970er in einer wohlhabenden Gegend der Stadt. Die Sportanlagen sind groß, der Ruf der Einrichtung ist nicht nur im Sport exzellent. Als Besonderheit bietet die Tulip Ridge High School als eine der wenigen Schulen der Provinz Kunst als Unterrichtsfach an; auch die *Social Studies* sind sehr breit aufgestellt: Während es an den meisten Schulen nur ein oder zwei Lehrer für Geschichte gibt, sind es an der Tulip Ridge High School sechs. Die Qualifikation der Lehrer ist hierbei überdurchschnittlich und das Elternnetzwerk in der Bereitstellung einer hervorragenden Lerninfrastruktur sehr aktiv. Unterrichtssprache ist Englisch, bereits vor 1990 galt die Schulgemeinde als liberal. Als Ausdruck einer vergleichsweise progressiven Schulkultur kann auch der Verzicht auf Krawatten bei den Uniformen gelten. Das Schulgeld ist innerhalb des Samples mit 26.000 Rand pro Jahr für eine staatliche Schule hoch.

Die dritte Schule der A-Provinz, Hoërskool Zanderville, ist afrikaanssprachig und liegt in einem mehrheitlich weißen afrikaanssprachigen Mittelklasseviertel derselben Stadt wie die Nkulumina und Tulip Ridge High Schools. Der kleine Vorort Zanderville hat unmittelbar in der Nachbarschaft der Schule ein Einkaufszentrum und ist geprägt von großen Grundstücken mit einfachen, einstöckigen Gebäuden. Die Lehrerschaft der Schule ist ausschließlich weiß. Das Gros der Schüler ist ebenfalls weiß – lediglich etwa 5–10 % sind afrikaanssprachige *Coloureds*. Zu Apartheidzeiten hatte die Schule einen sehr konservativen Ruf. Auch heute noch wird der Zustand der Uniformen penibel kontrolliert, die Jungen müssen sorgfältig rasiert, die Mädchen ungeschminkt sein. Die Schulgebühren an der Hoërskool Zanderville sind mit 14.000 Rand pro Jahr eher hoch, das Niveau der Versorgung mit Schulbüchern ist wie an allen andern Schulen auch: ausreichend. Zeitungsausschnitte im Verwaltungsgebäude zeigen, dass die Schule oftmals den »Province's Teacher of the Year« gestellt hat. Die Hoërskool Zanderville verfügt über eine eigene Schulmensa, die in einem der zahlreichen und verwinkelten Gebäude untergebracht ist.

Das Fächerangebot für die 1.200 Schüler ist sehr groß, allerdings gilt Geschichte mit nur einer Lehrerin und kleinen Klassen als Orchideenfach. Es steht als Wahlpflichtfach in Konkurrenz zu Betriebswirtschaft (*Accounting*) und

Kunsth Handwerk (*Wood Work*). Die Bibliothek ist eher klein, auch die eingeschränkte IT-Infrastruktur überrascht.

3 Lehrplanreform

Das folgende Kapitel widmet sich dem theoretischen Anspruch des untersuchten Lehrplans. Dieses Dokument mit dem Namen »National Curriculum Statement« (NCS) war das Resultat langwieriger und schwieriger Entwicklungsschritte und war von 2003 bis 2011 in Kraft, bis er von CAPS abgelöst wurde. Lehrpläne sind jedoch in ihrem Implementierungstempo recht träge. Somit finden sich vermutlich heute noch viele der hier beschriebenen Ansprüche und Praktiken im Unterricht wieder.

Südafrika wird oft als Transformationsgesellschaft beschrieben. Unter Transformation wird im engen Sinne der Zeitraum zwischen 1990 und 1994, also zwischen der Freilassung Mandelas und den ersten gesamtsüdafrikanischen demokratischen Wahlen, verstanden. In einem weiteren Sinn kann der zeitliche Rahmen der politischen Transformation ausgedehnt werden: Einige Autoren zählen bereits die Jahre vor 1990 als Teil des sozio-ökonomischen Wandels und auch in den Jahren nach 1994 weist die vielfältige Wertedebatten und eine sich transformierende Gesellschaftsordnung im Post-Konflikt-Bereich auf (Bouckaert 1997: 376). Um die Ansprüche des Lehrplans, der explizit diskursive und meinungsbildende Impulse setzen wollte (Department of Education 2003: 10), erfassen zu können, ist eine zusammenfassende Betrachtung der politischen Umstände hilfreich.

Durch die Freilassung Nelson Mandelas im Februar 1990 und die Aufhebung des Verbots mehrerer politischer Organisationen durch Präsident de Klerk im selben Monat wurden umfassende Reformen im Land eingeleitet, die oft als »negotiated revolution« (Bouckaert 1997: 375)⁷ bezeichnet werden.

⁷ Siehe auch Adam/Moodley (1993). Es ist interessant, dass Bouckaert wenige Jahre nach der angegebenen Publikation nicht mehr von »negotiated revolution«, sondern nur noch von »negotiated transition« spricht (Bouckaert 2000: 237). Hierin zeigt sich die verschobene öffentliche und akademische Wahrnehmung: Das Bewusstsein für den starken Verhandlungscharakter und die retrospektive Erkenntnis, dass das Land administrativ und institutionell einen sehr »weichen« Übergang bewerkstelligte, gewann die Oberhand über revolutionär-chaotische Erwartungen.

Nach der ersten demokratischen Wahl im Jahr 1994, aus der Mandelas ANC zwar als deutlicher Gewinner hervorging, aufgrund früherer Verhandlungen aber ein Government of National Unity u. a. mit der Apartheids-Regierungspartei National Party bildete, zeichneten sich bald die enormen Aufgaben im Zuge der sozio-ökonomischen Restrukturierung ab. Einen zentralen Aspekt politischer Reformen stellte das Bildungswesen dar, welches eine wichtige Rolle bei der Aufrechterhaltung des Apartheidsystems innegehabt hatte:

Education during apartheid was an instrument of division and oppression. The institutional ethos of the education departments was highly authoritarian. The vast majority of those within the top level of all bureaucratic hierarchies were white Afrikaner males, and virtually all bureaucrats supported the apartheid system or would not challenge it. (Weldon 2010: 20)

Die ethnische Fragmentierung, eingebettet in ein undurchsichtiges System aus zentralistischer Doktrin und ethnisierten Strategien, war bemerkenswert: Grundsätzlich waren Schulwesen und -aufsicht gemäß den vier ethnischen Hauptkategorien Weiße, Schwarze, *Coloured* und Inder unterteilt. Durch die rassistisch segregierten Verwaltungseinheiten der Apartheid teilte sich die Schulverwaltung in 18 (!) Unterabteilungen bzw. Ministerien auf, die freilich von den Vorstellungen und dem Lehrplan der weißen Verwaltungseinheit geprägt und kontrolliert waren (Gool/Soudien 1994: 6). Die schwarzen Bildungsinstitutionen wurden systematisch vernachlässigt (Fiske/Ladd 2004: 41). Während das weiße Bildungswesen finanziell sehr gut ausgestattet und auf Ebene der vier Provinzen unter dem Dach des House of Assembly als Ministerialeinheit organisiert war, gab es je eine zusätzliche Verwaltungseinheit für *Coloured* bzw. indische Schulen. Für die zehn Homelands gab es je eine Bildungsverwaltung, außerdem für die schwarzen Schüler außerhalb der Homelands das Department of Education and Training. Über all dem stand das zentralistisch organisierte Ministerium Department of National Education (Gool/Soudien 1994: 2; s. a. Tihanyi 2006: 51), das zwar koordinierende Kompetenzen hatte, sich bezüglich der Unterrichtsinhalte jedoch dem weißen House of Assembly unterordnen musste (Siebörger/Viglieno 1993: 10). Allein diese Fragmentierung der Schulen verdeutlicht die enormen Herausforderungen, vor denen die institutionelle Integration ab 1994 stand. Hinzu kamen sehr große Unterschiede in der unterrichtlichen Methodik bzw. der Entwicklung curricularer Inhalte:

Curriculum development in South African education has, as a rule, been controlled tightly from the centre. While, theoretically at least, each separate department has its own curriculum development mechanisms and protocols, in reality curriculum formation in South Africa has been dominated by committees attached to the white House of Assembly. (Gool/Soudien 1994: 6)

Für diesen Aspekt wurde nach 1994 eine deutliche Abkehr von weiß kontrollierten inhaltlichen Bestimmungen notwendig, auch, um die formulierten Transitionsziele zügig zu erreichen (Fiske/Ladd 2004: 61). Die Trennung der Schulen war bislang strikt und im Allgemeinen eng an die entsprechenden Gemeinden bzw. Nachbarschaften angebunden, deren Bevölkerungsstruktur durch entsprechende gesetzliche Vorgaben klar geregelt war. Die ethnische Integration des Schulwesens war deshalb »the most important aspect of educational reform« (Tihanyi 2006: 53). Dennoch muss betont werden, dass das südafrikanische *Post-Conflict-Education*-Szenario ein vergleichsweise günstiges war. Einen völligen Zusammenbruch der Schulsysteme gab es nicht, auch wenn die Ressourcen und Qualitäten der schulischen Infrastruktur(en) nicht adäquat verteilt waren. Die Ausgangslage für Reformen war auch insofern günstig, da sie sich auf relativ funktionierende Administrationen stützen konnten.

Neben dem staatlichen Sektor gab es eine Vielzahl privater Schulen, meist in kirchlicher Trägerschaft, die zwar an den Lehrplan gebunden waren, im Detail aber wesentlich mehr Gestaltungsfreiraum hatten (NEPI 1993: 11). Seit Mitte der 1980er Jahre war es privaten Schulen in Ausnahmefällen gestattet, eine Minderheit von nicht-weißen Schülern aufzunehmen (Gool/Soudien 1994: 7); hier bestand also ein Erfahrungsvorsprung in Integrationsbelangen.

Das Erbe, das der ANC nach 1994 im Bildungssektor anzutreten hatten, war wirklich kein leichtes:

No wonder that the transformation of education is a topic of hectic discourse in which opposing views among educationalists, parents, politicians, religious groups and invariably all other sections of the broad society are involved. (du Plessis 2002: 81; s. a. Tihanyi 2006: 35)

Die Reformen hatten unübersehbare Konsequenzen, denn der Bildungssektor war eben nur eines von vielen politischen Feldern war, in der eine redistributionsorientierte Restrukturierung des Staates angestrebt wurde.

3.1 Reformphasen

Wie angedeutet stellte die südafrikanische Regierung ab 1994 die Reform des Bildungswesens in den Fokus der Öffentlichkeit. Die Regierungspartei ANC hatte bereits während ihrer Zeit als Widerstandsbewegung Bildung als wichtiges Instrument im Kampf gegen die Apartheid erkannt und strebte nun danach, Bildung entsprechend einzusetzen (Christie 2008: 4).

Mehrere Studien haben den Prozess der Lehrplanreform in Südafrika beschrieben und begleitet (u. a. Barber 2001; Chisholm 2004a; Chisholm 2004b; Cuthbertson/Grundlingh 1992; Harley/Wedekind 2004; Jansen 1998; Jansen

1999a; Jansen 2001; Kros 2005; Siebörger 2008; van Eeden 2008; Weldon 2010). Aslaam Fataars rezente Perspektive (Fataar 2006) steht zudem für einer neuen Generation junger Bildungssoziologen, die nicht durch alte Partei- oder ethnische Schemata geprägt sind.

Für viele Wissenschaftler stand das neue Curriculum nicht nur als bildungspolitisches Dokument im Zentrum des Interesses, sondern auch als Lehrstück der umfassenden Neustrukturierung Südafrikas. Der prominente heutige Universitätsrektor und wohl wichtigste schwarze Kritiker der ANC-Reformen, Jonathan Jansen, spricht von einem »symbol of change« (Jansen 2001: 41), das ein sichtbares und für die breite Bevölkerung wahrnehmbares Zeichen der Aktivitäten der neuen Regierung darstellen sollte. Chisholm beschreibt den prioritären Charakter jeglicher Curriculumreform und -initiative so:

There can be little doubt that the political change in 1994 ushered in a new vision and major improvements in social spending aimed at equalising educational services and outcomes in South Africa. (Chisholm 2006: 151)

Man muss bei der Diskussion zwischen Arbeiten und Debatten zum Rahmenlehrplan und zum Fach Geschichte unterscheiden. Der südafrikanische Rahmenlehrplan beschreibt ein allgemeines Unterrichtskonzept, dessen Werte, didaktischen Paradigmen und Instruktionmethoden. Dieser Rahmen, der für alle Fächer gleich ist, wird durchfachspezifische Ausführungen ergänzt. Der folgende Abschnitt konzentriert sich auf Lehrpläne des Fachs Geschichte, greift aber zugleich auf die Ausführungen des Rahmenlehrplans zurück. Letztlich orientieren sich Rahmen- und Fachlehrplan an ähnlichen pädagogischen Ideen, wobei eine deutliche Trennung zwischen Rahmen- und Fachlehrplan nicht immer möglich ist.⁸ Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über die wichtigsten Aspekte des »roller coaster of curriculum reform« gegeben (Weldon 2005: 1).

In der Literatur, die den Reformprozess beschreibt, findet sich des Öfteren ein 3-Phasen-Modell (u. a. Chisholm 2005; Fataar 2006; Harley/Wedekind 2004; Hoadley 2011), das die Debatten, Entwicklungen und Ergebnisse rund um die Veränderungen chronologisch beschreibt. Die erste Phase ab 1995 wird hierbei als »curriculum cleansing« process« beschrieben (Weldon 2010: 123), in der die auffälligsten rassistischen und sexistischen Inhalte aus dem Lehrplan entfernt wurden. Wichtig für diese Zeit war, dass sämtliche Unterrichtsmaterialien weiterhin genutzt werden sollten (Siebörger 2000: 40) und ein sanfter Übergang zu neuen Lehrplänen in dem sich immer noch orientierenden Land eingeleitet

⁸ Einen lesenswerten und analytisch klaren Überblick über die Situation in Deutschland bietet Scholl (2009).

wurde. Die zweite Phase begann 1998 mit der Einführung von Curriculum 2005 (C2005). Diese völlig neue Version des Lehrplans, dessen damals zukunftsweisender Name das Zieljahr der Implementierung andeutete, definierte nicht nur inhaltliche Vorgaben grundlegend neu, sondern führte auch neue Unterrichts- und Bewertungsstrategien im Sinne des Kompetenzansatzes ein. Schon bald nach der Einführung in einigen Schulstufen wurden massive Probleme deutlich, die ab 2000 zur dritten Phase führten. Diese war gekennzeichnet durch die Überarbeitung von Curriculum 2005 und die anschließende Produktion der Revised National Curriculum Statements bzw. die National Curriculum Statements (Klassenstufen 10 – 12) im Jahr 2002 bzw. 2003.

Das National Curriculum Statement (NCS) bildet den Ausgangs- und Referenzpunkt der *empirischen Anteile dieser Arbeit: Für das Fach Geschichte wurde es 2003 veröffentlicht und* diente den südafrikanischen Lehrern bis 2012 als Orientierung ihres Handelns in der Schule.

Die folgende chronologische Darstellung des Reformprozesses blickt auf Akteure, Kritik, Wandel und Produkte. Es ist anzumerken, dass OBE bzw. C2005 die wichtigste Grundlage für die zum Forschungszeitpunkt 2010 angewandten NCSs sind, daher werden die Konzepte ausführlich besprochen. Ich nutze hierbei das genannte 3-Phasen-Modell, möchte es aber um eine vierte vorgelagerte Phase vor 1995 ergänzen.

Phase 1: Initiativen vor 1995

Nicht erst seit den demokratischen Wahlen 1994 gab es in Südafrika Initiativen für neue Lehrpläne. Da die staatliche Bildungspolitik immer darauf ausgelegt war, vorhandene Strukturen zu schützen (Harley/Wedekind 2004: 195), verwundert es nicht, dass sich immer wieder nicht-staatliche Initiativen formierten, die die Reform des Apartheidstaats durch curriculare Veränderungen anstrebten (Cross et al. 2002: 172; s. a. Gool/Soudien 1994: 9). Oftmals waren dies weiße »linke« (Hochschul-)Lehrer und Intellektuelle, bisweilen mit Kontakten zur schwarzen Bürgerrechtsbewegung um den ANC. Neben Initiativen zur Curriculumreform gab es einige beachtliche Vorstöße im Schulbuchbereich. Diese konzentrierten sich vor allem auf das Fach Geschichte und auf die Frage, welches Wissen wie zu erinnern sei. Die Frage war deswegen wichtig, weil Curricula für Geschichte an weißen Schulen mit dem Jahr 1970 und die Geschichtslehrpläne für schwarze Schulen mit dem Jahr 1948 abschlossen (Gool/Soudien 1994: 6 f.). Entsprechend hatte Geschichte nicht den heute üblichen Stand eines sozialwissenschaftlichen Diskursfachs mit Gegenwartsbezug (van Jaarsveld 1990: 118; s. a. Siebörger/Viglieno 1993: 7), sondern fokussierte auf historisches Kanonwissen. Dieser Paradigmenwechsel stellt eines der zentralen Motive der Reformgeschehnisse dar.

Bereits in den frühen 1980er Jahren entwickelten sich in Südafrika Initiativen

zur »people's history« (Beck-Reinhardt 2003: 90), einem in der Widerstandsbewegung um den ANC beheimateten Anspruch neben exklusiv weißer Erinnerung die Geschichte der breiten südafrikanischen Bevölkerung einzubeziehen:

This was a revolutionary type of history »from below«, that is to say from a worker's point of view, and based on socialist-»democratic« resistance against domination and capitalism. It therefore comprises a presentation of history from the point of view of a political-activist class struggle. (van Jaarsveld 1990: 126 f.)⁹

Zwar wurde schwarze Geschichte in den Apartheidcurricula vor 1990 bereits in Maßen beachtet, jedoch stets mit dem Ziel der Ethnisierung der schwarzen Bevölkerung (van Jaarsveld 1990: 119; s. a. Cuthbertson/Grundlingh 1992: 158). Die Idee war nicht, eine Geschichte der breiten Bevölkerung abseits weißer Kolonialherren zu erzählen, sondern durch Betonung ethnischer Unterschiede die schwarze Bevölkerung zu fragmentieren und – so hoffte man – durch das Herausstellen kultureller Unterschiede ihren Einfluss als Gesamtgruppe zu mindern.

Aus der People's-History-Initiative entwickelte sich ab 1989 eine »loose group of people« (Christie 2008: 128), genannt National Education Crisis Committee (NECC). Diese Sammlung progressiver und politisch linker Bildungsforscher trat schon in den 1980er Jahren auf die bildungspolitische Bühne, ab Beginn der 1990 Jahre wurden verschiedene Berichte unter dem Namen National Education Investigation Policy (NEPI) veröffentlicht. NEPI sah sich als Teil des zivilgesellschaftlichen Diskurses um neue Curricula (Gool/Soudien 1994: 13).

[Its] central idea was to generate policy options for a future education dispensation in South Africa [...]. NEPI was the first major attempt to offer a new conceptualisation of the education system in the early 1990s. (Cross et al. 2002: 174; s. a. Harley/Wedekind 2004: 195)

NECC enthielt konstruktivistische Ideen von Geschichte, die für spätere Reformen von Bedeutung waren (van Jaarsveld 1990: 127; s. a. Beck-Rheinhardt 2003: 198) und die sich der potenziellen Macht absoluter historischer Narrative entgegenstellten.

Ähnliche Ziele wie NEPI verfolgte auch das Centre for Education Policy Development (CEPD), welches dem ANC nahestand und ab 1993 das Verhältnis zwischen Bildungsplanung und Policy-Implementierung untersuchte.

Beide Initiativen mögen heute als historische Anekdoten scheinen, müssen

⁹ Dass van Jaarsveld das Wort »democratic« in Anführungszeichen setzt, ist beachtlich. Implizit spricht er damit der Bewegung dieses Attribut ab. Weldon verdeutlicht van Jaarsvelds durchaus kontroverse Rolle: Er galt als wichtigster Vertreter afrikaans Nationalismus. Den hier zitierten Artikel bezeichnet Weldon als »what might have been considered elements of an apology« (Weldon 2010: 117).

aber vor dem Hintergrund eines autoritären Top-Down-Stils der Apartheidpolitik, die stets unter Maximim christlichen Nationalismus' und Geheimhaltung handelte (Cross et al. 2002: 172; s. a. Siebörger/Viglieno 1993: 8), als Wegbereiter künftiger Initiativen betrachtet werden. Den Vereinigungen kam außerdem mit der Schaffung und Pflege von Netzwerken und gegenseitigem Vertrauen zwischen den verschiedenen Oppositionsbewegungen eine wichtige Rolle zu.

Das NECC stand dem ANC ebenfalls nicht fern; es veröffentlichte 1987 sogar eine »people's history« zum Schulgebrauch (Siebörger 2000: 39). Einige Historiker – wie progressiv auch immer – äußerten Bedenken, dass diese »Volksgeschichte« durch die Widerstandsbewegung ähnlich instrumentalisiert werden könnte wie die Apartheidregierung Geschichte zu ihrer Legitimierung genutzt hat (Cuthbertson/Grundlingh 1992: 162). Konkret wurden Sorgen bezüglich eines Szenarios geäußert, in dem der ANC und die Befreiungsbewegung sich heroisch inszenierten und als exklusive Befreier des Landes manifestierten.

Parallel versuchte der Apartheidstaat selbst, vor seiner absehbaren Abwicklung letzte Bildungsreformen zu initiieren. Von diesen ist das Curriculum Model for Education in South Africa (CUMSA) am bedeutendsten, dessen Entwicklung politisch vor allem durch die Angst vor weiteren Unruhen Ende der 1980er Jahre begründet war und einen eher elitären Charakter sowie eine weiße Perspektive hatte. In CUMSA wurde vor allem der Kulturbegriff zur Legitimierung eines ethnisch diversifizierten Curriculums unterstrichen (Cross et al. 2002: 173). Für den Geschichtsunterricht schreibt van Jaarsveld: »To sum up, it can be said that the existing syllabi are seen as traditionalistic, conventional, outdated and without relevance to the life-world of South African pupils« (van Jaarsveld 1990: 121). Die progressive Bildungssoziologin Pam Christie kommentiert in diesem Zusammenhang ein wenig resigniert: »Policy discourses were the order of the day« (Christie 2008: 128; s. a. Beck-Reinhardt 2003).

Neben diesen eher allgemeinen Reforminitiativen gab es zunehmend inhaltliche Auseinandersetzungen zwischen progressiven und konservativen Historikern (Weldon 2010: 116). Da dies auch Autoren von Lehrwerken unmittelbar betraf, engagierte sich das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI) als Vermittler zwischen den (überwiegend weißen) Teilnehmern mehrerer Konferenzen und Kolloquien in Südafrika und Deutschland (Pingel 1994: 101; s. a. Cole/Barsalou 2006: 7). Das Ziel bestand zunächst einmal darin, Vertreter aller Gruppen erstmals an einen Tisch zu bringen (Siebörger 2006: 227). Entsprechend betonte der damalige GEI-Delegationsleiter Falk Pingel in einem Strategiepapier zu den Gesprächen:

Gewährleistet sein muß, daß tatsächlich die relevanten Gruppen der südafrikanischen Gesellschaft vertreten sind, d.h. der Dissens ausgetragen und sich bestenfalls ein

Konsens abzeichnen könnte, der Chancen auf gesellschaftliche Anerkennung hätte. (Pingel 1992: 3)

Die Treffen hatten also weniger einen ergebnisorientierten Charakter, sondern sollten vor allem die Kommunikation zwischen beteiligten Parteien für die abzusehenden Reformen verbessern. Bewusst wurden keine politischen Akteure eingeladen und: »An aim was to keep the colloquia small enough for participants to sit in a room around a single table« (Siebörger 2006: 228). Außerdem wollte die Initiative unter Einbeziehung von Praktikern (etwa dem Geschichtslehrer Albrecht Hagemann) zu einer grundsätzlichen didaktischen Neuorientierung beitragen (Pingel 1992: 1). Diese war notwendig, da Südafrikas Bildungs- und Lehrplanwesen – unabhängig von Apartheid und ethnischer Diversität – seit den späten fünfziger Jahren keine nennenswerten Reformen oder Veränderungen erfahren hatte. Der immer öffentlicher diskutierte People's-History-Zugang wurde im Rahmen der Treffen ambivalent gesehen: Einerseits schloss er weiße Narrative deutlich aus, andererseits konnte er ein besseres Verständnis für Lebensumwelten der Bevölkerungsmehrheit schaffen.

Diese Sparkling-Water-Konferenzen, benannt nach einem Hotel in der Nähe von Johannesburg, veröffentlichten ein Richtungspapier, das folgende Ziele formuliert:

The approach of the past should be inclusive and democratic: it should explore the experiences of ordinary men and women as well as leaders and heroes, and should deal with the political, social, economic, cultural and environmental dimensions of human experience. The manner in which history is taught should promote democratic values, and democracy should be introduced through the mode of classroom discourse and the experiences of students in the classroom. (Siebörger 1994: 3)

Bereits die vom GEI initiierten Kolloquien beschäftigten sich mit dem Verhältnis von Kompetenzerwerb und Fachwissen (Siebörger 2000: 40), nahmen also ein zentrales Anliegen späterer Reformen vorweg. Dabei wurden Kompetenzen (*skills*) als wichtig und untrennbar von Fachinhalten vorgestellt, die Hauptaufgabe von Geschichtsbüchern und -unterricht wurde aber völlig anders als zu späteren Zeitpunkten der Curriculumreform gesehen: »Historical consciousness is more than a stock of knowledge. Fascination, empathy, and moral commitment are important aspects of the learning of history« (Pingel 1994: 103). Diese humanistisch anmutenden Werte fanden sich in späteren Versionen von Lehrplänen nicht. Retrospektiv interessant an diesen Gesprächen ist, wie das Verhältnis von Schulbüchern und Lehrplänen definiert wurde. Während typischerweise in Post-Konflikt-Gesellschaften ein starker Fokus auf die Revision von Schulbüchern gelegt wird (Weldon 2010: 128 f.), erkannten die Teilnehmer schnell die Breite des Feldes und seiner künftig zu diskutierenden Dimensionen *Policies/Politikstil*, *Curricula* und *Schulbuchinhalte*. Entsprechend wurde be-

tont, dass der bloße Fokus auf Schulbücher oberflächlich bleiben müsse, wenn die zugrundeliegenden Lehrpläne keine Berücksichtigung fänden (Hagemann 1993: 481). Die grundlegenden Überlegungen der Kolloquien, die sehr konkrete Ideen zu Inhalten und Methoden enthielten, fanden jedoch bei den politischen Reformen ab 1995 augenscheinlich nur noch wenig Beachtung. Vielmehr ging es ab 1995 vorwiegend um die politische Teilhabe bestimmter Gruppen. Der Kapstädter Geschichtsdidaktiker Rob Siebörger, neben Falk Pingel und Gail Weldon einer der wichtigsten Protagonisten der Gespräche, antwortet in einem Interview auf die Frage, ob er die GEI-Kolloquien rückblickend als Misserfolg wertet:

The one thing that does remain constant is that some of those values of Sparkling Waters do run through the good things that are happening in the curriculum. [...] I don't think the Sparkling Waters thing got destroyed, but if you [...] take somebody else's perspective it looks like they were. (Interview Siebörger, 30.04.2010)

Als einer der Zeitzeugen der Initiativen kann der Historiker Siebörger einen roten Faden zwischen dem Sparkling-Waters-Impuls zur Kommunikation und der Neuausrichtung im Verhältnis von Inhalten und Kompetenzen sehen. Für den Außenstehenden müssen die Gespräche aber wie eine abgeschlossene Einheit wirken, die nach 1995 ohne Wirkung blieb.

Phase 2: Initial Cleansing

Ab 1994 trat auch die südafrikanische Regierung selbst als Akteur im Bereich der Lehrplan- und Schulbuchreform auf, nachdem die meisten der nichtstaatlichen Initiativen im Sande verlaufen waren (Pingel 2010: 129). Die juristischen und administrativen Veränderungen waren in einem umfassenden Verhandlungsprozess seit 1990 zwischen der letzten Apartheidregierung und der Befreiungsbewegung abgestimmt worden. Trotz der vielfältigen Aspekte der Verhandlungen blieb die hochkomplexe und potenziell kontroverse Frage nach Art und Form nationaler Erinnerung ungeklärt (Weldon 2010: 125) – nicht zuletzt, weil eine allgemeine Stimmung des Kompromisses und guten Willens herrschte (Christie 2008: 127), die man nicht durch zu radikale Neuerungen stören wollte. Der Erinnerungsaspekt war weit mehr als eine administrative Herausforderung, denn er betraf die gesellschaftliche Fragmentierung inklusive der geographischen Segregation in Form von Homelands sowie die unterschiedlichen ethnischen Erinnerungskulturen und vielfältige religiöse und politische Positionen. Jedes der schwarzen Homelands innerhalb Südafrikas hatte eine eigene ethnisch-politische Tradition erfunden und daraus eine eigene Form der Legitimität abgeleitet. Viele Afrikaaner hatten – aller Offenheit gegenüber den Umbrüchen im Lande zum Trotz – oftmals Schwierigkeiten, das ehemals dominante Apartheidnarrativ der Christian National Education aufzugeben und sich in eine

gesamtsüdafrikanische Landesgeschichte einzufinden. Auch kam die Frage auf, wie sich Südafrika – bis dahin stets bemüht, als Sonderfall Afrikas zu gelten – erinnerungspolitisch zum Rest des Kontinents verhalten solle (Jeppie 2004: 35; Weldon 2010: 126; Visser 2007: 14). Hierfür gab es keinerlei historiographische Konzeption.

Vor allem weiße Konservative fürchteten um Privilegien, aber auch Angehörige der schwarzen Mittelklasse erwarteten eher den Zutritt in ehemals weiß-elitäre Schulstrukturen als die Schaffung eines einheitlichen Schulsystems, welches möglichst vielen Südafrikanern Zugang zu Bildung und Ausbildung ermöglichen sollte (Fataar 2006: 646).

Außerdem galt es, die ethnisch fragmentierten Bildungsverwaltungen zu zentralisieren und mit größter Eile ihre rassistisch definierten Zuständigkeiten aufzulösen – erschwerend kam hinzu, dass sämtliche Curricula seit 1948 kaum und nur sehr zögerlich evaluiert worden waren (Siebörger/Viglieno 1993: 7). Dies hatte auch Folgen für Curriculumplanung und Lehrerbildung durch teils völlige Unklarheit über die Aufgabenverteilung (Harley/Wedekind 2004: 197).

Die ANC-geführte Regierung befand sich in einem gewissen Konflikt: Einerseits galt es, die hohen Standards der weißen Schulen und bewährten Aspekte des weißen Curriculums zu erhalten, andererseits mussten dringend sichtbare Schritte weg vom Apartheidlehrplan vorgenommen werden, um der ANC-Wählerschaft sichtbare Veränderungen zu demonstrieren (Jansen 2001: 43). Die Geschichtsdidaktikerin Bam kritisiert diesen Aktionismus scharf: »Effective long-term curriculum planning had to be sacrificed in favour of political expediency« (Bam 2000: 3). Entsprechend autoritär-direktiv mutete die eingeschlagene Reformpolitik der Regierung an (Christie 2008: 130). Auf Initiative des National Education and Training Forum (NETF), einer Gruppe von zivilgesellschaftlich und politisch aktiven Organisationen, begann der bis dahin untätige Bildungsminister Sibusiso Bengu im Jahr 1994 mit der Überarbeitung des vorhandenen Lehrplans (Weldon 2010: 128). Das NETF war ein Bargaining Forum und bestand vorrangig aus Angehörigen der Erziehungsministerien und Vertretern von Interessengruppen. Entsprechend gestaltete sich innerhalb der Entwicklungsgruppe zum Interimlehrplan die Zusammensetzung des Unterausschusses für Geschichte,

which consisted entirely of stakeholder representatives, including a departmental official who had served on apartheid-era syllabus committees, five representatives of teacher organisations, a high school and a university student. (Siebörger 2000: 40)

Der Neuentwicklung des vorläufigen Lehrplans lagen zentrale ANC-Positionspapiere zugrunde (Cross et al. 2002: 175). In einer Presserklärung verkündete der Minister 1998, dass die Distanzierung vom Apartheidlehrplan wichtigstes politisches Ziel des ANC sei (Bam 2000: 3), er sah sich aber zugleich mit ge-

genteiligen gesellschaftlichen Forderungen konfrontiert. Nicht wenige regten an, das gute und erfolgreiche weiße Schul- und Lehrplansystem für alle Schüler zu öffnen bzw. anzuwenden. Cross et al. formulierten es so: »The question that arises is whether the old curriculum could be maintained or transformed to serve the new educational order« (Cross et al. 2002: 175).

Das Ministerium entschied sich jedoch für eine Zäsur im Hinblick auf die Zeit vor 1994. Siebörger nennt diese deutliche Abgrenzung zu allen Aspekten der Apartheid eine »symbolische Tugend der Revolution« und maßgeblich für den gesamten Reformprozess:

We had a reign of virtue. So a reign of virtue is to say that everything that the revolution has done is good, we must preserve the good of the revolution. The virtue in education was that we wanted this fresh start, we wanted to create something different that was our own. So everybody who spoke against this idea was therefore against transformation in South Africa, against the changes that took place. (Interview Siebörger, 09.04.2010)

Es entstand also ein Konflikt zwischen alten Interessen und neuen *Policies*, personalisiert durch altgediente Ministerialbeamte und Lehrplanmacher einerseits bzw. ANC- oder gewerkschaftsnahe Reformer andererseits (Weldon 2010: 134 f.). Erstere erhielten durch die Verhandlungen zwischen ANC und der letzten Apartheidregierung eine Arbeitsplatzgarantie für mindestens fünf Jahre und konnten entsprechend gestalterischen Einfluss nehmen (Weldon 2010: 148). Für letztere stellte das Unterfangen, den Lehrplan zu reformieren, unbekanntes Terrain dar (Fataar 2006: 646), auch wenn der ANC sich schon zu Zeiten des aktiven Widerstandes pädagogisch betätigt und durchaus grundlegende Ziele formuliert hatte (Christie 2008: 4). Jansen betont, dass Bildungsorganisation in Südafrika keine liberal-konsensorientierte Tradition habe und stets als hochgradig autoritärer Prozess gestaltet war: »[T]here was only one policy player within South African education: the apartheid state« (Jansen 2001: 42; s. a. Christie 2008: 128).

Neben der problematischen Zusammensetzung der Akteure mit eigenen Interessensagenden war der Anspruch, Schulbücher des alten Lehrplans weiterhin nutzen zu können, von nicht geringer Bedeutung (Siebörger 2000: 40 f.). Weldon betont, dass Südafrika mit dieser Maßgabe gewissermaßen einen Sonderweg im Vergleich mit anderen Post-Konflikt-Gesellschaften geht:

While most post-conflict states attempt to remove offensive content from the history curriculum, the majority do this by focussing on the textbooks. South Africa attempted a »cleansing process« of curriculum without changing textbooks. (Weldon 2010: 129; s. a. Weldon 2010: 132)

Inhaltlich bot der Interimlehrplan keine großen Änderungen; er orientierte sich vor allem am ehemaligen Curriculum für weiße Schulen. Die wohl wichtigste

Neuerung war, dass durch den Lehrplan alle Schüler Zugang zu Unterricht in südafrikanischer Geschichte nach 1948 bekamen (Weldon 2010: 133). Dieser war – auch zur Eindämmung schwarzen Widerstandes – an schwarzen Schulen bislang nicht Teil des Lehrplans.

Die Neuerungen durch den Interimlehrplan wurden allgemein als gering erachtet: »In the end, the syllabus revision process led to a minimalist, superficial reform of state syllabi« (Jansen 2001: 43). Grundsätzlich stand die Bereinigung sexistischer, rassistischer und als nicht mehr tragbar empfundener Inhalte im Vordergrund (Harley/Wedekind 2004: 197; s. a. Cross et al. 2002: 176). Es stellte sich jedoch recht schnell heraus, dass auf diese »Erstmaßnahmen« aufgrund der politischen Notwendigkeit der Regierung, sich zu legitimieren (Jansen 2001: 43), eine umfassende und breite Reform folgen musste. Der Interimlehrplan wird daher von den meisten Autoren eher als Vorbereitung für Curriculum 2005 denn als grundständig neue Bildungspolitik bewertet (Harley/Wedekind 2004: 197).

Das Interimcurriculum ignorierte frühere Initiativen zu neuem Geschichtsunterricht und übernahm nach Meinung vieler Wissenschaftler zuviel aus den Apartheidlehrplänen. Da akademische Teilhabe als praxisfremd eher misstrauisch betrachtet wurde (Fataar 2006: 646), fand ein fast systematischer und scharf kritisierte Ausschluss universitärer Experten statt (Siebörger 2000: 41; s. a. Cross et al. 2002: 174 f.). Christie analysiert den Charakter der Interimreform und vergleicht ihn mit früheren Bemühungen im Kontext von Curriculumtransformation. Sie beschreibt Initiativen vor 1994 als vornehmlich horizontal-organisatorisch. Dies bedeute, dass eher auf Konsens und nicht-autoritäre Verhandlungsstile fokussiert und multiple Interessen als Ressource und nicht als Schwierigkeit erachtet wurden. Dem stellt sie nach 1994 den Politikstil im Erziehungswesen gegenüber, der machtbetont war, Änderungen mehr vor-täuschte als durchführte und auf autoritäre Steuerung setzte (Christie 2008: 125). Die oben beschriebene Zusammensetzung des Revisionskomitees scheint zwar einer horizontalen Organisationsstruktur zu entsprechen, diese kollidierte aber mit einer offensichtlichen Top-Down-Machtstruktur; das ist wohl auch ein Grund für die begrenzten Ergebnisse und eine eher oberflächliche Reform. Weldon resümiert recht wortkarg: »The struggles around the interim syllabus were a reflection of the politics of transition« (Weldon 2010: 137).

Ab 1996 gab es Initiativen, den Interimlehrplan durch ein grundlegend neues Curriculum zu ersetzen. Als wichtige Wegmarke muss hierbei das White Paper on the Organisation, Governance and Funding of Education gelten, ein Richtungspapier des ANC, in dem Strategien zur Demokratisierung und Vereinheitlichung des Schulwesens benannt werden (Jansen 2001: 45). Es galt für die Regierung, ihre neuen pädagogischen Ziele von Gleichheit im Bildungswesen umzusetzen:

What was now urgently needed was a new curriculum that would give expression to these policies and that would be able to deliver both democratic and effective economic citizens. (Weldon 2010: 138; s. a. Weldon 2010: 140; Siebörger 2000: 42 f.)

Die öffentliche Erwartungshaltung zur Reformierung des Bildungswesens wurde nicht zuletzt in vielen Zeitungsartikeln und Debatten deutlich.

Phase 3: Curriculum 2005

Dieser Erwartung sollte Curriculum 2005, dessen Name einmal einen futuristischen Klang gehabt haben muss, gerecht werden. Bildungsminister Bengu, ein durchaus erfahrener Bildungsplaner, betonte das umfassende Ziel von Curriculum 2005, das schon bald als C2005 bekannt wurde: »The introduction of this new curriculum will play a major role in helping to transform our country into one in which we all want to live, by producing thinking, caring learners« (Bengu 1997: 1).

Vor der Beschreibung der wichtigsten Merkmale und Neuerungen des Lehrplans lohnt ein Blick auf divergierende Interessen und Akteure. Auch bei der Entwicklung von C2005 spielten Lobbyisten aus der Wirtschaft und der Gewerkschaftsszene entscheidende Rollen (Fataar 2006: 647; s. a. Buhlungu 2010: 58). Im Zentrum der Überlegungen dieser allesamt ANC-nahen Verbände stand der Wunsch, den weitgehend symbolischen Charakter des Interimlehrplans durch ein substanziiell neues Curriculum zu ersetzen (Harley/Wedekind 2004: 199) – auch, weil der Interimslehrplan wenig bis keine sichtbaren Konsequenzen für die Demokratisierung des Schulwesens bewirkt hatte. Die Lehrplanentwicklung stand hierbei im Kontext des National Qualifications Framework (NQF), einer Sammlung von Leitlinien, die sämtliche Erziehungs- und Qualifizierungsmaßnahmen im Land unter Gesichtspunkten von erlernbaren Kompetenzen und Fähigkeiten zentral erfasste und kategorisierte (Siebörger 2000: 43). Dieses Rahmenwerk galt nicht nur für Schulen, sondern für alle Bildungseinrichtungen. Selbst die Universitätsausbildung hat bis heute gültige Outcomes (=Kompetenzen) zu erreichen – auch wenn dieser Tatsache im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (Interview Siebörger, 09.04. 2010). Die Rolle des National Training Board (NTB), das nach dem Ende der Apartheid Ziele der breiten Qualifizierung vertrat, darf nicht unterschätzt werden (Cross et al. 2002: 176). Der Rahmen des NQF schien eine gute Basis zu bieten, eine für die Wählerschaft sichtbare Reform voranzutreiben (St Clair Dean 2000: 3). Zwar verfügte der ANC über eine stabile Mehrheit, doch Kritiken aus kleineren Parteien und Lobbyorganisationen wurden genau verfolgt (Fataar 2006: 650).

Bei der Entwicklung von C2005 überwog ein eher autoritär-vertikaler Politikstil (Christie 2008: 126), der auch viele der neuen Akteure in der Bildungs-

verwaltung geprägt hatte. Die letzte Apartheidregierung dominierte den Verhandlungsprozess. Weldon spricht von einer »exercise of power and voice during the process« (Weldon 2010: 148), geprägt durch dynamische Machtstrukturen zwischen Regierung und externen Akteursgruppen (Fataar 2006: 644; s. a. Siebörger 2000: 42). Die Atmosphäre war autoritär und durch hohen Erwartungsdruck geprägt, der nicht zuletzt von externen, meist US-amerikanischen Experten ausging: »There were deadlines, white males with laptops, disks, alienating language and authoritarian voices that demanded ›products‹ by the hour« (Bam 2000: 4). Van Eeden wird in ihrer Kritik am deutlichsten: Sie vergleicht die autoritären Entwicklungsprozesse im Erziehungswesen mit denen der Apartheidzeit (van Eeden 2008: 132). Ich frage Don Haripersad, Lehrplanentwickler für Social Studies im Bildungsministerium der Provinz Gauteng, nach seiner retrospektiven Einschätzung des Implementierungsprozesses. Er räumt ein: »We, the department and maybe even the Minister, have failed to promote [...] OBE among teachers« (Interview Haripersad, 29.03.2010).

Durch die Nähe zu Gewerkschaften, deren Ziel vor allem die Qualifizierung einer breiten Bevölkerungsmehrheit und die Reduzierung der hohen Arbeitslosigkeit war, orientierte sich die Entwicklung von C2005 vor allem an wirtschaftsfreundlichen Maßgaben (Fataar 2006: 647). Eine entscheidende Rolle spielten der Gewerkschaftsbund Congress of South African Trade Unions (COSATU) und die Fachgewerkschaft South African Democratic Teachers Union (SADTU); beide sind eng mit dem ANC verbunden und ihre gemeinsame Geschichte reicht in die Zeit des Widerstandes zurück (Fataar 2006: 648; s. a. Chisholm 2005: 85 bzw. Buhlungu 2010: 60). Die Maßgabe, dass Bildung vor allem wirtschaftlichem Wachstum zuträglich sein sollte, schien auf den ersten Blick den klassischen Idealen der Gewerkschaften und des sozialistisch geprägten ANC zu widersprechen. Geht man aber von einer Wachstumserwartung aus, an der möglichst große Teile der Bevölkerung beteiligt werden, entsprach sie durchaus der ANC-Maxime, Ressourcenzugang für die Bevölkerungsmehrheit zu ermöglichen. Das ökonomisierte C2005 fußte also auf der Idee, Bildung und Ausbildung (*education and training*) stärker zu verzahnen und viele der Berufsausbildung zugehörige Kompetenzfelder in die Schule einzugliedern. Dieses Ziel ergab sich nicht zuletzt auf dem allgemein schlechten Ruf von Ausbildungsstätten (Chisholm 2006: 148). Insofern verwundert nicht, dass C2005 durch die enge Kooperation des Department of Education mit dem Department of Labour entstand: »[It] was generated in a context where skills and training concerns prevailed over educational concerns« (Cross et al. 2002: 181).

Diese ökonomisierte Ausrichtung zog Konsequenzen für das Fach Geschichte nach sich, dem nur ein geringer Beitrag zur Entwicklung ökonomisch anwendbarer Kompetenzen zugetraut wurde (Weldon 2010: 147): »[T]he rejection of history education can be located in South Africa's attempts to reposition itself

in the global order and considerations for boosting the national economy« (Weldon 2010: 143). Geschichte wurde als wirtschaftsfremd angesehen und gehörte zu den wenigen Fächern innerhalb des neuen Curriculums, in dem der Inhalt nicht gleich dem Outcome, also der zu erlernenden Kompetenz, ist (Siebörger 2007: 163 f.). Christie betont die doppelte Motivation der breit aufgestellten Reform: Einerseits stehe der ANC an der Front der Befreiungsbewegung, andererseits seien globale Einflüsse beim starken ökonomischen Bezug des Lehrplans deutlich (Christie 2008: 133; s. a. Cross et al. 2002: 179; s. a. Volmink 2008: 193; s. a. Department of Education 2008b: 2; s. a. du Plessis 2002: 83). Pinar formuliert pointiert: »The reality is often the uncritical importation of concepts from other countries: evidently the case of outcomes-based education in South Africa« (Pinar 2010: 1).

Weldon bezieht diese globalen Einflüsse vor allem auf das Konzept der afrikanischen Renaissance, das die neue selbstbewusste und afrikanische Position Südafrikas auf dem Kontinent in politischen Fragen und bezüglich der Stellung als wirtschaftliche Vormacht zum Ausdruck bringt (Weldon 2010: 147). Chisholm nimmt Bezug auf die globalen Umbrüche nach 1989 und eine »global ideology of unfettered market fundamentalism«, die auch Auswirkungen auf Bildungsentwicklung habe (Chisholm 2006: 143; s. a. Christie 2008: 72). Die inhärenten Ideen von C2005 waren demnach keine isoliert südafrikanischen, sondern bilden Diskussionen um den Kompetenzansatz ab, der in den frühen 1990er Jahren im Schulwesen mehrerer Länder Anklang fand (Cross et al. 2002: 176; s. a. Weldon 2010: 144; s. a. Tippelt 2002: 227). In Südafrika wurden diese Ideen des kompetenzbasierten Lernens zusätzlich geprägt durch den eigenen revolutionären Idealismus der Befreiungsbewegung (Chisholm 2006: 147). Die Johannesburger Historikerin Cynthia Kros beschreibt diesen Idealismus prägnant als »modernist arrogance« (Kros 2005: 1).

Eine ebenfalls radikale Neuerung durch C2005 für das Fach Geschichte war der Zugang zu Erinnerung, der die Kernfrage dieser Arbeit betrifft (s. Kapitel 4.2). Weldon spricht von »the concept of collective amnesia that implicitly argued that the past was too contentious, too emotionally charged and too great a source of potential conflict to grapple with« (Weldon 2010: 142; s. a. Bam 2000: 3). Jedes Erinnern oder Behandeln historischer Quellen und Sekundärtexte musste zur Konfrontation mit ethnischer Segregation, Unterdrückung und Apartheid führen. Genau damit wollte C2005 aber abschließen, denn die stark inhaltslastigen Geschichtscurricula der Apartheidzeit galten als normativ und einengend (Weldon 2010: 146). Das ehemals unterrichtete Wissen um die Vormachtstellung der Weißen wurde so deutlich abgelehnt, dass man sich für eine fast vollständige Abkehr von Inhalten entschied (Kros 2005: 3; s. a. St Clair Dean

2000: 3¹⁰). Bam stellt diese Marginalisierung von Erinnerung und historischem Wissen zugunsten der Lerntheorie von C2005 infrage: »Does the challenge of globalisation necessitate marginalisation of historical consciousness in favour of a technocratic consciousness?« (Bam 2000: 7).

Hinzu kam, dass das neue Curriculum weit weniger Wert auf Inhalte legte und stattdessen einen Geschichtsunterricht favorisierte, der auf Kompetenzen und Outcomes ausgerichtet war, so dass historisch-chronologisches Wissen beinahe völlig negiert wurde. Kros spricht vom »abandonement of history in the pursuit of overblown civic ideals« (Kros 2005: 1; s. a. Asmal/James 2001: 200). Die »technizistische Ausrichtung« von C2005 (Beck-Reinhardt 2003: 194) orientierte sich, wie bereits angedeutet, an Outcomes Based Education, wobei im Laufe der Implementierung die beiden Begriffe C2005 und OBE zunehmend synonym verwendet wurden (Harley/Wedekind 2004: 197). Grundsätzlich weist OBE drei Hauptcharakteristika auf. Zunächst orientiert es sich an den pädagogischen Outcomes, also Ergebnissen und Kompetenzen. Man kann von der Umkehrung des Sprichwortes »Der Weg ist das Ziel« sprechen – das Erlernte ist das Ziel, die Mittel und Wege dorthin sind zunächst sekundär (Jansen 1999b: 146). William Spady, selbsternannter geistiger Vater von OBE aus den USA, bezeichnet dieses Paradigma als »designing down«, wobei die konkreten Lehrweisen ausgehend vom Lernziel gestaltet werden sollen (Brandt 1992: 66). Entgegen traditionellen Lernideen, die zumeist den Lerninput im Blick haben, blickt die OBE-Philosophie auf das Lernziel und setzt auf Vergleichbarkeit und Demonstrierbarkeit von Wissen; die Abfrage dieses Wissens hat einen wichtigen Systemstatus (Killen 2007: 346). Entsprechend der prominenten Position von Outcomes wurde die Rolle von Inhalten verringert. Für das Fach Geschichte mit seinem engen Bezug zu Daten, Chroniken und somit Inhalten stellte dies eine sehr große Veränderung dar, da in der Vergangenheit Daten und Inhalte den Lehrplan überhaupt erst definierten (St Clair Dean 2000: 3). C2005 fokussierte nun allerdings ausschließlich auf Fertigkeiten und anwendbare Kompetenzen, die durch rein faktisches historisches Wissen nicht erreichbar schienen. Harber fasst zusammen: »[W]hat matters are the desired Outcomes, competences or performances and subject content would be irrelevant« (Harber 2002: 177). Geschichte ohne Inhalte? Weldon nennt dies »the denial of memory in history education« (Weldon 2010: 138). Die Autorin merkt zudem an, dass für das Fach Geschichte die altgedienten, weißen Bürokraten im Erziehungsministerium und die neuen ANC-nahen Curriculummacher paradoxerweise das Interesse an

10 Siebörger erläutert das *Content-Outcomes*-Problem: »In reality, the range statements were only intended to be suggestions of a wide range of suitable content in the human and social science. Provincial and school-based curricula were to use them as the basis of selecting what content was optimally useful in each phase and grade« (Siebörger 2000: 4).

möglichst wenigen Inhalten teilten – insbesondere zur jüngeren südafrikanischen Vergangenheit. Für erstere war Geschichte eng mit den Menschenrechtsverletzungen der Apartheid verbunden, die wiederum häufig mit Afrikanern assoziiert werden, und für das neue Planungspersonal sollte das neue Curriculum die Vergangenheit möglichst deutlich hinter sich lassen (Weldon 2010: 154; s. a. van Jaarsveld 1990: 118). Einige Autoren betonen, dass die scharfe Trennung zwischen Inhalten und Outcomes zunächst so nicht vorgesehen war, sondern durch vielfältige Missverständnisse entstand – und nachhaltig wirkte (Siebörger 2007: 164; Harley/Wedekind 2004: 200). Retrospektiv scheint diese Marginalisierung historischer und identitätsbezogener Referenzen fatal, da sie heute als wichtiges Mittel der schulischen Bildung im Sinne eines Versöhnungsprozesses betrachtet werden:

If the representation of a group's past is now recognized as an integral part of identity, and identity includes not only how one views one's own group but also how one views groups seen as »Other,« which would include especially former enemies then understandings of history are crucial to a society's ability to reckon with the past for the sake of a more peaceful future. (Cole 2007: 13)

Ein zweites Charakteristikum ist die Auflösung der traditionellen Fachstruktur – OBE fördert integriertes Wissen über Fach- und Disziplingrenzen hinweg. In Südafrika hatte dies die Schaffung von acht *Learning Areas* zur Folge. Geschichte und Geographie wurden verschmolzen, erhielten einen Fachlehrplan und bildeten die *Human and Social Sciences Learning Area* (Weldon 2010: 143). Auf Kritik von Fachverbänden wurde ablehnend reagiert – deren meist weiße und männliche Vertreter wurden von Politikerseite als Teil des alten Apartheidsystems gesehen, so dass ihr Rat entsprechend wenig willkommen war (Weldon 2010: 150; s. a. van Eeden 2008: 120). Siebörger beschreibt im Interview eine Intervention von ihm und zwei Kollegen bei Minister Bengu, in der dieser seine Unkenntnis bezüglich der Probleme um Fachidentitäten offenbarte:

We went to speak to Bengu, I think it was about 1999 by the time when June Bam, Peter Kallaway and myself went to him, speaking about our concern [about] history not being in the school curriculum anymore; he was surprised to hear that. And we said but he's a history teacher himself, how can that be ... So he had no idea of what was written in the curriculum at all. [...] I don't even think Bengu asked any questions. (Interview Siebörger, 09.04.2010; s. a. Kelly 2009: 213)

Teil der neuen Fachstruktur war das Verteilen von definierten Outcomes auf verschiedene *Learning Areas*, so dass etwa historisches Wissen (bzw. das, was davon noch übrig war) nicht ausschließlich in der *Human and Social Sciences Learning Area* unterrichtet wurde (Siebörger 2000: 42). Auch litten die entsprechenden Fachkulturen und standen plötzlich vor einem Legitimitätsproblem (Siebörger 2007: 164); führende Akademiker befürchteten sogar das

Aussterben der Schuldisziplin Geschichte (Kros 2005: 1). Dennoch spricht Haripersad sich im Interview gerade beim Thema Apartheid für eine integrative Unterrichtsform aus, in der Inhalte in verschiedenen Fächern und aus verschiedenen Blickwinkeln unterrichtet werden:

I think the topic of apartheid should actually be looked at in an integrated way. This is the reason for Outcomes Based Education, to define an outcome; and the content that we expose the learner to is the means to the attainment of the outcome. (Interview Haripersad, 29.03.2010)

Haripersad meint mit »integrated« einen fächerübergreifenden Zugang zu Apartheid. Auch OBE-Theorektiker William Spady plädierte Anfang der 1990er Jahre mit Blick auf den Unterricht historischer Fakten für eine Integration in andere Fächer, wobei er allerdings die Bedeutung des historischen Wissens für das Verständnis alles Erlernten betont:

Understanding the historical background and evolution of whatever is being learned is very important. Should we weave the evolution and historical development of ideas and institutions throughout everything we teach? Yes. Should kids take a separate course called history every year that starts at some ancient time and moves forward to the present? No. (zit. in Brandt 1992: 69)

Ein drittes wichtiges OBE-Merkmal ist eine schülerzentrierte Pädagogik, die nicht Frontalunterricht, sondern aktives Selbsttun auf dem Weg zur Erlangung eines definierten Outcomes betont (Chisholm 2006: 147). Erklärtes Ziel ist die Erziehung kritischer und reflektierender Schüler, die durch Projekt- und Gruppenarbeit zu ihren Lernzielen gelangen sollen statt durch das in Südafrikas eher autoritärem Schulwesen fest verankerte frontale Unterrichten: »Groupwork became the major symbolic identifier of the new curriculum, and for many teachers, implementing groupwork was the core pedagogical shift required of them by C2005« (Harley/Wedekind 2004: 200; s. a. Weldon 2010: 189).

Der konstruierte Charakter von Wissen wurde deutlich benannt. Dieser wird auch in einem Handbuch für südafrikanische Lehrer unterstrichen, das 2007 von dem Australier Roy Killen veröffentlicht wurde, der als OBE-Experte hoch dotierte Beratungsverträge in Südafrika wahrnahm. Als relativ späte Publikation nach der ersten OBE-Implementierung 1997 wirkt es wie das letzte Aufbäumen dieser Unterrichtslogik und ihrer internationalen Vertreter. Killens Handbuch berücksichtigt lokale Kontexte nur sehr wenig und bezieht sich deutlich auf einen OBE-»Idealfall«. Das Buch beschreibt den gewünschten konstruktivistischen Charakter als Integration individueller Schülererfahrungen, die sie in einer anregenden Lernumgebung selbstständig als Wissen erkennen können (Killen 2007: 9). Volmink, südafrikanischer OBE-Fürsprecher, illustriert diesen Konstruktcharakter:

We need to be clear of what we mean by learning. Learning involves *choice*. [...] the learner first grasps the meaning of what is being shared and then makes a choice as to whether or not to rearrange an existing pattern of meaning. Without this choice learning cannot take place. A good school will respect this choice, realising that without it the school would be a site for indoctrination but not of learning. (Volmink 2008: 192, Hervorhebung im Original)

Diese Vorstellung der Integration eigener Erfahrung steht in völligem Gegensatz zum normativen Stil vorheriger Lehrpläne, den Volmink als »indoctrination« abtut. Die Wertschätzung individueller Erfahrungen wurde nicht zuletzt durch die südafrikanische Wahrheits- und Versöhnungskommission Truth and Reconciliation Commission geprägt, in der gerade biographische Erlebnisse wertgeschätzt und aufgearbeitet wurden. Diese in der Zeit der Curriculumsentwicklung medial präsente Aufarbeitung der nationalen Geschichte hatte einen nicht geringen Einfluss auf den Status persönlichen Erlebens (Weldon 2010: 155; s. a. Fataar 2006: 649). Wichtiges emanzipatorisches Ziel auch in diesem Kontext war, »to develop citizens who are imaginative and critical problem-solvers« (Cross et al. 2002: 179). Zusammenfassend stellte der neue Lehrplan enorme Anforderungen an die allgemeine Strukturierung des Unterrichts, die einzelnen Fachkulturen und Lehrmethoden. Das Department of Education fasste die Ziele von C2005 wie folgt zusammen:

The curriculum will begin to integrate education and training – incorporating a view of learning which rejects rigid division between academic and applied knowledge, theory and practice, and knowledge and skills. It will also foster learning which encompasses a culture of human rights, multilingualism and multi-culturalism and a sensitivity to the values of reconciliation and nation building. (Department of Education 1997, zit. in Harley/Wedekind 2004: 198; s. a. Myburgh 1997: 72)

C2005 sollte ab dem Jahr 1998 verbindlich und umfassend an Schulen eingeführt werden, nachdem Bildungsminister Bengu es im März 1997 mit großer öffentlicher Wirkung und 2005 bunten Luftballons verkündete hatte (Jansen 1998: 322; s. a. Jansen 1999a: 6). Zunächst 1998 in den ersten Klassen der Grund- und weiterführenden Schule eingesetzt, zeigte sich bald die Unmöglichkeit, diesen Lehrplan praktisch umzusetzen, was zu einer umfassenden Überarbeitung führte. Trotz des offiziellen Beginns von C2005 im Januar 1998 ignorierte ein beachtlicher Teil der Schulen und Lehrer die neue Unterrichtsphilosophie (Harber 2002: 119) – und unterrichtete weiter wie gehabt nach alten Lehrplanvorgaben.

Allgemein wurde die Vorbereitungszeit sowohl für Lehrer als auch für Bildungsadministratoren als viel zu kurz angesehen (Jansen 1998: 330). Dies war aber nicht der einzige Kritikpunkt an C2005 bzw. OBE. Dass eine so umfassende Reform eine breite Reaktion auslöste, verwundert nicht; die Intensität der Kritik

war jedoch beachtlich (Fataar 2006: 651). Die wichtigsten Kritiker stammten aus linksliberalen Akademikerkreisen, die sich nicht grundsätzlich der Curriculumreform entgegenstellten, aber deutliche Vorbehalte gegen den wirtschaftsfreundlichen und erinnerungsnegierenden Charakter von OBE hatten. Mason merkte an, dass die Art der OBE-Debatte in einer gewissen polarisierend-kontrastierenden südafrikanischen Tradition stehe, da das Land schon immer eine Tendenz zum deutlichen und öffentlichen Diskurs hatte (Mason 1999: 141). Eine Trennung von Für- und Gegensprechern entlang ethnischer Grenzen gab es hierbei nicht. Der wohl wichtigste Kritiker war Jonathan Jansen, ein angesehener schwarzer Bildungsforscher der Universität Pretoria (Chisholm 2005: 94). Sein Aufsatz »Why OBE will fail« bietet eine exzellente Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte, die OBE und C2005 problematisch erschienen ließen (Jansen 1999b; s. a. Jansen 1998).

An dieser Stelle sei die akademische Kritik und die entsprechende Verteidigung der OBE-Befürworter zusammenfassend auf vier Aspekte begrenzt: die ökonomischen Implikationen von OBE, die philosophischen Hintergründe, die konzeptionelle Stellung von Inhalten und die Anwendbarkeit auf einer praktischen Ebene. Jansen merkt an, dass es – trotz gegenteiliger Behauptungen rund um den neuen Lehrplan – keinerlei empirische Evidenz für eine durch ein bestimmtes Curriculumdesign beeinflusste wirtschaftliche Entwicklung gebe:

There is no shred of evidence in almost 80 years of curriculum change literature to suggest that altering the curriculum of school leads to or is associated with changes in national economies (Jansen 1998: 324; s. a. Kelly 2009: 65 f.).

Auch sei eine direkte Implikation für den Ausbildungsgrad von Schülern durch ein kompetenzorientiertes Curriculum nichts weiter als eine Annahme (Jansen 1998: 325). Kros weist ebenfalls nach, dass es völlig unrealistische Vorstellungen von der OBE-Wirkung gebe: So seien viele, vor allem ländliche schwarze Schulen voll des Lobes für ein Programm, das wirtschaftliches Erstarken verspricht, könnten es im Detail aber nicht umsetzen (Kros 2005: 3).

Ähnliches galt für die Gewerkschaft SADTU, die C2005 vollkommen unterstützte, hatten doch führende Mitglieder aktiv an der Gestaltung des neuen Lehrplans mitgewirkt (Weldon 2010: 150). Dennoch konnten oder wollten viele SADTU-Mitglieder den Lehrplan praktisch nicht umsetzen. Es wäre einfach zu behaupten – und Kros tut dies keinesfalls –, dass eine rhetorische Unterstützung im Zuge politischer SADTU/ANC-Loyalität bei gleichzeitigem Nicht-Verständnis vor allem bei schwarzen Lehrern auftrete. Combrinck hat jedoch nachgewiesen, dass auch in anderen Ländern wie Neuseeland oder den USA, in denen OBE-Modelle angewandt wurden, eine allgemein hohe und offenbar manchmal lediglich rhetorische OBE-Akzeptanz von Lehrern und Detail- bzw. Implementierungsprobleme sich nicht ausschließen müssen (Combrinck 2003: 59).

Das Design von C2005 wurde auch wegen seiner zugrunde liegenden philosophischen Implikationen kritisiert. Da OBE als »curriculum technology« (Fataar 2006: 647) verstanden wurde, kamen Fragen auf, ob die streng definierten Outcomes nicht direktiv-normativer, also undemokratischer Natur seien (Jansen 1998: 326) – ein Merkmal, das ursprünglich mit dem rassistischen Apartheidcurriculum assoziiert worden war. Siebörger diskutiert, inwiefern die zugrunde liegenden Menschenbilder formbarer und produktiver Gesellschaftsmitglieder dem wissenschaftlichen Forschungsstand entsprechen (Siebörger 2008: 5). Weldon verweist in diesem Kontext auf die Folgen marginalisierter Erinnerung (Weldon 2010: 154). Daran anknüpfend kam die Frage nach Werten im Lehrplan auf (Jansen 1998: 327), doch letztlich bot C2005 kaum südafrikaspezifische Bezüge oder gar deutliche Wertebekennnisse (Siebörger/Dean 2002: 3). Wie Jansen zum Stellenwert von Werten wie Demokratie oder Bürgerverständnis anmerkt:

These statements could have been written for Hawaii or Buenos Aires or Western Nigeria. They are bland and decontextualized global statements which will make very little difference in a society emerging from apartheid and colonialism (Jansen 1999b: 151).

Bildungsminister Asmal, Bengus Nachfolger seit 1999, verteidigte den Stellenwert von Werten im Lehrplan, räumte aber ein, dass es diesbezüglich noch Raum für Verbesserung gebe (Asmal/James 2001: 201). Fataar kommentiert, dass im Reformprozess politisiertes Wissen, das aus der Befreiungsrhetorik des ANC stammt, zu sehr mit pädagogischem Wissen vermischt wurde und plädiert für eine Ent-Ideologisierung des Prozesses (Interview Fataar, 15.09.2010).

Gemäß den Vorstellungen globaler Outcomes, also klar messbarer Kompetenzen, forderte das neue Curriculum einen kontinuierlichen Bewertungsprozess, der punktuelle Abfragen, etwa in Form von Endexamen und Tests, ablösen sollte (Killen 2007: 340). Lehrer sollten also in jeder Lerneinheit, jeder Aufgabenstellung und in jedem Projekt prüfen, bewerten und Statistiken über den Schülerfortschritt führen. Diese Idee wurde als ein Frontalangriff auf die Jahresendexamen aufgefasst und entsprechend als unrealistisch kritisiert. Für viele Lehrer, so wurde argumentiert, gebe es keine ausreichende Anleitung zum neuen Bewertungsmodus, was die Verweigerung und die Fortführung der alten examensbasierten Bewertung zur Folge habe (Harber 2002: 199). Es ist bemerkenswert, dass es kaum methodische Lehreranleitungen für den eigentlichen Unterricht gibt, der Modus von Bewertungen aber ausführlich in den Curriculumdokumenten beschrieben wird (Vandeyar/Killen 2003: 123).¹¹

11 Grundsätzlich kann zwar gefragt werden, inwiefern in outcomes-basierten Curricula Inhalte und Methoden überhaupt einen Platz haben sollen. In der aktuellen didaktischen Literatur werden sie als natürliche Anteile beschrieben: »In einem allgemeinen Sinn können folgende

Die problematische Stellung von Inhalten wurde bereits angesprochen. Gerade die Frage, was zu unterrichten sei und wie sich dies zu den Outcomes und Prüfungen/Bewertungen verhält, bildete einen zentralen Punkt der gesamten Debatte (St Clair Dean 2000: 2). Minister Asmal beschrieb die marginalisierte Stellung von Inhalten hingegen als erfolgreich: »This curriculum [...] improved the content of classes« (Asmal/James 2001: 190). Dennoch wussten viele Lehrer mit elaborierten Ideen von Outcomes und Kompetenzen nicht viel anzufangen: »In the past, the content was the curriculum. Teachers' initial reaction to Curriculum 2005 was, »But what are we going to teach?« (St Clair Dean 2000: 3, Hervorhebung im Original; s. a. Cross et al. 2002: 182). Daran anschließend kann gesagt werden, dass die Anwendbarkeit von C2005 im Unterricht den wichtigsten Kritikpunkt darstellte. In Jansens Beanstandungskatalog wurde die Sprache von C2005 als zu abstrakt und unverständlich kritisiert (Jansen 1998: 323). Cross et al. merkten an: »The role of the teachers in curriculum design became marginal and the curriculum was framed and mystified by impenetrable and obscure jargon« (Cross et al. 2002: 181). Als ebenso problematisch wurde die sehr ambitionierte und zu schnelle Einführung gesehen (Siebörger 2000: 41). St Clair Dean sah das Ziel, noch vor der nächsten Wahl im Jahr 1999 einen neuen Lehrplan aufweisen zu können, als hierfür maßgeblich an (St Clair Dean 2000: 3; s. a. Jansen 1998: 330).

Die Situation der Lehrer galt allgemein als nicht ausreichend berücksichtigt (Beck-Reinhardt 2003: 199). Zwar spielten Lehrgewerkschaften eine nicht geringe Rolle im Entwicklungsprozess, erfahrenen Fachverbänden und Nicht-Regierungs-Organisationen fehlte es mit ihren meist weißen Vorsitzenden aber an politischer Legitimität für wirkliche Mitsprache (Weldon 2010: 150). Eine ehrliche Kritik wurde zudem schwierig, da Ablehnung von C2005 als Beweis für Rückständigkeit, seine Unterstützung hingegen als gelebter Transformationswille erachtet wurde (Weldon 2010: 150; s. a. Harley/Wedekind 2004: 202 bzw. 212). Nicht zuletzt war die Unterstützung bzw. Ablehnung des Curriculums auch eine Frage der ethnischen Zugehörigkeit: »[B]lack teachers [...] saw OBE as something worth striving for« (Harley/Wedekind 2004: 209).

Ein weiteres Problem bestand in der fehlenden Ausbildung der Lehrer für die Anwendung von OBE. Zwar wurden Workshops und Vorbereitungskurse durchgeführt, der zeitlich enge Rahmen schränkte ihre Wirkungsmöglichkeiten jedoch stark ein (Cross et al. 2002: 181; s. a. Harley/Wedekind 2004: 200) und machte sie zu einem »training fiasco« (Fataar 2006: 650). Allgemein galten viele Lehrer als zu gering qualifiziert, um dem ambitionierten und konzeptionell hochkomplexen Curriculum gerecht zu werden (Harley/Wedekind 2004: 201; s.

Elemente [als typisch für ein Curriculum] genannt werden: 1. Lerninhalte, 2. Lernziele, 3. Unterrichtsorganisation und 4. Methoden« (Kron 2008: 206).

a. Beck-Reinhardt 2003: 199). Auch Siebörger bestätigte diesen Eindruck im Interview (Interview Siebörger, 13.09.2010). Die Annahme, nach der schwarze Lehrer mit Ausbildungsdefiziten OBE nicht anwenden konnten und weiße, vermeintlich besser ausgebildete Lehrer gut zurechtkamen, lässt sich jedoch so nicht halten (Tihanyi 2006: 52). Dies werden auch die empirischen Analysen in Kapitel 4 dieser Arbeit zeigen. Der ehemalige Lehrer und jetzige Beamte im Bildungsministerium Don Haripersad sieht in der Rückschau auch ein zu starres Professionsverständnis vieler Lehrer als hinderlich an: »Often there is a lack of, I would say, personal commitment from the educators to develop themselves« (Interview Haripersad, 29.03.2010).

Minister Asmal stimmte dem Argument der zu geringen Lehrervorbereitung seinerzeit grundsätzlich zu und räumte ein, dass diese Tatsache die Chancen von OBE massiv einschränke. Gleichzeitig betonte er die hohen Ausgaben für Bildung und Qualifikation und forderte eine bessere universitäre Ausbildung ein (Asmal/James 2001: 191). Jansen merkt an, dass eine umfassende Reform der Lehrerfortbildungen und -qualifikationen zum Erfolg von OBE beigetragen hätte (Jansen 1998: 328 f.), stellt aber auch fest: »There is neither the fiscal base nor the political will to intervene in the education system at this level of intensity« (Jansen 1999b: 152). OBE-Befürworter Killen widerspricht dem nicht – weist aber darauf hin, dass diese Tatsache nun zu Unrecht OBE zugeschrieben werde (Killen 2007: 64). Jansens Kritik zielte allerdings eher auf die Nutzung eines ressourcenintensiven Lehrkonzepts ab, das nicht adäquat für Südafrika sei. Sein Kritiker Mason stimmte dem grundsätzlich zu, betonte aber, dass dieser Tatsache irgendwie und irgendwann begegnet werden müsse, und ungleiche Verteilung kein dauerhaftes Argument gegen neue *Policies* sein könne (Mason 1999: 139).

Auch das professionelle Selbstverständnis von Lehrern, ihre Biographie und ihr Wertesysteme wurden nicht ausreichend berücksichtigt (St Clair Dean 2000: 3). Stattdessen kamen aufgrund der Outcomes-Orientierung und der komplizierten Bewertungsmodi enorme administrative Anforderungen auf die Lehrerschaft zu (Cross et al. 2002: 182).

Phase 4: Review und Neuauflage von C2005 als NCS

Durch umfassende Forschungen und interne Untersuchungen des Bildungsministeriums offenbarte sich die Unanwendbarkeit von C2005 in seiner bisherigen Form (Chisholm 2003: 276) – wobei den ministerialen Bildungsplanern schon lange vor der C2005-Einführung potenzielle Probleme bekannt gewesen waren (Beck-Reinhardt 2003: 198). Viele Lehrer sahen sich vollkommen überfordert mit den Maßgaben zu Outcomes, Bewertung und Unterrichtsmethodik. Die fehlenden inhaltlichen Bezüge führten nicht selten zu einem Rückgriff auf Apartheidschulbücher und -lehrpläne; auch die Betonung des konstruktivistischen

schen Charakters von Wissen war weniger erhellend als verwirrend für die meisten Pädagogen (Chisholm 2005: 93 f.).

Wie Jansen analysierte, waren die finanziellen Gegebenheiten, die zu einer erfolgreichen Implementierung des Lehrplans nötig gewesen wären, nicht vorhanden (Jansen 1999b: 152).

Nach vorsichtigen Überlegungen innerhalb seines Ministeriums und angesichts einer veränderten allgemeinen Stimmung im Land, die Kritik an Reformen nicht mehr mit Rückständigkeit gleichsetzte, etablierte Bildungsminister Asmal im Frühjahr 2000 ein Review-Komitee, das die Probleme von C2005 überprüfen und konkrete Verbesserungsvorschläge unterbreiten sollte. Im heutigen Lehrplan liest sich der Review-Prozess wie folgt:

The first version of the new curriculum for the General Education Band, known as Curriculum 2005, was introduced into the Foundation Phase in 1997. While there was much to commend the curriculum, the concerns of teachers led to a Review of the curriculum in 1999. The Review of Curriculum 2005 provides the basis for the development of the National Curriculum Statement for General Education and Training (Grades R-9) and the National Curriculum Statements for Grades 10 – 12. (Department of Education 2008b: 2)

Angesichts des Lobes für das Curriculum 2005, scheint ein Vorwurf die Lehrerschaft mitzuschwingen, da erst aufgrund ihrer Bedenken der Review-Prozess überhaupt nötig geworden sei. Die wissenschaftlich belegten strukturellen Probleme von C2005 werden hingegen ausgeblendet.

Aber zunächst einen Schritt zurück: Die Etablierung einer Review-Einheit ging vor allem auf das persönliche Engagement von Minister Asmal zurück, der selbst die Modi der Implementierung von C2005 nicht nur positiv sah (Chisholm 2005: 88). Als Review-Komiteevorsitzende wurde Linda Chisholm ausgewählt, eine progressive Johannesburger Pädagogin und Essayistin, die zwar durchaus als kritisch gegenüber C2005 galt, aber keiner Lobbyvereinigung oder Interessensgruppe angehörte. Ihr Ruf als »linke« Weiße und dem ANC nicht ferne Akademikerin konnte im Ministerium überzeugen (Fataar 2006: 654).

Die wichtigste Lehrgewerkschaft SADTU sah den Prozess der evaluierenden Prüfung als aktive Unterstützerin und Mitentwicklerin von C2005 naturgemäß kritisch – zudem sie über kein Mitspracherecht innerhalb der Kommission verfügte (Chisholm 2003: 277). Fataar bezieht den abnehmenden Einfluss von Gewerkschaften auch auf die zunehmende Entideologisierung der Debatte:

By the time of the second election in 1999 the state had authorized a fiscally conservative development path, and had put leftist elements such as the unions and civic movements on the ideological retreat. (Fataar 2006: 650; s. a. Buhlungu 2010: 157 f.)

SADTU kommunizierte die Ideen des Review als Abkehr von C2005 und eine erneute Zuwendung hin zum Apartheidcurriculum (Chisholm 2005: 90). Die

ministeriale Zusammenarbeit mit SADTU muss ambivalent gewesen sein – der Ministerialbeamte Haripersad empfiehlt zehn Jahre später im Interview etwas verbittert, die Beziehung zu den Gewerkschaften auch im Lichte von deren Leistungen zu betrachten (Interview Haripersad, 29.03.2010).

Innerhalb von nur drei Monaten erarbeitete das Komitee, vorsichtig zusammengesetzt aus Planern von C2005 und südafrikanischen Bildungsexperten (Fataar 2006: 654; s. a. Chisholm 2005: 89), einen Evaluationsbericht, der die Schwächen des Lehrplans verdeutlichte. Das Mandat war ausdrücklich auf Verbesserungen des bestehenden Lehrplanes ausgelegt, eine grundlegende Kritik an OBE war nicht vorgesehen und erwünscht (Harley/Wedekind 2004: 214). Das Ziel:

[T]o investigate the structure and design of the curriculum, the level of understanding of the curriculum, how implementations could be strengthened, and what needed to be done about implementation. (Chisholm 2003: 277)

Eine der wichtigsten Empfehlungen der Kommission, einen deutlichen didaktischen Paradigmenwechsel nach C2005 durch eine Namensänderung zu kennzeichnen, wurde durch das Erziehungsministerium abgelehnt. Grund hierfür war, dass ein Gesichtverlust des ehemaligen Bildungsministers Bengu (im Amt von 1994 bis 1999) befürchtet wurde (Cross et al. 2002: 186). Die philosophischen Ansätze betreffend der wirtschaftlichen und auf Humankapital orientierten Ansätze von C2005 standen nicht im Fokus des Review, stattdessen konzentrierte man sich auf sozio-politische Implikationen des Lehrplans (Chisholm 2003: 277). Eine der wichtigsten Fragen, nämlich die nach der Bedeutung von der Anwendbarkeit bzw. des Eigennutzes von Wissen, blieb somit in weiten Teilen unbeantwortet, obwohl sie gerade für das Selbstverständnis des Faches Geschichte hochrelevant war und ist.

Das Review-Komitee positionierte sich insgesamt wohlwollend gegenüber OBE, empfahl jedoch, Sprache und Struktur des Lehrplans zu vereinfachen und ein besseres Umfeld für Lehrerqualifikation und -weiterbildung zu schaffen. Auch sollten Schulbücher eine prominentere Position einnehmen und Lehrern und Schülern als wichtiges leitendes Instrument im Unterricht zur Verfügung stehen (Chisholm 2003: 278; s. a. Fataar 2006: 655). Der starke Fokus auf kontinuierlich-innovative Bewertung und die hohe Anzahl und die verwirrenden Arten von Outcomes wurde ausdrücklich kritisiert (Cross et al. 2002: 184). Pro-OBE-Protagonisten argumentierten zwar, dass OBE bei richtiger Anwendung durchaus eine kohärente Bewertungsstrategie anböte (Vandeyar/Killen 2003: 125) – was das Argument der partiellen Überforderung von Lehrern jedoch nicht entkräftete. Diese Überforderung beruht nicht zuletzt auch auf der systematisch schlechten Ausbildung vieler schwarzer Lehrer während der Apartheid, die heute noch unterrichten. Don Haripersad sagt dazu: »Our teachers were

schooled to actually not being good teachers. We must consider them!» (Interview Haripersad 29.03.2010).

Statt langen Ausführungen zu Bewertungen empfahl die Chisholm-Kommission, wie sie landläufig genannt wurde, die Konkretisierung der Lehrplan-Inhalte. Fataar kommentierte:

I think the pendulum has swung back to content, coming from open social constructive approaches where these things are incidental to understanding. That in the South African context might not have been useful because we have been moved to far away from content and our teachers were not used to [...] thinking about skills and so on. (Interview Fataar, 15.09.2010)

Bezüglich der *Learning Areas* empfahl die Kommission die Integration vom Fach Technik in andere Fachbereiche, was jedoch nach Intervention von Wirtschaftslobbyisten durch das Ministerium abgelehnt wurde (Chisholm 2003: 279). Auf der Implementierungsebene empfahl die Kommission eine Drosselung der Geschwindigkeit im Reformprozess.

Auch die Schaffung einer besseren und nachhaltigeren »teacher education strategy« wurde im Review-Abschlussbericht gefordert (Cross et al. 2002: 184). Dieser hohe Bedarf an weitreichender Unterstützung von Lehrern ist auch im internationalen OBE-Vergleich nicht ungewöhnlich (Combrinck 2003: 65).

Chisholm betont zwar, dass die Ideen der Kommission nach einiger Debatte in der Regierungspartei ANC größtenteils angenommen wurden (Chisholm 2005: 88), macht aber auch deutlich, dass die Empfehlungen mit bereits bestehenden Strukturen konkurrierten: »[They] do not fall onto a blank slate, but into a context where processes are underway, budgets committed and capacities are limited« (Chisholm 2003: 279). Sämtliche Ideen mussten also in die durch viele Akteure und Interessen beeinflusste politische Realität integriert werden. Dazu gehörte auch eine teilweise in dieser Frage sehr emotionale Ministerialverwaltung, die in dem Review einen Rückschritt und in der Rückkehr zu alten Curriculumformaten ein Bekenntnis zum Apartheidcurriculum sah.

Auf die Empfehlungen der Kommission folgte 2001 die Etablierung von Revisionskomitees, die C2005 grundsätzlich überarbeiten sollten. Diese Arbeitsgruppen beschäftigten sich auf der Grundlage der Review-Komiteeempfehlungen zum einen mit den einzelnen *Learning Areas*, aber auch mit fächerübergreifenden Fragen zu *Diversity* und Detailimplementierung (Chisholm 2003: 281). Durch geschickte Personalpolitik konnte sich der ANC Einfluss auf die Autorenschaft der Revisionskomitees sichern (Chisholm 2005: 89). Ein grundsätzlich neues Curriculum war nicht vorgesehen, vielmehr ging es um eine vorsichtige »reformulation« von C2005 (Christie 2008: 159).

2002/2003 lagen Lehrpläne für alle Fächer mit einem allgemeinen und einem fachspezifischen Teil vor. Diese Lehrpläne sollten – gemäß den Empfehlungen

für ein gedrosseltes Implementierungstempo – erst 2006 nach einer langen Vorbereitungs- und Weiterbildungsphase eingeführt werden (Chisholm 2003: 184). Der für diese Studie relevante Lehrplan für das Fach Geschichte war unter dem Namen National Curriculum Statement History von allen Fachlehrplänen der umstrittenste (Chisholm 2003: 282); er datiert aus dem Jahr 2003 und wird in Abschnitt 3.2 detailliert analysiert.

Nach 2011: CAPS

Wie beschrieben wurde das National Curriculum Statement (NCS) im Sommer 2012 durch das Curriculum Assessment Policy Statements (CAPS)-Dokument ersetzt. Die Gründe hierfür liegen vor allem in der Unübersichtlichkeit der südafrikanischen Lehrplandokumente: Für jedes Fach gab es im NCS eigene Rahmen- und Bewertungsrichtlinien, Aussagen zu Inhalten und Kompetenzen. CAPS integriert sämtliche dieser Dokumente in eines. Ob und inwieweit die Erfahrungen aus dem schulischen Umgang mit NCS, den auch diese Arbeit schildert, eine Rolle gespielt haben mögen, darf vor dem Hintergrund fehlender empirischer Studien angezweifelt werden. Letztlich stellt die Genese von CAPS auch nicht das Forschungsinteresse dieser Arbeit dar.

Es ist durchaus beachtlich, dass die beschriebenen Ideen zu Outcomes und Kompetenzen, wie sie noch im C2005 dargelegt wurden, mit jeder Lehrplanversion unbedeutender werden. CAPS spricht folglich nur noch sehr randständig von Outcomes – und weist ein größeres Maß an Inhalten und konkreten Bewertungsmaßstäben auf. Narrativ wird versucht, CAPS in eine logische Chronologie mit C2005 und NCS zu stellen. So lautet der Untertitel des neuen Lehrplans »Structured. Clear. Practical. Helping teachers unlock the power of NCS«.

3.2 Konzeption und Inhalt

Das NCS für das Fach Geschichte stammt aus dem Jahr 2003 und galt bis zur Implementierung seines Nachfolgers CAPS bis 2011. Es besteht, gemäß dem geschilderten Umsetzungsprozess, aus einer allgemeinen Einleitung und fachspezifischen Ausführungen. Das Dokument umfasst 63 Seiten und gilt für die gesamte Oberstufe, die als *Further Education and Training Phase* (FET) bezeichnet wird. Als Herausgeber wird das Bildungsministerium aufgeführt, Autorennamen sind nicht zu finden.

Die Einleitung erläutert grundsätzliche Intentionen des Curriculums, seine Entstehung und vor allem die OBE-Strategie, während der fachliche Teil die Outcomes und Richtlinien zur Bewertung (*Assessment Standards*) festlegt und Vorschläge zu Inhalten macht. Im Vergleich zum sehr offenen und für viele

unverständlichen C2005 war die Intention des NCS »to create a more explicit history curriculum within an outcomes-based framework« (Chisholm 2004b: 181).

Zum eigentlichen Dokument gehören zwei Schwesterdokumente, die fünf Jahre später erschienen und den Lehrplan in bestimmten Aspekten ergänzen. Die Learning Programme Guidelines (LPG) sollen beim Planen von Unterrichtseinheiten helfen und wollen als konkretisierte Version des NCS verstanden werden (Department of Education 2008b: 3). Ausgegangen wird hierbei von einer dreischrittigen Unterrichtsplanung durch den Lehrer: Rahmenwerk, Arbeitsplan und Unterrichtsplan. Die relativ große Autonomie des Lehrers, die in Abschnitt 3.2 angesprochen wurde, spiegelt sich hier wider. Das zweite Dokument, die Subject Assessment Guidelines (SAG; Department of Education 2008a), möchten dem Lehrer Hilfestellung bei der Bewertung von Schülerleistungen geben. Entsprechend detailliert erläutert der Text Formen der Bewertung, Sinn und Aufgabe; auch dieses Dokument sieht sich als Hilfe zur Umsetzung des NCS (Department of Education 2008a: 2). Es ist auffallend, dass beide Handbücher im Umfang von 16 bzw. 28 Seiten (ohne Anhänge) erst fünf Jahre nach der Fertigstellung des NCS publiziert wurden, zudem dieses bereits kurze Abschnitte zu Unterrichtsplanung und Bewertungsmodi enthielt. Man kann deshalb davon ausgehen, dass das NCS als Nachfolger von C2005 Lehrern weiterhin Probleme bereitete und sprachlich vereinfachte Ergänzungen notwendig wurden.

Allgemeine Einleitung

Schon im ersten Satz bekennt sich der Lehrplan zu den Werten der südafrikanischen Verfassung und nimmt deren Ziele von Versöhnung, Gerechtigkeit und Wahrung der Menschenrechte auch als die seinen an (Department of Education 2003: 1). Zur Erreichung dieser Ziele werden sogleich die *Learning Outcomes* und *Assessment Standards* für das Fach Geschichte benannt. Der Wechsel von der großen politischen Verfassungsbühne hin zu etwas drögen curricularen Details im Duktus administrativer Sprachregelungen erfolgt unvermittelt. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Reformen hin zu C2005 mit seinen unübersichtlichen Maßgaben und der daran anschließenden Kritik ist diese Positionierung und das Bekenntnis zum OBE-Fundament nachvollziehbar. Im Folgenden zeigt der Lehrplan seine Grundideen auf:

The National Curriculum Statement Grades 10 – 12 (General) is based on the following principles: social transformation; outcomes-based education; high knowledge and high skills; integration and applied competence; progression; articulation and portability; human rights, inclusivity, environment and social justice; valuing indigenous knowledge systems; and credibility, quality and efficiency. (Department of Education 2003: 1)

Jedes dieser Prinzipien wäre einer näheren Betrachtung wert, an dieser Stelle soll aber eine Konzentration auf die beiden ersten stattfinden. Dies aus verschiedenen Gründen: die genannten Prinzipien »high knowledge and high skills«, »progression« und »credibility, quality and efficiency« erscheinen – dem Anspruch an soziale Transformation entsprechend – weitgehend rhetorischer Natur. »[I]ntegration and applied competence« zielt nicht, wie der Formulierung entnommen werden könnte, auf die Berücksichtigung multi-ethnischer Schülergruppen ab, sondern beschreibt den OBE-inhärenten Wunsch nach fächerübergreifenden Inhalten (s. Abschnitt 3.2 dieser Arbeit). Die Aspekte »human rights, inclusivity, environment and social justice« bzw. »valuing indigenous knowledge systems« werden in Kapitel 4 dieser Arbeit besprochen, vor allem im Kontext von dominanten Narrativen und vormals unterdrückten Perspektiven.

Die Betonung von sozialer Transformation erscheint vor dem Hintergrund der teils chaotischen Curriculumreform wie eine retrospektive Legitimierung bzw. Erklärung der problematischen Umstände. Metcalfe verdeutlicht die bis heute hohen Ansprüche an sozialen Wandel, wenn sie von der Notwendigkeit spricht, den Bildungsstand anzuheben sowie vom Zugang zu Bildung und Ausbildung, um ökonomische Teilhabe und einen verbesserten Lebensstandard zu erreichen (Metcalfe 2010: 6).

Ebenso unterstreichen akademische OBE-Befürworter den außergewöhnlich ambitionierten Charakter der bisherigen Curriculumtransformation (Vandeyar/Killen 2003: 123) und entschuldigen so indirekt Verfehlungen. Curriculumplaner Haripersad verdeutlicht seine Sicht auf die Ausmaße der südafrikanischen Reform:

The matter in which we transformed the curriculum in the South African context was a bold and revolutionary move, it had its purpose and intent, and yes, if you take any other curriculum or other country in the world that had curriculum reviews, the scope and scale [...] was not as bold and big as we did it here. (Interview Haripersad, 29. 03. 2010)

Haripersads globaler Vergleich und die Einordnung der Geschehnisse in einen revolutionären Kontext stellen die Reformen als ausgesprochen grundsätzlich dar. Der unterstützenswerte Grundtenor ist für den Curriculumplaner indisputabel und der rhetorische Modus des »we« unterstreicht diese Einschätzung fundamentaler Veränderung. Transformation bedingt schließlich Wandel, und der ist in der Post-Apartheid-Gesellschaft nicht immer leicht. Aber: Alle curricularen Ergebnisse seien »durch die Verfassung inspiriert und durch einen demokratischen Prozess entwickelt worden (Department of Education 2003: 2). Auch Fiske und Ladd betonen in ihrer Studie zu (Un-)Gleichheit im Bildungswesen Umfang und Größe der Reform (Fiske/Ladd 2004: 159).

Der Bezug zu einer umfassenden sozialen Transformation gibt dem Lehrplan

einen höheren Sinn, eine Einbettung in ein nationales Projekt, die bereits Minister Asmal als essentiell und schwierig beschrieben hatte (Asmal/James 2001: 188).

Das zweite Grundprinzip des Lehrplans ist ebenfalls interessant. Während das ursprüngliche C2005 das Prinzip von OBE als Leitmotiv, als grundlegende Theorie anwandte, »verkommt« es im NCS zu einem Prinzip unter mehreren. Zwar wird es als »the foundation for the curriculum in South Africa« vorgestellt (Department of Education 2003: 2), doch wirkt diese Präsentation im Vergleich zu vorher eher kleinlaut. C2005 lagen verschiedene Formen von Outcomes zugrunde. Während die *Critical Outcomes* als grundlegende Lernkompetenzen beschrieben werden können (Teamarbeit, Nutzung von Medien, kommunikative Fähigkeiten usw.), stellen die *Developmental Outcomes* die persönliche, horizontweiternde Ausbildung in den Vordergrund. In der ursprünglichen Fassung von C2005 wurden diese *Critical Outcomes* und *Developmental Outcomes* noch als kohärente Lernbezüge durch das Curriculum hindurch benannt bzw. als Erfolgsindikatoren angewandt. Sicher trugen sie auch zu der beschriebenen Verwirrung und dem Unverständnis bei, da der inhaltsorientierte Lehrer sich plötzlich mit abstrakten *Learning Outcomes*, *Critical Outcomes*, *Developmental Outcomes* und weiteren Elementen konfrontiert sah (Vandeyar/Killen 2003: 125; s. a. Cross et al. 2002: 182).

Im NCS werden *Critical Outcomes* und *Developmental Outcomes* auf einer halben Seite nur übersichtsartig erwähnt (Department of Education 2003: 2; s. a. Vandeyar/Killen 2003: 130). Auch in Killens Handbuch finden diese Formen der Outcomes nur noch randständige Erwähnung (Killen 2007: 51). Sie bilden allerdings recht deutlich die fächerübergreifende Idee ab, Schüler zu voller ökonomisch-sozialer Teilhabe zu befähigen (Killen 2007: 50). Wie in Abschnitt 3.2 dieser Arbeit beschrieben stellte die ökonomische Nutzbarkeit von Outcomes einen zentralen Punkt im C2005 dar.

Einführung Geschichte

Weldon betont, dass für Geschichte im NCS-Vorgängercurriculum C2005 aufgrund dieser ökonomischen Maxime wenig Platz war (Weldon 2010: 143; s. a. Weldon 2010: 138). Umso relevanter ist die Frage, wie sich das NCS zu diesem Fach positioniert (s. a. Morgan 2011: 60). Im NCS reduziert sich ein derartiger auf ökonomische Nutzbarkeit gerichteter Anspruch an den Geschichtsunterricht zwar erheblich. Dennoch unterstreichen die Ausführungen zu »Educational and Career Links« (Department of Education 2003: 9 f.), dass historisches Wissen stets anwendbar sein soll. Von inhaltlichem Wissen ist keine Rede:

The study of history provides a sound vocational preparation for a wide range of jobs and careers [...], historical study nurtures effective communication, which is an es-

sential life and professional skill in the contemporary world. History qualifications can, therefore, lead to future careers in management and administration, marketing, public relations and the media. (Department of Education 2003: 10 f.)

Auch die mehrfach erwähnte »Overall key question« für die FET-Phase »How do we understand our world today?« (Department of Education 2003: 24) verweist implizit auf eine anwendungsbezogene und »nutzbringende« Sicht historischen Wissens.

Im deutlichen Gegensatz zu diesem Anwendungsanspruch stehen Aussagen des Lehrplans, die sich deutlich zu Geschichte als »selbstgenügsamem« Fach bekennen. In ihnen werden Grundannahmen des gesamten Lehrplans, nämlich die Notwendigkeit des Unterrichtens von Wandel und Entwicklung, auf das Fach bezogen: »History is the study of change and development in society over time and space« (Department of Education 2003: 9; s. a. Department of Education 2003: 28). Im Anschluss wird verdeutlicht, wie historisches Denken zu Demokratie, Frieden und Wahrung der Menschenrechte beitragen kann. Weldon teilt diese nicht empirisch belegte Annahme einer Steigerung der Demokratiefähigkeit durch Geschichtslernen in *Post Conflict Education-Settings*:

In the aftermath of internecine identity-based conflict in societies in which victims and perpetrators have to co-exist, nation-building can be best served by a curriculum that supports democratic traditions. (Weldon 2010: 187)

Der im Curriculum angestrebte Beitrag zur Demokratiefähigkeit klingt überzeugend. Die Schüler sollen durch den Erwerb von Kompetenzen, z. B. im Bereich Quellenkritik, zur freien Meinungsbildung befähigt werden, sich unterschiedlichen Narrationsformen konstruktivistisch-analytisch nähern (Department of Education 2008b: 13; s. a. Weldon 2010: 186) und anhand anekdotenhafter Inhalte die Konstruiertheit historischen Wissens erkennen. Sehr deutlich im Gegensatz zu ökonomischen Bezügen steht außerdem das folgende Bekenntnis:

An education system does not exist to simply serve a market, important as that may be for economic growth and material prosperity. Its primary purpose must be to enrich the individual and, by extension, the broader society. (Department of Education 2003: 5)

Diese Aufwertung des Faches und vor allem die Aussage: »It is a distinctive and well-established discipline with its own methods, discourses and production of historical knowledge« (Department of Education 2003: 10) verwundert vor dem Wissen, dass Geschichte als Schulfach im C2005 nicht nur abgeschafft wurde, sondern im Geschichtsunterricht eine regelrechte Verleugnung der Erinnerung stattfand (Weldon 2010: 138). Man erinnere sich: Noch in der Lehrplanversion C2005 wurde das Fach ausschließlich auf Anwendungswissen hin geschnitten und –

da dies in Geschichte naturgemäß gering ist – entsprechend stiefmütterlich behandelt. Das Review-Verfahren relativierte diese Position zwar deutlich, musste aber unterschiedliche Perspektiven zwischen einem Blick auf Geschichte als Erinnerungsort einerseits und als Fach mit Alltagsanwendungsbezug andererseits vereinen. An mehreren Stellen der Einleitung bzw. der Erklärung, was Geschichte eigentlich ist, wird der Kompromisscharakter des Dokuments entsprechend deutlich. Im zähen Ringen um eine Positionierung und adäquate Begrifflichkeiten schwankt der Lehrplan hierbei zwischen der Betonung des Selbstzwecks von Geschichte und des Primats der Alltags- und wirtschaftlichen Nutzbarkeit historischen Wissens.

In diesem Spannungsfeld spiegelt sich die Kompromisshaftigkeit des gesamten Lehrplans wider (Chisholm 2004b: 181), die auch Pingel beschreibt. Das Curriculum sei, so kommentiert er, »partly tainted by the flavour of revolutionary anti-apartheid fighting and partly marked by enlightened liberal human-rights positions« (Pingel 2010: 129).

Dieses Spannungsfeld ist nicht genuin südafrikanisch, Kelly z. B. analysierte die Zunahme ökonomisch nutzbarer Lehrplaninhalte für den internationalen Kontext. Er beschreibt, wie Curricula zunehmend wirtschaftlich konotiert sind:

This trend indicates clearly a shift of ideology towards an instrumental view of schooling and the school curriculum. The education system is now geared to economic productivity and the curriculum planned to promote forms of learning which are regarded as useful, in terms both of future employment for individuals and the continued economic growth of society. (Kelly 2009: 65)

Diese Tendenz ist im Falle Südafrikas, wo in das Fach Geschichte vor dem Hintergrund einer *Post-Conflict-Education*-Situation Hoffnungen auf Versöhnung gelegt wurden, besonders auffällig.

Learning Outcomes

Der beschriebene (selbst-)definitive Drahtseilakt, den das Fach bewältigen musste, verdeutlichen auch die Formulierungen der Learning Outcomes.

Outcomes bilden im NCS-Lehrplan die zentrale Referenz zur OBE-Philosophie und sind durch den Theoretiker Spady wie folgt definiert:

Outcomes are high-quality, culminating demonstrations of significant learning in context. Demonstration is the key word; an outcome is not a score or a grade, but the end product of a clearly defined process that students carry out. (Spady 1994: 18)

Wichtigstes Charakteristikum ist demnach Demonstrierbarkeit statt bloßen Wissens. Diese Maxime spiegelt sich in vielen Ländern, die einen *Outcomes-Based*-Zugang zu Wissen und Lernen anwenden. Das Design der südafrikanischen Learning Outcomes für Geschichte und die deutliche Betonung von Fortschritt und Anwendbarkeit kommt z. B. dem des englischen Lehrplans sehr

nah (Siebörger 2006: 233). Grundsätzlich entspricht eine curriculare Referenz zu Outcomes einem aktuellen Trend innerhalb der internationalen Curriculumentwicklung (Smith 2005: 380), der in Deutschland dem Kompetenzansatz entspricht (Scholl 2009).

Das südafrikanische NCS sieht für Geschichte vier Learning Outcomes vor, die wiederum spezifische Kompetenzen definieren. Chisholm beschreibt sie so: »Enquiry, interpretation, knowledge and understanding are its key desired outcomes« (Chisholm 2004b: 180). Diese Outcomes stellen das Lernziel einer jeden Unterrichtseinheit dar. Der Ansatz ist ziel- und nicht prozessorientiert, konzentriert sich also auf das Resultat und nicht den Weg dorthin:

Learning Outcome 1: Enquiry Skills (Practical Competence)

The learner is able to acquire and apply historical enquiry skills. [...]

Learning Outcome 2: Historical Concepts (Foundational Competence):

The learner is able to use historical concepts in order to analyse the past. [...]

Learning Outcome 3: Knowledge Construction and Communication (Reflexive Competence)

The learner is able to construct and communicate historical knowledge and understanding. [...]

Learning Outcome 4: Heritage (Reflexive Competence)

The learner is able to engage critically with issues around heritage. (Department of Education 2003: 11 – 14)

Die Kompetenzen spiegeln die oben beschriebene Ambivalenz zwischen »Selbstzweck« von Geschichte und Anwendungswissen wider: Learning Outcome 2 deutet auf den Kern historischen Lernens hin – Vergangenheitsanalyse im Spiegel der Gegenwart. Ihm wird entsprechend auch eine prominente Stellung im Verstehen sozialen Wandels zugeschrieben (Department of Education 2008b: 8). Learning Outcome 1 hingegen betont Analyse- und Interpretationsfähigkeiten, während Learning Outcome 3 den konstruktivistischen Charakter von OBE aufgreift (Killen 2007: 17).

Learning Outcome 4 kommt eine spezielle Rolle zu. Es stellt eine Art Querschnittsthema dar, das immer dann in den Unterricht eingebracht werden soll, wenn dies angebracht scheint (Department of Education 2008b: 13). Es ist vor allem als Gegenstück zur Ignoranz des Apartheidcurriculums gegenüber der fundierten Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe der nicht-weißen Bevölkerungsgruppen zu verstehen. Diese Kulturgüter als nationales Gut zu beschreiben ist primäres Ziel von Learning Outcome 4. Durch die angestrebten Kompetenzen soll auch vermieden werden, dass bestimmte ethnisch-soziale Repräsentationsformen bei Inhalten dominieren können (Fiske/Ladd 2004: 160); ihnen wohnt also ein deutlich gesellschaftlicher Bezug inne.¹²

¹² Es ist interessant, dass der Lehrplan die nahezu gleiche Formulierung an zwei recht unter-

Weldon beschreibt, dass im Zuge einer noch stärkeren Betonung der ökonomischen Anwendungsmöglichkeit von historischer Kompetenz in der NCS-Autorengruppe zeitweilig ein fünftes Outcome angedacht war, »that would have required pupils to ›demonstrate knowledge of career opportunities‹ for those who took history« (Weldon 2010: 185 f.). Hierin deutet sich erneut die Auseinandersetzung um die Frage nach anwendungsorientiertem oder selbstgenügsamen historischen Wissen auch unter den Autoren an.

Laut NCS sollen die Learning Outcomes in einem integrierten Kontext Anwendung finden. »Integration« ist hierbei nicht als die Einbindung bestimmter randständiger Themen, sondern als die eher technokratisch anmutende Zusammenführung von Bewertung, Inhalten und definierten Outcomes zu verstehen: »Integration in History is achieved by the close relationship between the Learning Outcomes, Assessment Standards and the content. It is thus important to note that given this, no one single Learning Outcome can be used on its own« (Department of Education 2008b: 9).

Inhalte

Das dritte Kapitel des Lehrplans setzt diesen Anspruch um und kontextualisiert Learning Outcomes und *Assessment Standards* mit den Inhalten des Lehrplans – also dem, was letztlich unterrichtet werden soll. Zunächst aber bleibt der Lehrplan theoretisch: Jedem Learning Outcome sind für jede Jahrgangsstufe 3–4 *Assessment Standards* zugeteilt. Für die Jahrgangsstufe 12 beispielsweise sind die *Assessment Standards* des Learning Outcome 3 wie folgt definiert:

Learning Outcome 3 – Knowledge Construction and Communication (Reflexive Competence): *The learner is able to construct and communicate historical knowledge and understanding. [...]*

Grade 12 Assessment Standards

We know this when the learner is able to:

Identify when an interpretation of statistics may be controversial and engage critically with the conclusions presented by the data. Synthesise information to construct an original argument, using evidence from sources provided and independently accessed in order to support the argument. Sustain and defend a coherent and balanced argument with evidence provided and independently accessed. Communicate knowledge and understanding in a variety of ways including discussion (written and oral), debate, creating a piece of historical writing using a variety of genres, research assignments,

schiedlichen Stellen benutzt, zunächst in genanntem Zitat zum *scope* von Geschichte, dann in ähnlicher Form, als es um die Wertschätzung indigener Wissensformen geht: »Up until then the Western world had only valued logical, mathematical and specific linguistic abilities, and rated people as ›intelligent‹ only if they were adept in these ways« (Department of Education 2003: 4). In dieser Doppelnutzung einer spezifischen Formulierung zeigt sich das klare Bekenntnis zu Geschichte als Fach, das den vormals Unterdrückten eine Stimme geben kann – also einen explizit politisch-wiedergutmachenden Auftrag hat.

graphics and oral presentation. (Department of Education 2003: 21, Hervorhebung im Original)

Dieses Beispiel aus einer Reihe von Learning Outcomes und Assessment Standards zeigt, wie konkret der Lehrer durch die Vorgaben des Lehrplans angeleitet werden soll, ohne dass das Image des selbstbestimmten und autonomen »facilitator of knowledge« (Jansen 2003: 121) beeinträchtigt wird. Auch der Aspekt der Vergleichbarkeit als eines der wichtigsten OBE-Kriterien wird deutlich.

Interessant ist, dass die *Assessment Standards* grundsätzlich von konzeptuellem Wissen ausgehen – eine Abfrage von Faktenwissen ist jedoch nicht vorgesehen (in der Art von »Wann wurde Mandela aus dem Gefängnis entlassen?« o.ä.). Die *Assessment Standards* wirken entsprechend inhaltslos und schwach in ihrer Aussage. Positiv kann man formulieren, dass es Ziel des Lehrplans war, ein dominantes Narrativ zu vermeiden, um einen Platz für die nicht staatlich legitimierte, »versteckte« Geschichte zu schaffen. Diese spezielle Form der Inklusion des Nicht-Dominanten möchte den Rahmen schaffen für eine Lernkultur der vielfältigen Perspektiven – ohne aber wirklich konkret dazu anzuleiten.

Hier wird der Teil des Lehrplans interessant, der Inhalte und Kontexte benennt. Dies geschieht ausschließlich durch Fragen, die in ähnlicher Form auch im Unterricht gestellt werden könnten. Inhalte haben keinen reinen Selbstzweck, sondern dienen ausschließlich der Bewertungssituation: »[C]ontent must serve the Learning Outcome and not be an end in itself« (Department of Education 2003: 24). Dieser starken Aussage widerspricht ein ebenso deutliches Statement in den Learning Programme Guidelines: »It needs to be stressed that the approach to content in this History curriculum emphasises the importance of content knowledge« (Department of Education 2008b: 15) – wieder wird der Konflikt zwischen Anwendungsorientierung und Selbstzweck des Wissens im Geschichtsunterricht überdeutlich.

In den folgenden Abschnitten taucht immer wieder die Frage auf, wie viel Inhalt zu Apartheid im Lehrplan vorgesehen ist. Diese Frage lässt sich anhand der curricularen Vorgaben nicht beantworten, da es sich eben nicht um verbindliche Vorschriften, sondern lediglich um Vorschläge handelt. Der Lehrer wird sogar ausdrücklich aufgefordert, Wissen selbstständig zu erweitern bzw. im Sinne eines konstruktivistischen Zugangs Inhalte zu ergänzen (Department of Education 2003: 24). Dieser nicht vorschreibende Zugang zu Wissen stellt unter Umständen eine wichtige Eigenschaft zur Schaffung eines demokratischen Curriculums dar, argumentiert Kelly. Sein Ideal: »[A] curriculum based not on common knowledge content but on common procedural principles, guidelines, even »areas of experience« – a national curriculum which is adjected rather than substantive, and thus descriptive rather than prescriptive« (Kelly 2009: 271).

Gleichzeitig zeigen spätere empirische Analysen, dass Lehrer mit dieser Offenheit überfordert sind (siehe Kapitel 4.1).

Insofern ist die Frage, wann Inhalte auf Apartheid verweisen, häufig eine Interpretationssache des Lehrers. »Local contexts«, deren Nutzung im Lehrplan ausdrücklich gefordert wird (Department of Education 2003: 24), können theoretisch immer Bezüge zu Apartheidthemen einschließen. Folgende Fragen des *Content*- und *Context*-Teils des Curriculums für die zwölfte Klasse verweisen mehr oder weniger explizit auf Apartheid:

What forms of civil society protest emerged from the 1960s up to 1990?

- 1960s: civil rights, disarmament, student movements, peace movements, Black Power movement, women's movement;
- 1970s: Black Consciousness Movement in South Africa;
- apartheid South Africa and Eastern Europe in the 1980s [...].

What was the impact of the collapse of the USSR in 1989?

- on South Africa [...].

How did South Africa emerge as a democracy from the crises of the 1990s?

- the crises of apartheid in the 1980s;
- the collapse of apartheid in South Africa – coming together of internal and external pressures;
- how the crises were managed – conflict, compromise, negotiation, settlement, elections;
- the Government of National Unity and the making of the new Constitution;
- dealing with the past and facing the future; new identities and the construction of heritage. (Department of Education 2003: 29–31)

Der Lehrplan spricht zwar einerseits bestimmte Themen an, diese werden aber durch zwei Faktoren in ihrer Verbindlichkeit »aufgeweicht«: Die Inhalte sind Vorschläge, also nicht zwingend mit einem *Assessment Standard* oder Learning Outcome verknüpft. Außerdem soll Wissen lokal und individuell kontextualisiert werden, was – polemisch gesprochen – die Möglichkeit einschließt, die chinesische Ming-Dynastie, die in der 10. Klasse als Inhalt vorgeschlagen wird, mit der Thematik der Apartheid zu verknüpfen. Dies geschieht auch an einigen der untersuchten Schulen, wie Kapitel 4.3 zeigt.

Das Curriculum beschreibt dies als Freiraum für den Lehrer: »In the NCS subject History the Learning Outcomes, Assessment Standards and content framework allow mobility across and within Grades 10–12« (Department of Education 2008b: 10).

Wertsch hat eine ähnliche Beobachtung im post-sowjetischen Russland gemacht: nach 1990 sei historisches Verständnis nicht mehr an Faktenwissen und breiter Rezeption geschichtlicher Daten orientiert, wie es zu Sowjetzeiten üblich war. Damals herrschten »specific narratives« (Wertsch 2004: 48) mit sehr kon-

kreter politischer Intention der Einflussnahme vor, die alle der Schaffung von scheinbar chronologischen sowjetischen Heldenepen zuträglich waren (Wertsch 2004: 51). Konträr dazu beschreibt er für die Jahre nach 1990 einen offeneren und dennoch stabilen Rahmen, dessen Wissen mobiler und konstruktionsoffener ist (Wertsch 2004: 55). Dies scheint auch für den südafrikanischen Fall zu gelten: Hier wurde ein inhaltlich enger und strenger Apartheidlehrplan vor 1990 zugunsten offenerer Themen geändert – dessen Tenor dennoch deutlich ist.

Christie beschreibt diese Mobilität nicht ablehnend, verweist aber auf notwendige zusätzliche Lehrerfortbildungen:

In line with training strategies, the reformulation is intended to allow greater mobility between different levels and between institutional sites, as well as to promote the integration of knowledge and skills. (Christie 2008: 159)

Chisholms Ausführungen zur Überarbeitung des Curriculums weisen darauf hin, dass das Autorenteam dazu neigte, das Fach in einen breiten geistes- und sozialwissenschaftlichen Kontext einzugliedern und die traditionellen Fachgrenzen aufzulösen (Chisholm 2004b: 182), wie dies bereits im Konzept der *Learning Areas* im C2005 vorgesehen war. Vor diesem Hintergrund ist die oben zitierte Mobilität als ein Kompromiss zu einem stärkeren Gestaltungsspielraum für den Lehrer zu verstehen. Eine Verknüpfung der Inhalte mit Learning Outcomes oder *Assessment Standards* findet nicht statt, auch hier wird die Eigenständigkeit des Lehrers in der Themenwahl berücksichtigt.

Hinweise zur Bewertung

Der Lehrplan schließt mit einer Übersicht über die gewünschte Bewertungspraxis. Der Sinn jeglicher Bewertung wird grundlegend, aber übersichtlich erläutert. Auch Themen der Dokumentation von Schülerleistungen werden angesprochen.

Für die Fragestellung dieser Arbeit spielt die Bewertung der Schüler nur eine sekundäre Rolle, da vor allem das Unterrichtsgeschehen betrachtet wird und weniger explizite Evaluationssituationen. Der Lehrplan und die für Bewertungsstrategien wichtigen *Subject Assessment Guidelines* (Department of Education 2008a) empfehlen zwar eine kontinuierliche, d. h. tägliche Bewertung von Schülern – die beobachtete Praxis des NCS zeichnet aber ein völlig anderes Bild. Wie ich in späteren Kapiteln zeigen kann, werden konkrete methodische Hinweise zum Unterrichten von Geschichte ausschließlich (!) im Kontext von Bewertung gegeben. Für die Lehr-Lern-Situation in der Klasse, also das pädagogische Kerngeschäft, gibt es weder Empfehlungen noch verbindliche Vorgaben.

Empfehlungen oder gar Vorschriften bezüglich Bewertungsmodi bergen die Gefahr, die Autonomie der Lehrer, die schon in der Ursprungsversion von C2005 als stark geschwächt empfunden wurde (Cross et al. 2002: 181), weiter zu un-

tergraben. Gleichzeitig verwundert es einigermaßen, dass die heterogene südafrikanische Lehrerschaft, von der ein Großteil als schlecht ausgebildet gilt (Christie 2008: 142), keinerlei methodische Anleitung für den Unterricht und nur recht oberflächliche, abstrakte Hinweise für Bewertungssituationen erhält.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit hat die Umstände der Lehrplanreform in Südafrika insgesamt dargelegt. Am Anfang stand eine ungewöhnliche Situation zu Beginn der 1990er Jahre, in der ein südafrikanischer Bürgerkrieg nicht unwahrscheinlich schien und in der ein allgemeiner Wunsch nach politischem Wandel auf außerordentlich problematische ethnisch-soziale Verhältnisse stieß. Vor diesem Hintergrund entwickelten sich verschiedene Initiativen, die die Lehrplan- und Schulbuchreform im Lande trugen. Die aufgezeigte Chronologie der Lehrplanentwicklung verdeutlicht, wie dynamisch und teils chaotisch der Reformprozess ablief.

4 Unterrichtspraxis

Das vorangegangene Kapitel 3 hat sich der Frage nach dem Umgang mit der Vergangenheit theoretisch genähert, hat Ideen der schulischen Neugestaltung und Erinnerungskultur aufgezeigt und das Manifest dieser Neuausrichtung, den Geschichtslehrplan, analysiert. Hierbei wurde deutlich, welches Ziel dieser im Kern verfolgt: Er möchte »als ein Teil der Bildungsplanung einen Beitrag dazu leisten, *Unterricht zu planen*« (Scholl 2009: 37, Hervorhebung im Original).

Das folgende Kapitel erhebt den Anspruch, Einblicke in nicht-öffentliche, teils nicht-offizielle Praktiken des Unterrichts zu geben. Es wird ein Bild aus Chancen und Risiken des Unterrichts zu Apartheid und Menschenrechtsverletzungen gezeichnet, ohne eine normative Wertung vorzunehmen. Eingedenk der oben beschriebenen Lücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit wird dieses mit Referenz zum Lehrplandokument NCS (2003–2012) geschehen, das einen führenden und orientierenden Anspruch im Rahmen des südafrikanischen *Post-Conflict-Education-Settings* erhebt. Diesen Anspruch gilt es empirisch auf seine Anwendbarkeit hin zu prüfen.

Die ersten drei Unterkapitel orientieren sich dabei vorrangig an Lehrern. Dabei werden zunächst divergierende Unterrichtsnarrative dargestellt (4.1), bevor diese vor dem Hintergrund biographischen (Lehrer-)Wissens (4.2) analysiert werden. Kapitel 4.3 fragt nach professioneller Lehrerkompetenz im Kontext von Apartheid, etwa zur Anwendung von Methoden oder den Implikationen beanspruchter Identitäten als Lehrer.

Die beiden folgenden Unterkapitel fokussieren auf die Schülerperspektive. Kapitel 4.4 beschreibt das unmittelbare Verhältnis von Schülern zur Thematik Apartheid, initiale Reaktionen und Wissensformen in Schule bzw. Elternhäusern, die teils diametral zueinander und zum Lehrplan stehen (4.4). Des Weiteren werden in Kapitel 4.5 Schülerstimmen zur südafrikanischen Zukunft zitiert und es wird aufgezeigt, wie sich junge Menschen vor dem Hintergrund schulischen Wissens als Teil einer multiethnischen Gesellschaft verorten.

4.1 Unterschiede in der Lehrplanumsetzung

Der Kernfrage folgend, wie der Lehrplan Anwendung im Klassenzimmer findet, soll in diesem Abschnitt gezeigt werden, wie gleiche Inhalte in verschiedenen Schul- und Gemeindefeststellungen völlig unterschiedlich gelehrt werden. Hierbei ist der sehr heterogene Charakter des südafrikanischen Schulwesens zu berücksichtigen (Niedrig 2004: 87). Weldon fasst die Problematik zusammen und nutzt dabei die Metapher der Kluft, auf die sich auch diese Arbeit im Titel bezieht:

[It] goes without saying that the construction of a »democratic« curriculum provides no guarantees that democracy ideals and practices will be transferred to the classrooms. Not only is there the much written-about gap between policy and practice that occurs in any classroom, but in South Africa there are huge gaps between the best and worst resourced classroom; between various forms of teacher training; in the depth of subject knowledge; there are differing understandings about the nature of history education; about democracy; and more important, the legacy of apartheid in our deeply racialised identities influences both interpretation of history curriculum and the way in which teachers engage with the apartheid past in their classrooms. (Weldon 2010: 189)

Der Bildungssoziologe Fataar unterstreicht im Interview die Bedeutung des Aufzeigens unterschiedlicher Perspektiven auf Geschichte im Klassenzimmer durch den Lehrer. Dieser trage eine explizite Verantwortung, die zwar nicht immer deutlich genug im Lehrplan formuliert, jedoch essentiell sei (Interview Fataar, 15.09.2010). Umso bemerkenswerter ist, welche divergierenden Darstellungen es auf der Grundlage desselben Lehrplanes gibt. Im Folgenden werden zwei Beispiele aus Unterrichtskontexten vorgestellt, die beim Thema Apartheid beobachtet wurden.

Kommunismus

Die Verknüpfung von Anti-Apartheid mit Kommunismus resultiert aus der engen Verbindung der wichtigsten Widerstandsgruppe und heutigen Regierungspartei ANC, die sich immer noch als sozialistische Vereinigung sieht und dies auch öffentlich kommuniziert.

Wie in Kapitel 3.3 gezeigt wurde, erscheint der Lehrplan recht übersichtlich und macht nur wenige Vorgaben zu Inhalten des Unterrichts. Dennoch wird die Gegensätzlichkeit von Kapitalismus und Kommunismus die Lehrplan thematisiert:

Challenges to capitalism: the Russian Revolution and the establishment of the Communist state (Marxism-Leninism and Stalinism).

Crisis of capitalism: the Great Depression in the USA and its wider impact in terms of the emergence of fascist economies and states (e.g. Germany and Japan). [...]

What was the impact of the Cold War in forming the world as it was in the 1960s? USSR

and USA – creating spheres of interest. [...] What was the impact of the collapse of the USSR in 1989 on South Africa? (Department of Education 2003: 26 f.)

Diese wenigen Sätze sind alles, was das Curriculum zur Verbindung von Kommunismus und Apartheid explizit formuliert. Dies verwundert ein wenig, da der ANC als dominante Widerstandsbewegung bis 1989 enge Verbindungen zur UdSSR und anderen kommunistisch geprägten Staaten unterhielt (MacDonald 2006: 67; s. a. Giliomee 2003: 589). Entsprechend ideologisiert und unselbstständig wurde in den Lehrplänen des Apartheidstaates das Anliegen des Widerstandes in Südafrika als »moskautreuer« diskreditiert. Weniger verwunderlich vor dieser ANC-Vergangenheit ist jedoch der positive Eindruck, unter dem Kommunismus im Lehrplan besprochen wird. Dazu ergänzend wird Kapitalismus als krisenanfällig und außerdem als Wiege des Faschismus' dargestellt. Der Lehrplan ist dennoch recht offen, und die angeführten Ausschnitte können lediglich als Impulsgeber für den Lehrer gelten, sicher aber nicht als inhaltliches Fundament für die Beschreibung unterschiedlicher Narrative. Entsprechend stark divergieren die beobachteten Darstellungen im Unterricht.

Mr. Mashabane von der Nkulumina High School ist ein unersetzter Mann Anfang vierzig, dessen laute und facettenreiche Stimme weit aus dem Unterrichtsraum herausschallt. Er hat Geographie und Geschichte studiert, zunächst an einer Homelanduniversität, dann an einer ehemals weißen Hochschule in einer der größeren südafrikanischen Städte. Sein Wissen über Weltgeschichte ist beeindruckend und er vermag durchaus, Geschichten anschaulich zu illustrieren. Mr. Mashabane ist Mitglied der schwarzen Lehrergewerkschaft SADTU und fungiert an der Nkulumina als deren Verbindungsmann. In einer der ersten Beobachtungen referiert er über die Ursprünge kommunistischer Ideen und spricht mit deutlicher Sympathie für die Unterdrückten im vorrevolutionären Russland. In der folgenden Unterrichtsbeobachtung unterstreicht er die Rolle von Kirche und Zar: »I told you how much influence the Tsar and church had, back then in Russia.« Mr. Mashabane sagt, dass Kirchen aber auch viel Gutes getan hätten. Aber sie hätten eben auch Macht – der Papst etwa wurde fast als Gott behandelt, und das habe eben viele Menschen in Russland gestört. »The people just didn't have power at all!« Viele Jugendliche sitzen nun aufrecht in ihrer Bank, Mr. Mashabanes Stimme ist laut geworden. Nun setzt er sich auf einen leeren Tisch in der ersten Reihe, schaut sich im Klassenzimmer um. Er erklärt: »Communism was the spirit of community.« Dieses Modell sei zunächst wirtschaftlich gewesen, habe aber nach und nach viele Bereiche des Lebens beeinflusst. Der Lehrer weiter: »Some people think, in communism everything belongs to everybody. This is not true!« Er ist nun aufgestanden und geht gestikulierend zwischen den Reihen umher. »If somebody had a car, it only belonged to him« Ich höre Lachen in einer Ecke. Der Lehrer setzt noch eins drauf:

»This also applies for T-Shirts or pants. They were only used by one person. And everybody had cloths!« Jetzt lachen noch mehr Kinder, und auch Mr. Mashabane grinst breit. »Remember: people lost the profit of their work. To whom?« Einige Kinder rufen in die Klasse: »To the rich!« »To the Csar!« »To the church!« Mr. Mashabane nickt zufrieden (Unterrichtsbeobachtung, Nkulumina High School, 22. 02. 2010).

Die Repräsentation kommunistischer Gedanken ist positiv, der Lehrer scheint ihnen gegenüber wohlgesonnen zu sein. Er illustriert die Verhältnisse und versucht, mit Vorurteilen aufzuräumen. Diese Lerneinheit ist durchaus in den Kontext von Apartheid eingebettet. Offensichtlich geht es dem Lehrer um die konzeptionelle Betrachtung zweier historischer Aufstände, nämlich gegen das Zarentum bzw. die südafrikanische Rassentrennung. Hiermit entspricht Mr. Mashabane der Idee des Lehrplans, stärker konzeptionelles als inhaltliches Wissen zu betonen (Department of Education 2003: 3). Es geht nicht um die Darstellung zweier isolierter historischer Phänomene, sondern um die Darstellung von ihren systematischen Schnittmengen.

Die deutlichen persönlichen Positionierungen des Lehrers sind jedoch nicht als Meinung, sondern als absolutes Wissen markiert. Die inhaltliche Art, in der Mr. Mashabane über Kommunismus spricht, macht einen distanzlosen Eindruck, und seine deutlich vorgetragene »linke« Gesinnung entspricht nicht den Learning Outcomes der entsprechenden Klassenstufe. Im »Learning Outcome 2 – Historical Concepts (Foundational Competence)« heißt es:

They [the students] will be expected to understand and explain the dynamics of change in the context of power relations operating in societies. They will also be expected to compare and contrast points of view/perspectives of the past and to draw their own conclusions based on evidence. (Department of Education 2003: 12)

Durch seine offen parteiischen Äußerungen vermag es der Lehrer nicht, seiner Schülerschaft einen mehrperspektivischen Zugang zu ermöglichen, von dem der Lehrplan spricht. Das Bild von »Kommunismus« im Klassenzimmer ist durchweg positiv und legitimiert.

In einer anderen Beobachtungssequenz verdeutlicht der Lehrer zudem seine anti-kapitalistische Haltung. Auch hier wird der Idee des Curriculums, Meinungsbildung anhand vieler Perspektiven zu ermöglichen, aktiv entgegengewirkt: Mr. Mashabane setzt sich auf: »How long was capitalism able to supress people? Long or short?« »Short!«, schallt es ihm aus dem Klassenzimmer entgegen. Jetzt spricht er von Goldminen. »Imagine the worker, doing it for 950 Rand, while his boss can play lekker golf. This is abnormal, the one works for a living, while the other one uses the worker's struggle for his pleasure. This is not fair!« Die Klasse ist wieder aufmerksam. Nkosazana nickt, einige andere haben offene Münder. Mr. Mashabane holt noch einmal aus: »This is the ugly, the

crucial, the undemanding side of what?« »Capitalism!« (Unterrichtsbeobachtung Nkulumina High School, 18.02.2010)

Die Meinung des Lehrers kommt deutlich zum Ausdruck: Er betont die häßliche Seite des Kapitalismus und beschreibt die Unterdrückungsmechanismen. Eine Markierung dieser Aussagen als persönlicher Standpunkt findet jedoch nicht statt. Zwar schafft der Lehrplan Raum zur Positionierung des Lehrers (Department of Education 2003: 40), aber Mr. Mashabanes deutliche prokommunistische und antikapitalistische Sprache muss normativ und normierend auf die Schüler wirken, und befähigt sie sicher nicht dazu, verschiedene Standpunkte zu vergleichen und zu kontrastieren (Department of Education 2003: 12).

Eine völlig andere Darstellung kommunistischer Ideologie findet sich an der Hoërskool Zanderville. Auch hier ist eine normative und recht einseitige Repräsentation zu beobachten, allerdings in eine völlig andere Richtung. Die junge Lehrerin Mrs. Joubert wirkt trotz ihres recht jungen Alters konservativ und ein wenig bieder. Ihr Sprechmodus ist nicht selten genervt und unterschwellig aggressiv, unabhängig von Themen oder Inhalten. Sie beantwortet in einer Beobachtungssequenz die Frage der Schülerin Kirsty:

Kirsty Fräulein, war der ANC kommunistisch?

Joubert Ja, sicher, der ANC ist noch immer kommunistisch! Die haben doch an das kommunistische System geglaubt. Und Russland hat den ANC im kalten Krieg finanziert. Russland wollte Einfluss in Südafrika haben, und deswegen sind unsere Eltern in den Krieg gezogen, um die Russen abzuwehren. Damit die nicht nach Südafrika kommen. (Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Zanderville, 01.03.2010; Original in Afrikaans, Übersetzung HH)

Die Darstellung des Kommunismus ist deutlich abwertend, die Lehrerin stellt ihn als etwas zu Bekämpfendes und Gefährliches dar. Sie setzt Kommunismus mit Russland gleich und betont, dass Russland Einfluss in Südafrika haben wollen. Diese potenzielle nationale Bedrohung schafft eine ablehnende Stimmung und kein differenziertes Bild. Dass diese Aufgabe der nationalen Abwehr von der Elterngeneration getragen wurde, schafft eine Art moralische und transgenerationale Verantwortung, Kommunismus auch heute noch zu bekämpfen. Diese Form der dynamischen und sozialisierenden Erinnerung hat Zinnecker als »Familiengedächtnis« beschrieben, in dem eben nicht nur unmittelbare Teilnehmer eines historischen Ereignisses erinnern, sondern diese Erinnerung auch durch spätere Generationen aktiv mitgetragen wird (Zinnecker 2008: 148).

Ähnlich wie ihr Kollege der Nkulumina High School entspricht Ms. Jouberts Unterricht nicht den curricularen Vorstellungen, Schüler durch eine Bereit-

stellung bzw. ein Angebot historischen Wissens zur Meinungsbildung zu befähigen, sondern bewertet sehr deutlich.¹³ Wie bei ihrem Kollegen Mr. Mashabane wird eine politische Meinung als forensische Wahrheit markiert. Etwas anderes am Unterricht von Mrs. Joubert ist auffällig. Kurz nach obiger Sequenz kann ich folgenden Wortwechsel aufzeichnen:

Joubert Okay, der ANC hat sein Aktionsprogramm begonnen, weil man sich entschieden hatte, militant zu werden. [...] Okay, dann haben sie eine Guerilla-Ausbildung bekommen, um so militant wie möglich handeln zu können. Die haben sich gesagt: jetzt richtig. Sie wollten nicht mehr ruhig sein, keinen Untergrundaufstand, sondern richtig militant sein – und sie haben angegriffen. [...]. James Moroka hat die *Youth League* gegründet. Wer ist heute der Leiter der *Youth League*?

Riaan Julius Malema. Aber Fräulein, der hasst doch Weiße.

Joubert Ja, um zu Malema zu kommen – er hasst Weiße im wahrsten Sinne des Wortes. Er hat in einer Zeitung gesagt, dass [...] die alle Rassisten seien. (Unterrichtsbeobachtung/Audiomitschnitt, 01.03.2010; Original in Afrikaans, Übersetzung HH)

Mrs. Joubert spricht nicht nur über die Verbindung von Kommunismus und Widerstand, sondern sie verknüpft das Thema mit der Gegenwart, namentlich dem umstrittenen und in afrikaans Kreisen deutlich abgelehnten Politiker Julius Malema¹⁴. Das tut sie ohne ersichtliche oder curriculare Grundlage, denn die hoch angespannte Situation mit Provokationen rund um Malema und die daraus resultierenden ethnischen Spannungen sind eigentlich nicht Thema der Stunde; es geht hier vielmehr um den Charakter des Widerstandes gegen die Apartheid. Ihre ablehnende Haltung gegenüber ANC sowie Kommunismus wird durch das Vermischen mit Jetztzeit-Themen verstärkt: Der Name »Malema« wirkt provozierend und seine bloße Nennung führt im Anschluss an die

13 Die biographische Dimension als Forschungsgegenstand ist in Südafrika zwar weitgehendes Neuland, wird aber u. a. von Jansen thematisiert, der die Herausforderungen, vor denen südafrikanische Lehrer nach 1994 standen, mit Blick auf neue Themen des Unterrichts benennt. Als Beispiel führt Jansen die HIV/Aids-Unterrichtseinheiten an (Jansen 2003: 120).

14 Diese Beobachtung fand des Öfteren im Beobachtungszeitraum (1. 2. 2010 – 30. 4. 2010) statt. Breiter Hintergrund ist das Wirken des ehemaligen ANC-Youth-League-Präsidenten Julius Malema (*1981), einer hochgradig kontrovers diskutierten Person der gegenwärtigen südafrikanischen Öffentlichkeit. Er vertritt eine pro-afrikanische und generell kritische Haltung gegenüber der weißen Bevölkerungsminderheit, der er Ausbeutung und politische Intriganz gegenüber der schwarzen Bevölkerungsmehrheit vorwirft. Malema hat auch in europäischen Medien ein gewisses Echo gefunden, u. a. durch abenteuerliche Vorschläge zur Nationalisierung südafrikanischer Bergbau- und Minenbetriebe, seine bewundernden Besuche bei Robert Mugabe in Zimbabwe und nicht zuletzt durch die öffentliche Beschimpfung eines britischen Journalisten als »bastard« mit einer »white attitude« während einer Pressekonferenz (Marrian 2010; Wiener 2011; s. a. MacDonald 2006: 103).

aufgezeigte Sequenz zu lautstarker Diskussion. Es scheint, als wolle die Lehrerin die simplifizierte Botschaft »Malema=ANCYL=Kommunismus=böse« vermitteln. Dieser tagesaktuelle Bezug ist im Lehrplan nicht vorgesehen. Zwar sollen Schüler die Welt, in der sie leben, verstehen lernen (Department of Education, 2003: 24). Wie dies geschehen soll, konkretisiert der Lehrplan didaktisch nicht. In den Learning Programme Guidelines findet sich nur eine kurze Anmerkung hierzu: »If we teach history well, it should [...] address current social and environmental concerns« (Department of Education 2008b: 8).

Ein drittes Beispiel der Darstellung von Kommunismus im Kontext von Apartheid findet sich an der Duncan Park High School. Obwohl die Lehrerin Mrs. Potgieter, ca. 50 Jahre alt und stets ein wenig unsicher, in anderen Situationen öfter politisch Stellung bezieht und dadurch deutlichen Einfluss auf ihre Schüler nimmt (s. Kapitel 4.5), findet sie hier einen curriculumkonformen, ergo neutralen Weg der Darstellung: Mrs. Potgieter berichtet über die Verbindung des ANC zu Russland. Die Schüler schreiben weiter ab, nur hin und wieder sehe ich Köpfe, die interessiert auf die Lehrerin blicken. Jetzt fragt die Lehrerin etwas über den Exil-ANC und wie die Bekämpfungstaktik der Apartheidregierung ausgesehen habe. Andries ruft grinsend in die Klasse: »Total attack!« Mrs. Potgieter nickt, sie ignoriert, dass er sich nicht gemeldet hat. Ja, das habe man gemacht, um den Kommunismus zu bekämpfen. Als sie Kommunismus sagt, markiert sie mit ihren Fingern Gänsefüßchen in die Luft. Sie zögert kurz, dann fügt sie hinzu: »But if this was the only reason is surely a matter of perspective« (Unterrichtsbeobachtung Duncan Park High School, 20.04.2010).

Die Lehrerin der ethnisch-sozial heterogenen Duncan Park High School betont die Perspektivhaftigkeit der Argumentation. Durch die Nutzung von Anführungszeichen verdeutlicht sie, dass die Verknüpfung von ANC und Kommunismus möglicherweise nur eine rhetorische Verknüpfung der Apartheidregierung gewesen sei, um den schwarzen Widerstand vor 1990 zu brechen. Die damals propagierte kommunistische Gefahr sei heute somit letztlich Auslegungssache. Dadurch relativiert sie frühere Zuschreibungen zum Widerstand und bringt eine mehrschichtige Sichtweise ein – wobei sie eine deutliche eigene Stellungnahme vermeidet. Betrachtet man den Lehrplan, ist ihr Handeln vorbildlich und kann als Bereitstellen von Informationen zur eigenständigen Meinungsbildung durch Schüler verstanden werden (Department of Education 2003: 12), in denen der Lehrer Informationsangebote macht und auf divergierende Perspektiven verweist, ohne diese als absolute Wahrheit darzustellen. Mrs. Potgieters Handeln entspricht somit Scholls Definition von Lehrplanvorgaben:

Die Vorgaben von Lehrplänen entsprechen Richtwerten, die als Gebote innerhalb des Dienstreglements gelten und auffordernden und direktiven Charakter haben. Damit

sind sie mehr als bloße Forderungen, weil sie rechtlich verbindlich sind, und ihre Anerkennung nicht den Adressaten [Lehrern] überlassen ist« (Scholl 2009: 59).

Aufgrund der stark divergierenden Darstellungen des Kommunismus kann man hier mit Asher Shkedi fragen: »Does teachers' work reflect their own [...] attitudes or do they conform to the external curriculum guidelines? Are they loyal to the curriculum writer's intentions or do they distance themselves from those intentions?« (Shkedi 2009: 833 f.)

Mandela

Ein zweites Beispiel im Kontext vom Unterricht über Apartheid, das an verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt wird, ist die Darstellung Nelson Mandelas. Die erste Beobachtung stammt von der Hoërskool Kleindorp. Der dortige Geschichtslehrer Mr. Snyman sieht sich selbst als zugleich konservativen Afrikaaner und zugleich progressiven Demokraten, wie er mir zu Beginn unserer ersten Begegnung erläutert. Die erste Unterrichtsbeobachtung findet wenige Tage später in seinem bunt ausgestatteten Klassenzimmer statt: Mr. Snyman fordert seine Schüler auf, ihr Geschichtsbuch zu öffnen. Auf der angegebenen Seite befindet sich eine Photographie Mandelas. Im daneben stehenden Arbeitsauftrag sollen die Schüler erläutern, wieso Mandela heute als Held bekannt sei. Der Lehrer geht nun allerdings gar nicht weiter auf Mandela, das Schulbuch oder den Arbeitsauftrag ein, sondern fragt nur kurz nach dem Namen des Ex-Präsidenten, der dann auch von mehreren Schülern in die Klasse gemurmelt wird. Nun schaltet der Lehrer einen Overhead-Projektor ein, dessen Lichtstrahl nach wenigen Augenblicken und zunächst völlig unkommentiert mehrere Bilder von Sabotageanschlägen zeigt: Eine beschädigte Brücke, verwüstete Straßen, und schließlich die große SASOL-Raffinerie, die 1980 Ziel eines Anschlags durch den schwarzen Widerstand geworden sei. Die Verbindung zwischen dem Bild Mandelas und der zerstörten Infrastruktur wird erst deutlich, als der Lehrer sagt: »Das war das Werk von Umkhonto we Sizwe, das Werk von Mandela und seinen Jungs« (Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Kleindorp, 21.04.2010, Original in Afrikaans, Übersetzung HH).

Diese Situation ist eine der wenigen, in der im Unterricht das Schulbuch genutzt wird, wenn auch nur als Bildquelle. Die Darstellung des Ex-Präsidenten im Buch entspricht dem Tenor der Befreiung im Curriculum (Department of Education 2003: 26). Umkhonto we Sizwe (isiZulu für »Speer der Nation«), einst bewaffneter Flügel des ANC, der zeitweilig unter Führung Mandelas stand, stellt für viele Weiße immer noch ein Symbol von Terror gegen den südafrikanischen Staat vor 1990 dar (Giliomee 2003: 535). Demgegenüber kommuniziert das Curriculum den Widerstand als legitimen Kampf gegen »human rights abuses« (Department of Education 2003: 26).

Zwar hat der Lehrer in vorhergehenden Stunden die Hintergründe des Widerstandes aufgezeigt und die Unterdrückungsmechanismen der Apartheid deutlich benannt, Mandela als Person wird jedoch lediglich im Kontext von Guerillakämpfen und rücksichtsloser Sabotage vorgestellt. Durch seine frontalunterrichtliche Lehrweise gibt Mr. Snyman den Schülern zudem kaum Raum, den kritischen Geist zu entwickeln, den der Lehrplan fordert, in dem Idealschüler so definiert werden:

They analyse sources and evidence, and study different interpretations, divergent opinions and voices. By doing so, they are taught to think in a rigorous and critical manner about society. (Department of Education 2003: 10)

Auch an anderer Stelle wird Mandela an der Hoërskool Kleindorp als Terrorist vorgestellt:

Mr. Snyman zeigt seinen Schülern Bilder auf dem Projektor. Eins davon ist das berühmte Bild von 69 Särgen von schwarzen Widerständlern nach der Niederschlagung der Demonstration durch die Polizei im Jahre 1960. Dieses Bild bleibt nur für wenige Sekunden an der Wand, dann legt Mr. Snyman das Bild einer zerstörten Oberleitung auf, die abgeknickt auf einem riesigen Feld liegt. Ich blicke in die Klasse: Einige Kinder schütteln den Kopf, andere sagen »Sjoe!« oder »Agh nee!« (Afrikaans-typische Ausrufe der Verwunderung). Betsie in der ersten Reihe öffnet leicht den Mund, und Johan schaut noch finsterer als sonst. Auch Olivia guckt erstaunt. Der Lehrer erklärt nun ausführlich und in epischer Breite die Anschlagtaktik des ANC, Ziele, entstandenen Schaden usw. Auch Menschen seien umgekommen. Er beendet seine Ausführungen mit den ironischen Worten »Da habt ihr euren Mandela-Helden!« (Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Kleindorp, 23.04.2010; Original in Afrikaans, Übersetzung HH)

Die Beobachtung zeigt die erstaunte bzw. deutlich durch die Lehrerschilderung beeinflusste Schülerschaft. Die Bildauswahl durch den Lehrer verdeutlicht dessen Perspektive auf den bewaffneten Widerstand, der vor allem als Zerstörung und Sabotage kommuniziert wird. Das Massaker von Sharpeville mit 69 toten schwarzen Widerstandskämpfern wird vom Lehrer kommentarlos in einen direkten Kontext von Sabotageanschlägen gebracht – und dadurch auf perfide Weise in seiner Brutalität relativiert.

Ebenfalls im Kontext ihres Unterrichts über Sharpeville und Apartheid frage ich Mrs. Joubert nach ihrer Meinung zu Mandela-Repräsentationen. Ihre Antwort:

The focus in history is always on how the blacks struggled. That's the thing and will always go on. They won't say for instance, »when Nelson Mandela planted bombs at Johannesburg station«, they will say »there were bombs planted«, but they won't state how many whites were killed. And they will only say »in Sharpeville were sixty-nine killed, seventy-one were shot in the back« and they would stipulate exactly how many

died. But they won't say the other stuff: how many white people died as well (Interview Joubert, 04.03.2010).

Die junge Lehrerin sieht ihre Aufgabe auch darin, die empfundenen Unzulänglichkeiten des Lehrplans auszugleichen und positioniert die Informationen bzw. Inhalte entsprechend strategisch.

In einer Beobachtungssequenz an der Nkulumina High School spricht Mr. Mashabane über den Nutzen von Geschichte und geht dabei auch auf Mandela ein. Seine Sichtweise könnte nicht stärker von denen seiner weißen Kollegen an den Schulen in Zanderville und Kleindorp abweichen: Obwohl ich etwas anderes erwarte, ist der Lehrer noch nicht mit dem Versöhnungsthema fertig und spricht weiter: »What did we learn from history? What if we wouldn't have learnt?« Ich blicke mich um: Nach mehreren Beobachtungen an der Schule hier erwarte ich keine wirklich geistreiche Antwort auf diese Frage. Doch ein Mädchen meldet sich und sagt, nachdem Mr. Mashabane ihr zunickt: »We would repeat our mistakes.« Der Lehrer fragt die Klasse, ob alle einverstanden seien: »Yaaa!!« »Exactly«, sagt Mr. Mashabane nun, »we would have a hate mentality towards white people.« Hoppla, ich stolpere etwas über das »we« aber irgendwie ist das schwarze Setting hier nicht zu übersehen. Die Schüler blicken ihren Lehrer aufmerksam an. »Did Mandela teach us to hate?« Fast jeder kennt die richtige Antwort und ruft sie laut in die Klasse: »Nnnnooooo!!« Ein Mädchen hebt die Hand. Mr. Mashabane nickt ihr zu. Sie sagt: »If we wouldn't learn from the past we would have no respect for what we achieved.« Der Lehrer ist sichtlich überrascht von ihrer Antwort, nickt dann zufrieden und murmelt: »Yebo yes, that's rrrright« (Unterrichtsbeobachtung Nkulumina High School, 10.02.2010).

Das Bild von Mandela als moralischem Vorbild und Orientierung für die Schüler wird sehr deutlich. Mr. Mashabane macht die Norm von Vergebung und Versöhnung an der Person des Ex-Präsidenten fest, und dessen Darstellung ist durchweg positiv.

Beide gezeigten Mandela-Darstellungen divergieren stark. Der Lehrplan berücksichtigt das in einer erstaunlich offenen Formulierung: »A rigorous process of historical enquiry [...] supports the view that historical truth consists of a multiplicity of voices expressing varying and often contradictory versions of the same history« (Department of Education 2003: 9).

Dies ist in keinem der Beispiele der Fall; kontrastierende Geschichtsdarstellungen werden weder benannt noch reflektiert. Die in Kapitel 3 beschriebene Idee, Schülern unterschiedliche Perspektiven zur Schaffung eigener Meinungen anzubieten, wird als didaktisches Konzept nicht berücksichtigt. Stattdessen spiegeln die gezeigten Mandela-Beispiele persönliche Standpunkte und Meinungen der Lehrer über Versöhnung und die Verhältnisse im Post-1994-Südafrika wider, die als absolutes Wissen kommuniziert werden und zwischen den

Schulen nicht stärker divergieren könnten. Mrs. Joubert gestaltet ihr Handeln deutlich vor dem Hintergrund einer negativen Konzeption von Versöhnung und multiethnischem Zusammenleben:

Hues If you look at the current curriculum, it says very much about reconciling the country and coming together and black and white come together?

Joubert We never gonna be together, never ever. Because if something happens in the world, they will say: »Oh, but it's apartheid's fault!« (Interview Joubert, 04.03.2010)

Vor dem Hintergrund einer empfundenen kollektiven Anklage ist eine positive Repräsentation Mandelas für Mrs. Joubert nicht möglich, denn ihr persönliches Empfinden über Mandela ist wesentlich prägender und präsenter für ihre Unterrichtsgestaltung als der Tenor des Lehrplans.

Auch Mr. Mashabane äußert eine persönliche Erfahrung, die offensichtlich sein Unterrichtshandeln und seine Darstellung Mandelas beeinflusst: »In my lifetime, when I was born, I never thought in my life – I'm 47 years old – I will see any person other than a white person being president of this country. Mandela being president was a wonder to me« (Interview Mashabane, 25.02.2010).

Während der Ex-Präsident Mandela an der Hoërskool Kleindorp und der Hoërskool Zanderville eher kritisch eingeführt wird, ist die Grundlage für seine positive Darstellung durch Mr. Mashabane auch im Bewusstsein des Lehrers begründet. Obige Aussage repräsentiert seine individuelle Erfahrung, die auch sein professionelles Handeln beeinflusst. Insofern stellt sich die Frage, ob in einem erfolgreichen Lehrplan nicht immer auch Lehrererfahrungen berücksichtigt werden sollten (Jackson 1992: 7 f.). Der Herausforderung, wie unterschiedlichen Repräsentationen im Klassenzimmer analytisch zu begegnen sei, kommen die Forschungen zum *Hidden Curriculum* recht nahe. In diesem kritischen Ansatz, der in den USA in den 1970er Jahren entstand (Pinar et al. 2004: 248), geht es um

those things which pupils learn at school because of the way in which the work of the school is planned and organized, and through the materials provided, but which are not in themselves overtly included in the planning or sometimes even in the consciousness of those responsible for the school arrangements. (Kelly 2009: 10)

Die Ziele des Lehrplans wurden in Kapitel 3.2 dieser Arbeit besprochen; die ethnisch-differenzierenden Narrationsformen durch Lehrer müssen als stark gegensätzlich zu diesen Zielen eines inhaltlich offenen Curriculums (Department of Education 2008b: 8; s. a. Pinar et al. 2004: 244) gelten, auch wenn sie als Negativkonsequenz kompetenzorientierter Curricula verstanden werden können (s. a. Scholl 2009: 91). Während der Lehrplan *diversity* anstrebt, sprechen die Lehrer explizit »ihre« Gruppe an und zeigen keine alternativen Perspektiven auf.

Geht man von der Norm des Lehrplans und seiner möglichst direkten Umsetzung ohne »gap« aus (Weldon 2010: 60; s. a. Weldon 2010: 189), entsteht ein Spannungsfeld aus intendierten und nicht-intendierten Inhalten. Auch Benavot und Resh haben den enormen Einfluss dieser »verdeckten« Themen aufgezeigt (Benavot/Resh 2001: 510).

Allgemein gilt, dass stark heterogene Gesellschaften wie Südafrika in ihren stark unterschiedlichen School-Settings sehr empfänglich für derartige narrative »by-products« in Form von impliziten ethnisierten Lehrernarrationen sind (Kelly 2009: 10).

Die Intention des Curriculums, Geschichte konstruktivistisch, also als menschlich geschaffenes Wissen, zu begreifen, wird ebenfalls nicht durch die Lehrer reflektiert, sondern zu Gunsten eines normativen Wissens vernachlässigt.

Ich spreche Don Haripersad, bereits zitierten Direktor für Curriculumentwicklung im Bildungsministerium von Gauteng, auf divergierende Unterrichtsrepräsentationen von Lehrern an:

Hues Would you be fine with the fact that a black teacher or a white teacher would emphasise certain aspects of this curriculum in terms of their own learnt and experienced racial history?

Haripersad It's not acceptable to the department because our policy says otherwise. In order for that to be prevented there [...] is the actual training of that teacher because of the bias that he or she has, and we need to provide the opportunity for that to change. [...] So, inadvertently, what's happening at the moment, the education system is being planed by a lack of emphasis that we bring in in terms of teacher development. So lots of teachers don't know and haven't been exposed to a formal set-up on how to approach all this multi-perspectiveness. We have tried, but it is a major challenge (Interview Haripersad, 29.03.2010).

Der Beamte sieht eine eindeutige Verfehlung im zu geringen Fortbildungseingagement durch das Ministerium. Es ist zu vermuten, dass derartige Fortbildungen die Lehrkompetenzen stärken könnten, um unterschiedliche gesellschaftliche oder sozial geprägte Perspektiven auf Apartheid und Geschichte aufzeigen zu können. Die Wirksamkeit der eigenen Biographie im Lehrprozess ist jedoch nicht zu unterschätzen. Portelli fragt zwar kritisch: »Should an educational process *always* attempt to exclude, minimize or eliminate any element of hiddenness [personal bias]« (Portelli 1993: 355; Hervorhebung im Original). Für den vorliegenden Fall scheint das Ausmaß der parteiischen Färbung den Ansprüchen des Lehrplans allerdings regelrecht aktiv entgegenzuwirken. Diese Einschätzung teilt auch Tihanyi, die die Bedeutung von Lehrerkompetenzen für den südafrikanischen Fall betont und die Moderation von schulischer Identität

tätsozialisation unterstreicht (Tihanyi 2006: 115). Im folgenden Kapitel 4.2 wird näher auf diese biographischen Färbungen als Aspekt der Lehrplanumsetzung und den Zusammenhang zwischen Lehrerbiographie, Curriculum und Lehrpraktiken eingegangen.

4.2 Biographische Einflüsse

Die Frage nach dem Zusammenhang von Biographie und bestimmtem Unterrichtshandeln von Lehrern ist – eingedenk der vielfältigen Erfahrungen von Pädagogen im Apartheidkontext – eine brennende. Sie wird im Folgenden anhand des in Kapitel 2.2 beschriebenen Samples näher betrachtet. Zunächst werden Beispiele aus dem Unterricht vorgestellt und Vorschläge zur Integration dieser in lehrerbiographische Kontexte unterbreitet. Hierbei soll kein simples und potenziell spekulatives *Cause-and-consequence*-Schema angewandt werden, das erklärt, warum welcher Lehrer wann welche Inhalte einführt. Vielmehr geht es um die Frage, welche individuellen Biographien in der Lehrpraxis gespiegelt sein können. Goodson hat diese Verbindung zwischen Handeln und Biographie treffend zusammengefasst: »[T]here are critical incidents in teachers' lives and specifically their work which may crucially affect their perceptions and practice« (Goodson 1992: 244). Als Quelle für Informationen zu Lehrern dienen Interviews und informelle Feldgespräche. Es ist jedoch beachtlich, wie viel Persönliches Lehrer auch im Unterricht von sich berichten.

Des Weiteren widmet sich Kapitel 4.2 der Frage, wie Lehrer das Verhältnis ethnisch-sozialer Gruppen des Landes reflektieren bzw. wie sie interethnische Beziehungen im Unterricht darstellen. Dieser Aspekt von Aussagen und Handlungen durch Lehrer ist im gegenwärtigen Gesellschaftsdiskurs Südafrikas von zentraler Bedeutung.

Außerdem werden Reflexionen der Lehrer zu ihrem pädagogischen Professionsverständnis dargestellt, das meist zwischen persönlicher Färbung und einem klaren Neutralitätsanspruch liegt.

Lehrer(er)leben im Klassenzimmer

Die Färbung des Unterrichts durch eigene biographische Erlebnisse ist nicht gleichzusetzen mit Beeinflussung oder gar aktiver Manipulation der Schüler und scheint für den südafrikanischen Kontext nicht ungewöhnlich. So spricht Seetal von einem dynamischen Aushandlungsprozess von Identitäten und erklärt: »[This] process of negotiation is often between competing forces such as biographical, programmatic, contextual and curriculum changes« (Seetal 2006: 156; s. a. Weldon 2010: 281). Eine der gegenwärtigen Hauptanforderungen an Geschichtslehrer bestünde also in der Aushandlung zwischen Anforderungen an

die Umsetzung des Lehrplans und Berücksichtigung biographischer Zusammenhänge.

Seetals Aufsatz beschäftigt sich als eine der wenigen südafrikanischen Studien mit dieser Problematik; in ihm beschreibt der Wissenschaftler die Integration individueller Lehrerbiographien und curricularer Reformen. Er geht dabei davon aus, dass biographische Erlebnisse sehr konkrete, greifbare Konsequenzen für das Lehrerhandeln im Klassenzimmer haben können (Seetal 2006: 155). Ähnliche Arbeiten stammen von Weldon und Tibbitts, die Forschungen aus dem Kontext von Lehrerfortbildungen in der Provinz Western Cape vorstellen, in denen biographische Erinnerungen und Dimensionen durch Geschichtslehrer reflektiert und zum Unterrichtsgeschehen kontextualisiert werden.

Das folgende empirische Datenmaterial aus Unterrichtsbeobachtungen lässt den Unterricht in einem Spannungsverhältnis zum Curriculum erscheinen, da dieses die angesprochene persönliche Einfärbung nicht vorsieht. Eine Integration persönlichen Lehrerwissens in Lehrpläne ist jedoch keine abstrakte Forderung, sondern für biographietheoretisch arbeitende Wissenschaftler ein notwendiger Schritt für eine lehrergerechte Curriculumform (Conelly/Clandini 1990: 12). Auch Kron betont, »dass in die inhaltlichen Bestimmungen eines Curriculums die vielfältigen kulturellen Erfahrungen der Betroffenen eingehen müssen« (Kron 2008: 215). Seetals Einschätzung zufolge sehen sich südafrikanische Lehrer in einer Position relativer Machtlosigkeit: »South African teachers do not currently see themselves as ›owning‹ the transformation of education [...] but as subjects of it« (Seetal 2006: 166). Die folgenden Unterrichtsbeobachtungen stützen diese These jedoch nicht, da viele Lehrer den bereits beschriebenen hohen Grad an Gestaltungsfreiraum rege nutzen. Die Geschichtslehrerin Mrs. Potgieter spricht in diesem Zusammenhang von einer Balance zwischen persönlichem und staatlichem Narrativ, die sie stets zu berücksichtigen versuche (Interview am 06.04.2010). Vor dem Hintergrund des Reformprozesses, der mehr politisch als pädagogisch impliziert war, ist Seetals Einschätzung jedoch nachvollziehbar. Der Lehrplan benennt erwünschte Lehrereigenschaften:

Mediators of learning, interpreters and designers of Learning Programmes and materials, leaders, administrators and managers, scholars, researchers and lifelong learners, community members, citizens and pastors, assessors, and subject specialists. (Department of Education 2003: 5)

Die Rezeption dieses Idealbildes ist entsprechend kritisch. Jansen bemerkt ironisch: »Every education policy document contains powerful images of the idealised teacher« (Jansen 2003: 119; s. a Killen 2007: 36 f.). Zwar könnte die genannte Rolle als Bürger (*citizen*) durchaus Facetten persönlich gefärbten Inputs in den Lehralltag aufweisen, das Curriculum diskutiert diese ministerial

gewünschte Rolle jedoch nicht und gibt keinerlei Handlungsrichtlinie, wie der Status des kritischen Bürgers Raum im Klassenzimmer haben kann. Dies bemängelt auch Seetal: »[T]eachers are positioned as purveyors and ›reproducers‹ of human rights, democracy and citizenship, whilst, ironically, their rights as subjects of human rights tend to be ignored« (Seetal 2006: 166).

Der folgende Ausschnitt eines Beobachtungsprotokolls verdeutlicht die beschriebene biographische Färbung: Mr. Snyman erklärt den Kindern, die fast alle aufrecht in ihren Bänken sitzen und hochkonzentriert wirken, dass er selbst ein Offizier der Armee war und dass es damals spezielle Einheiten gegen schwarze Widerstandsbewegungen gegeben habe. Man habe dort gelernt, was zu tun sei, wenn sich eine Gruppe versammeln würde, wie man so eine Gruppe auflösen könne und wie mit Gewalt umzugehen sei. Er sitzt, wie fast immer, auf einer der leeren Bänke in der ersten Reihe und wirkt wie ein Großvater. Während er erzählt, schaue ich in die Gesichter der Jugendlichen. Einige haben die Köpfe auf ihre Hände gestützt, sie wirken konzentriert. [...] Snyman steht langsam auf, und bewegt seinen schweren Körper zum Overheadprojektor, macht ihn an, das Summen der Kühlung im Gerät ertönt. Die erste Folie zeigt eine Massendemonstration, das Bild ist von oben auf eine wütende Menge meist schwarzhäutiger Menschen herunter fotografiert. Etwa 20 Meter trennen den Fotografen von den Demonstranten. Der Lehrer erläutert, dass dieses Foto von einem jungen Armeeingehörigen während einer Demonstration gemacht worden sei. »Was für ein Gefühl denkt ihr, muss das für den Polizisten gewesen sein?«, fragt Mr. Snyman nun in die Klasse. Offensichtlich wissen alle, dass dies eine rhetorische Frage ist. Es ist totenstill, ich sehe nur einige offene Münder (Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Kleindorp, 23.04.2010; Original in Afrikaans, Übersetzung HH).

Der Lehrer schafft durch das Bild, welches groß auf die Wand des Klassenzimmers projiziert wird, die Möglichkeit, die Perspektive des Polizisten einzunehmen, der sich mit einer offensichtlich bedrohlichen Kulisse konfrontiert sieht. Die rhetorische Frage des Lehrers wird als solche verstanden und weist durchaus mahnende Züge auf, gedanklich eine unbequeme und beklemmende Position einzunehmen. Der Blickwinkel des jungen weißen Armeeingehörigen ist ein untypischer, da der Lehrplan den Widerstand nur wenig personalisiert, sondern als breite gesellschaftliche (und eher schwarze) Bewegung kommuniziert. Dass eine unbekannte Person, die zudem als Teil des Unterdrückersystems auftritt, besprochen wird, ist insofern ungewöhnlich und beachtlich.

Fragen zur südafrikanischen Armee vor 1994 und zur Situation meist junger weißer Wehrpflichtiger im Kampf gegen schwarze Widerständler betreffen die Vätergeneration der Hoërskool Kleindorp-Schüler unmittelbar. Der 18-jährige Johan berichtet, sein Vater würde sich trotz wiederholter Nachfrage zu seinem militärischen Engagement ausschweigen: »I don't actually know what my Dad

did because whenever I ask him about what they did in the army he never answers me. It seems uncomfortable for him« (in Gruppendiskussion Hoërskool Kleindorp, 28.04.2010).

Zinnecker hat die Problematik der »schweigenden« Elterngeneration, zu denen der Lehrer einen Ausgleich zu schaffen scheint, für die deutsche Nachkriegsgeneration beschrieben. Seine Einschätzung einer »Erstarrung der Persönlichkeitsentwicklung, die Versteinerung der historischen Wissensbestände und die Unfähigkeit zum Dialog über die Erfahrung dieser Epoche seitens der Elterngeneration« (Zinnecker 2008: 145) lässt sich auch auf die Vorgänge in Südafrika anwenden.

Mr. Snyman bedient das Bedürfnis nach Schilderungen von Zeitzeugen und eröffnet den Schülern die Perspektive des weißen Polizisten. Somit offeriert er ihnen einen neuen Zugang zum Thema. Er sensibilisiert sie für einen Aspekt, welcher für die überwiegend weiße, afrikaanssprachige Schülergruppe große Relevanz hat – jedoch vom Lehrplan nicht vorgesehen ist. In diesem Falle ersetzt er zudem die schweigende Elterngeneration, eine Rolle, die ihm als mehrfachem Vater und passioniertem »Erzähler« durchaus entspricht. Seine Entscheidung, eine im Lehrplan nicht vorgesehene Perspektive in seinem Unterricht anzusprechen, ist auch durch Mr. Snymans eigene Zeit als Armeeoffizier geprägt. Bei einem gemeinsamen Abendessen schildert er mir diese Zeit und beklagt, dass heute vor allem verächtlich und negativ über die Armee *per se* gesprochen werde und sie nur als verlängerter Arm des Apartheidsystems betrachtet werde (Feldgespräch, 11.04.2010).

In einem Interview spreche ich den Pädagogen vorsichtig darauf an, dass er Inhalte außerhalb des Lehrplans unterrichtet. Er stimmt sofort zu und verdeutlicht seine Autonomie in der Wahl der Inhalte:

But a few things I would have liked to see in the syllabus have been taken away. I think they don't really want that kind of history in the textbooks anymore. But I want it! It's just the new South Africa that changed. We have to deal with it. (Interview Snyman, 29.04.2010)

Der Lehrer spricht die Notwendigkeit der Beschäftigung mit bestimmten historischen Inhalten an und bezieht sich damit auf eigene curriculare Verschiebungen. Für ihn besteht der Weg, Schülern einen Zugang zur Thematik zu eröffnen, darin, Inhalte zu ändern und gemäß eigenen Vorstellungen darzustellen. Die Schüler nehmen das durchaus wahr, wie die Äußerung einer Schülerin verdeutlicht, die darüber spricht, dass es im Unterricht auch um Dinge gehe, »that are not necessarily things that come from the textbook« (in Gruppendiskussion Hoërskool Kleindorp, 28.04.2010). Das Schulbuch als verlängerter Arm des Lehrplans wird als limitiertes, aber zu starres Medium aufgefasst, während der Lehrer auch Informelles und weniger Bekanntes schildern kann.

Die Schüler, die sich grundsätzlich ablehnend zur Thematik Apartheid positionieren, äußern in einer Gruppendiskussion Gefallen an diesen Erste-Hand-Schilderungen von Beteiligten. Diese Tendenz entspricht einer Mikro-Studie von Wassermann, der feststellte, dass viele junge Afrikaner erzählenden Quellen den Vorzug vor dem Schulbuch gäben (Wassermann 2007: 39). Gründe hierfür seien die größere Detailliertheit und eine allgemein empfundene größere Glaubwürdigkeit. Auch an der Hoërskool Kleindorp findet sich diese Präferenz; die Schüler schätzen die Erzählungen ihres Lehrers, wie sie im Interview unterstreichen:

- Johan Everytime he speaks he tells you something more which you didn't know about South Africa.
 Olivia It's actually quite cool.
 Hendrik Ya, true.
 Olivia I think it's because his stories are quite good and objective.
 Johan Ya, right.
 Olivia I mean, the things that are not necessarily things that come out of a textbook and what is prescribed for us but like a story, ya.
 Johan But because he's he lived in apartheid. So he actually knows what it's like. Because he was in the army, he has military experience.
 Olivia Ya, that's important. When he tells us about his military experience that sort of keeps you interested. (Gruppendiskussion Hoërskool Kleindorp, 28.04.2010)

Olivia formuliert die Präferenz für die persönliche Geschichte des Lehrers vor der des Schulbuches und nimmt sie als objektive historische Darstellung an. Wohl eher unbewusst reflektiert sie auch den methodischen Erfolg des Lehrers, der es vermag, die Gruppe zu interessieren.

Das Curriculum betont zwar den Charakter des Widerstandes und hat einen allgemein verständnisvollen Ton für gerechtfertigte Proteste der meist schwarzen Bevölkerung; die Perspektive der Armee und daraus folgenden militärischen Interventionen der Apartheidregierung fehlen jedoch nahezu völlig. Die Beteiligten werden weder benannt, noch wird ihr Hintergrund reflektiert. Sie existieren schlichtweg nicht. Cynthia Kros, die Johannesburger Historikerin und Expertin für *oral history*, beklagt in einem Interview die oft pauschalen ethnischen Rollenzuschreibungen während der Apartheid und die wenig detaillierte Information des Curriculums über tatsächliche Akteure: »It's sometimes degenerating too. [...] White people did this and black people did that and it's very simplistic [...] instead of looking to see who was actually behind apartheid« (Interview Kros, 24.02.2010).

Es wurde unterstellt, dass ein Lehrer sich durch die persönliche Einfärbung vom neutralen Charakter des Curriculums entfernt und es somit in seinem Sinn modifiziert, personalisiert und letztlich ändert (Pinar 2004: 516). Damit rückt

der persönliche Hintergrund des Lehrers in den Forschungsfokus. So spricht Goodson von einer Entwicklung, die gegen technokratische oder funktionalistische Ideen des Lehrberufes stünde: Das Forschungsinteresse würde sich perspektivisch verschieben: »from the teacher-as-practice to the teacher-as-person« (Goodson 1991: 145). Hunt hat diese Perspektive auf die Lehrerpersönlichkeit, aus der spezifische Modi der *Policy*-Umsetzung resultieren, für den südafrikanischen Fall betont (Hunt 2011: 44; s. a. Wilson 2008: 75 f.).

Nicht nur in dem etwas verschlafenen Städtchen Kleindorp mit seiner konservativen Schule findet sich eine persönlich gefärbte und gewissermaßen »modifizierte« Darstellung des schwarzen Widerstandes während Apartheid. Auch an der Duncan Park High School berichtet der Lehrer Mr. Barr mit spürbarer Emotion von dieser zeitgeschichtlichen Epoche. Mr. Barr, ein junger Geschichtslehrer mit einer »linken« Vergangenheit, wie er mir schildert, versucht stets ein ausgeglichenes Bild der ehemaligen Positionen zu zeichnen: Beispielsweise spricht Mr. Barr über seine eigene Erfahrung als Soldat im Kampf gegen die schwarze Bürgerrechtsbewegung. Er erläutert, wie er gegen Umkhonto we Sizwe an den Grenzen kämpfte: »We were so tired in this country of terrorists and guerilla that we went to the border and tried to fetch them before they entered the country. [...] Barr and the others sitting there in Krüger Park trying to stop people getting in from Mozambique.« Die Klasse lacht laut. Er berichtet auch von Liebesbriefen an seine Verlobte, die der Leutnant immer lesen durfte, aus Sicherheitsgründen, und wie sich die jungen Soldaten – über Monate von ihren Freundinnen getrennt – über den »fat bastard« aufgeregt hätten. Ich spüre Sympathie für den Lehrer, und die Gruppe erfreut offensichtlich die Vorstellung ihres liebeskranken Geschichtslehrers im Grenzkrieg der '80er (Unterrichtsbeobachtung Duncan Park High School, 14.04.2010).

Das »wir« steht deutlich gegen die Gefahr, die der Lehrer den »Terroristen und Guerillakämpfern« zuschreibt. Seine hochgradig persönliche Schilderung erschließt den Schülern, ähnlich wie beim Beispiel aus Kleindorp, eine Akteursperspektive, die im Curriculum völlig fehlt. Dessen Themensetzung bezüglich des Widerstandes gegen den Apartheidstaat beschränkt sich auf die vergleichende Frage: »What forms of civil society protest emerged from the 1960s up to 1990?« (Department of Education 2003: 27). Die Frage nach den Akteuren der Staatsmacht bleibt völlig unberücksichtigt: Sowohl Mr. Snyman als auch Mr. Barr stellen sie dennoch und eröffnen damit ihren Schülern, positiv formuliert, eine nicht-curriculare Wissensdimension. Kritisch betrachtet findet eine Personalisierung des Curriculums statt, in der das Nicht-Abstrakte, Persönliche und Nicht-Verallgemeinerbare in der Unterrichtssituation hervortritt. Der Inhalt des Curriculums wird ignoriert bzw. autonom erweitert. Nach Killen ist dies aber legitim, solange nur eine bestimmte Verständnisdimension bzw. ein Outcome erreicht wird: »The teacher must [...] enable learners to access suitable

content [...] that will help them to achieve the outcomes« (Killen 2007: 35). Letztlich kann also der Lehrer nach Killen eine eigene Auswahl an Inhalten treffen.

Wie schon in Kleindorp äußern auch Jugendliche aus Mr. Barrs Klasse durchaus Gefallen an persönlichen Anekdoten und biographischen Dimensionen im Lehrbetrieb. Dem entsprechen auch Positionen der südafrikanischen Geschichtsdidaktik: Dem Thema immer wieder zu begegnen und Schüler zu interessieren ist nach Siebörger die größte Herausforderung im Kontext der Lehrplanimplementierung (Interview Siebörger, 30.04.2010).

Ebenfalls beobachtbar ist eine persönliche Färbung des Unterrichts, als Mr. Barr von einem Bombenattentat auf seine eigene Kirchengemeinde während der bürgerkriegsähnlichen Wirren der frühen 1990er Jahre erzählt. Die Stimmung ist angespannt und die Schüler sind sehr aufmerksam: Er berichtet mit ruhiger Stimme von einem Vorfall aus dem Jahr 1993, als eine Handgranate in seiner Kirchengemeinde detonierte. Er selbst sei an gerade diesem Tag nicht da gewesen – ein großer Zufall. Ich schaue umher und sehe weit aufgerissene Augen, alle starren zum Lehrer. Mr. Barr fährt fort, dass die Granate mit Nägeln umwickelt gewesen sei und 40 Menschen starben. Jetzt sehen die Schüler fast noch schockierter aus, ich höre ein leises Stöhnen, sonst ist es totenstill. Ein großer blonder Junge schüttelt langsam den Kopf, als der Lehrer berichtet, dass relativ wenige Menschen getötet wurden, weil sich ein 16-jähriger auf die Granate warf und sie mit seinem Körper bedeckte. Mr. Barrs Gesicht ist hart, er blickt starr geradeaus. Er fühlt sich offensichtlich selbst unwohl, berichtet aber weiter. Er erklärt, der schwarze Widerstand habe sich zunächst auf »hard targets« wie Kraftwerke, Raffinerien usw. konzentriert, und er habe immer versucht, niemanden zu verletzen. Und nun? Wie würde man solche Ziele nennen? »Soft targets!« rufen ihm mehrer Schüler, fast im Chor, entgegen. Jetzt schreit Mr. Barr fast, und ich zucke unwillkürlich etwas zusammen: »How can you throw a grenade into a multi-racial congregation?« Er kommt zum Punkt, erklärt, dass es das Werk der schwarzen Nationalisten des Pan Africanist Congress gewesen sei und analysiert diese Form des Widerstandes. Dann blickt er lange in die immer noch stille Klasse und sagt laut: »Welcome to South Africa!« Es klingt bitter (Unterrichtsbeobachtung Duncan Park High School, 14.04.2010).

Die Schilderung ist gefühlsgeladen und der Lehrer emotionalisiert seine Klasse deutlich. Seine Darstellung des Bombenattentats im Kontext des Widerstandes gegen die Apartheid ist durchaus problematisch, denn sie folgt nicht dem Narrativ des Curriculums, welches den schwarzen Widerstand knapp und unkritisch in einem Kontext weltweiter Proteste gegen Menschenrechtsverletzungen verortet (Department of Education 2003: 31). Andererseits ist dieser Modus des Unterrichtens, dem man durchaus Aspekte autobiographischer Arbeit unterstellen kann, durchaus nachvollziehbar, und er folgt der Empfehlung

des Lehrplans: »The teacher should be aware of and use local contexts« (Department of Education 2003: 24). Ähnlich der Anforderung an den Lehrer, auch »Bürger« zu sein (Department of Education 2003: 5), bleibt das Curriculum erneut unkonkret. Es entsteht also ein Paradoxon: Einerseits ist der Lehrplan, wenn auch inhaltlich knapp, so doch im Grundtenor deutlich. Andererseits eröffnet er durch den recht unspezifischen Begriff der »local contexts« eine Inklusion persönlicher und möglicherweise vom Lehrplan abweichender Perspektiven. Dennoch ist gerade der abschließende Kommentar von Mr. Barr wohl mehr als jeder Curriculumplaner als Ausdruck des Bürger-Seins akzeptabel fände. Der Lehrer verlässt augenscheinlich für einen Moment seine Rolle als leistungsorientierter »performer« (Jansen 2003: 123) mit quantitativ messbaren Lehrerfolgen und verwandelt den Klassenraum in einen Raum persönlicher Geschichte. Mr. Barr weiß das und handelt bewusst danach. Im Interview klingt das so:

I'm supposed to be apolitical. I'm supposed to give children a politically neutral stance. I probably don't. I probably don't because I'm an outspoken critic of what sometimes is said these days in politics. I like to feel that my criticism is balanced, but I don't hesitate to express an opinion. Or even feelings. (Interview Barr, 30.04.2010)

Der Raum für die Einbindung der persönlichen Biographie erscheint begrenzt. Seetal unterstellt, dass Curriculumplaner nach 1994 häufig versucht hätten, eine gewünschte Lehreridentität zu manipulieren und sie im Sinne der Lehrplanintentionen zu formen (Seetal 2006: 153).

An dieser Stelle ist sicherlich zu fragen, ob es Aufgabe des Lehrplans sein kann, biographische Wissensdimensionen von Lehrern zu integrieren oder mindestens zu berücksichtigen. Jedoch muss der Fall Südafrikas, in dem fast jeder (!) täglich Erfahrungen mit ethnischen Zuschreibungen, Konflikten oder Spannungen macht, berücksichtigt werden. Dass eine Integration biographischer Momente, die über die recht schmale curriculare Aufforderung, individuelle Erfahrungen aus der Vergangenheit zu berücksichtigen, hinausgeht (Department of Education 2008b: 20), ein konzeptioneller Teil des Lehrplans sein könnte, ist vor dem Hintergrund der beschriebenen Szenen durchaus denkbar.

Dass Lehrer an südafrikanischen Schulen durchaus biographisch motiviert handeln können, zeigt eine weitere Szene, die weniger politische als vielmehr persönliche Sprengkraft aufweist. Sie kann ebenfalls die enge Verknüpfung von persönlichem Erleben mit dem Sprechen und Tun des Lehrers im Klassenzimmer verdeutlichen. Dieses Phänomen wurde von Forschern bislang zwar »erahnt«, jedoch selten empirisch erschlossen (Seetal 2006: 150).

Die Szene betrifft den Lehrer Mr. Mashabane der Nkulumina High School. Im Beobachtungstagebuch findet sich folgender Eintrag: Mr. Mashabane tritt vor

die Mitte der Tafel: »You'll be surprised how many bad people believe in God. And in the evening they beat up their wives.« Das Letzte ruft ein Lachen hervor, aber nur bei drei Jungs in der vorletzten Reihe. Der Lehrer guckt zu ihnen, öffnet seinen Mund, sagt dann aber doch nichts. Ein Mädchen direkt vor ihm guckt ihn mit ungläubigem Gesicht an, aber eher wegen Mr. Mashabanes Statement als wegen des Gelächters der Jungs. Ulandi zeigt auf, er fragt (nachdem der Lehrer ihm zunickt) nach der Beziehung von Kirche und Staat. Der Lehrer nickt zufrieden. Er zeigt auf den Schüler und sagt: »Look at the apartheid regime. It was racist and corrupt. These dictators also believed in God. Their understanding was based upon Calvinism, and they thought it was right.« Wow, das sitzt! Ich wundere mich sehr, es sind deutliche Worte, viele Kinder drehen sich zu ihm, sogar die beiden Mädels in der ersten Reihe, die meist versteinert und desinteressiert wirken. »They even thought God was theirs!« Mr. Mashabane grinst, und einige Jugendliche lachen offen – Welch komische Vorstellung! Ein Junge reckt seinen Körper, starrt zum Lehrer. Der fährt fort: »The rest of us were excluded.« Schon wieder ein »us«, das hab ich hier schon oft gehört. Mr. Mashabane hat Schweißperlen auf der Stirn, er wirkt angespannt, grinst gleichzeitig. Er bezieht die Gruppe ein: »us«. Nkosa schüttelt langsam den Kopf und ich höre von einem Mädchen in der Ecke ein sehr leises »Can't be« (Unterrichtsbeobachtung Nkulumina High School, 22.02.2010).

Mr. Mashabanes hochemotionale Gruppenkonstituierung, die vor allem über eine Referenz zum Ausschluss der eigenen Gruppe funktioniert (»the rest of us were excluded«), fußt im Wesentlichen auf der Wahrnehmung der kollektiven Benachteiligung von Schwarzen, die im Rahmen der Apartheid Deprivationen und Nachteile erfahren haben. Man kann Mr. Mashabanes Ausführungen als In-group-Ausrichtung bezeichnen, in der ein Individuum sich selbst und andere einer Gruppe zuschreibt und diese Gruppe entsprechend gegen andere abgrenzt. Goffman hat dies im Zuge der Analyse von sozialen Stigmata beschrieben. Deutlich in seiner Studie wurde die relative Autonomie und Macht von scheinbar als sozial schwach oder »anders« Stigmatisierten. Dieses Stigma ist hier die ethnische Zugehörigkeit. Letztlich qualifiziert Mr. Mashabane das Fehlverhalten einzelner (»these dictators«) als Angriff auf die gesamte Gruppe der Nicht-Weißen (»us«). Er unterstreicht damit das körperliche Merkmal, schwarz zu sein und nicht der Apartheidnorm, nämlich der weißen Hautfarbe, zu entsprechen. Wie in vielen identitätskonstruierenden Kontexten ist das Stigma im Goffman'schen Sinne vor allem aus »dem jeweiligen normativen Kontext« konstruiert (von Engelhardt 2010: 130) – hier also aus dem Weiß-Sein. Goffman betont, dass dieses Merkmal nicht zwangsläufig von außen angetragen sein müsse, sondern »das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart« sei (Goffman 1967: 132).

Für die beschriebene Szene stellt sich die Frage, ob Mr. Mashabane durch

seine Zuschreibungen, die vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und biographischer Brüche menschlich durchaus nachvollziehbar sind, den Jugendlichen eine identitäre Schablone aufoktroiert, die vor dem Hintergrund des auf Versöhnung und Wiedergutmachung bedachten Curriculums problematisch ist. Der Lehrer konnotiert hierbei die ehemalige soziale Norm des »Weiß-Seins« als negativ und ersetzt sie »durch modifizierte positive Identitätsvorstellungen« (von Engelhardt 2010: 136) des Schwarzseins. Seine mächtige Rolle als Lehrer gibt ihm die Autorität, Kindern Leiden, Solidarität und eine Gruppenzugehörigkeit zuzuschreiben: »Die reale Gruppe des Individuums [in diesem Falle Mr. Mashabane] ist demnach das Aggregat von Personen, die wohl die gleichen Privationen erleiden müssen wie es selbst, weil sie das gleiche Stigma haben« (Goffman 1967: 141; s. a. von Engelhardt 2010: 129).

Dies verdeutlicht nicht nur die biographische Färbung des Unterrichtshandelns durch den Lehrer, sondern auch mögliche Konsequenzen durch die den Schülern zugeschriebenen Eigenschaften als »schwarz, stigmatisiert, Opfer«. Noch etwas anderes bezüglich dieses Protokollausschnittes ist bemerkenswert und verdeutlicht biographische Einflüsse: Mr. Mashabane berichtet in einem Interview wenige Tage vor der beobachteten Szene von seinem Sohn, welcher offenen Rassismus in der Schule erfuhr:

Last week in the evening, my son told me another white boy in his class – my son is 7 – said to him the God of the blacks and the Coloureds and the Indians is a fake. The God of the white person is genuine. And then my son had an argument with the other boy. (Interview Mashabane, 25.02.2010)

Nur wenige Tage nach dem Erlebnis seines Sohnes, welches auch ihn emotional berührt, thematisiert der Lehrer den »weißen Alleinspruch auf Gott« im Klassenzimmer. Sowohl die Situation im Unterricht als auch die Interviewsequenz sind emotional, und Mr. Mashabane spricht und formuliert stockend. Die Verbindung zwischen persönlichem Erleben, welches der Lehrer auch in zahlreichen informellen Gesprächen gefühlsgeladen schildert, und der unterrichtlichen Praxis wird deutlich: Der offene Rassismus, mit dem seinem Sohn an dessen Grundschule begegnet wird, trifft ihn auch persönlich. Diese Erfahrung bringt er auch in seinen Unterricht ein, der somit zur Hybridform aus moralischem Aufruf, historischer Schilderung und persiflierter Belustigung wird. Des Weiteren personalisiert der Lehrer Apartheid und benennt konkrete Akteure, während sie in Lehrplänen anonym bleiben. Insofern passt hier Shkedis Forderung, Lehrer als narrative Lehrplanentwickler zu begreifen (Shkedi 2009: 834).

Genauso, wie Mr. Mashabane eine Unterdrücktenansicht bemüht, geschieht dies an anderen Schulen in eine andere Richtung. So gibt Mrs. Potgieter einen persönlich gefärbten Einblick in ihre Erinnerung der Apartheidzeit. Als sie über die

weitreichenden Auswirkungen des Apartheidstaates berichtet, kommen unter anderem die internationalen Sanktionen gegen Südafrika zur Sprache. Gerade die Ächtung durch ausländischer Sportverbände hätten die sportbegeisterten weißen Südafrikaner mit ihren beliebten Spielen Cricket und Rugby sehr getroffen: »It made our country isolated.« Mrs. Potgieter seufzt und fährt in ihren Berichten fort:

Many in prison, all this bombing, terror, violence. It's been an extremely unpleasant time to live in this country. And now we must all forget and forgive because whatever. (Beobachtung Duncan Park High School, 20.04.2010)

Die Lehrerin setzt zwei Details der Apartheidzeit, nämlich die durchaus gewalttätigen Widerstandsformen mit ihrer öffentlichen Sichtbarkeit, und die international verhängten Sportsanktionen, welche für die hingebungsvollen Fans sehr schmerzlich waren, in einen Kontext, der nicht durch den Geschichtslehrplan vorgesehen ist. Diese Verbindung von eigenen Erinnerungsfragmenten an die Apartheidzeit ist mit der durchaus persönlichen Wahrnehmung der Lehrerin zu erklären. Zwar haben alle Südafrikaner vor 1994 unter Bombenattentaten und militantem Widerstand gelitten; diese als »Terror« zu bezeichnen, ist aber eine vornehmlich weiße Perspektive. Auch die Sportsanktionen betrafen vor allem weiße Sportfans. Beide hier bemühten Aspekte ergeben erst durch die Berücksichtigung dieser weißen Perspektive der Lehrerin einen Zusammenhang, der in ihrer persönlichen Erinnerung fußt.

In einem Interview verdeutlicht Mrs. Potgieter ihren Eindruck, dass die curricularen Inhalte sehr stark von der schwarzen Mehrheitsregierung des Landes definiert seien. Entsprechend verspüre sie des Öfteren das Bedürfnis, »einseitige« Darstellungen des Lehrplanes auszugleichen. Den zahlreichen Vorgaben der Regierung stellt sie eigene Perspektiven entgegen, die sie in den Unterricht einfließen lässt.

Hues And, I mean, the national curriculum statement represents a certain idea of history, or a certain version of history. Do you agree with this version?

Potgieter No, not always. [...] They don't always get a balanced view of the history of the country, you know what I mean. I'm not always very happy with what they want us to do. You get maybe ten facts what the government wants and maybe one fact that I can bring in myself sometimes. (Interview Potgieter, 06.04.2010)

Eine wirkliche Reflexion der persönlichen Färbung ihres Unterrichts ist dies noch nicht, wohl aber eine deutliche Kritik an der Lehrplanpolitik der Regierung. Später im Interview verdeutlicht sie stärker ihren behüteten Hintergrund, für den zwei unverknüpfte, persönlich aber hochrelevante und daher in Verbindung stehende Aspekte aus der Apartheidzeit zentral sind: »I mean, in 1976, the riots, violence. I was in Grade 12, and lived such a sheltered life, played lots of

sports, and I didn't know what was going on out there in in in the townships. The news were censored« (Interview Potgieter, 06.04.2010).

Mrs. Potgieter Stimme wirkt brüchig, und ihre Ausführungen zu ihrer eigenen Unwissenheit klingen fast entschuldigend. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen mit Zensur ist für sie eine persönliche Färbung des Unterrichts nur konsequent, denn sie beklagt die fehlende Ausgewogenheit der curricularen Narrative und bemüht sich, dem aktiv entgegenzuwirken: »I try to give a balanced view« (Interview Potgieter, 06.04.2010). Die Lehrerin spricht von einer »extremely unpleasant time to live in this country« (Unterrichtsbeobachtung Duncan Park High School, 20.04.2010). Ihrer persönlichen Detailerinnerung entspricht diese Aussage. Das Maß an Balance, welches sie sich wünscht, vermag aber nicht, auch andere Zugänge zu dieser »unpleasant time« zu ergründen, etwa aus einer explizit schwarzen Unterdrücktenperspektive heraus.

Würde die Lehrerin den Schülern wirklich einen ausgewogenen Blick bieten wollen, müsste sie den Modus eines multiperspektivischen Zugangs im Geschichtsunterricht wählen, in dem den Schülern unterschiedliche Narrative angeboten, methodisch vermittelt und zur kritischen Diskussion gestellt würden (von Borries 2001: 272 f.). Diese Form zielt auf die Würdigung von Vielfalt ab, ist als Gegenstück zu einem Dominanznarrativ zu verstehen (von Borries 2001: 281) und stellt gewisse didaktische Anforderungen (Stradling 2003: 43). Der zum Forschungszeitpunkt gültige Lehrplan sieht diesen Ansatz allerdings nicht vor – sondern geht wesentlich weiter. Er betont den konstruierten Charakter der Vergangenheit und benennt den Standpunkt des jeweiligen Repräsentanten als ausschlaggebend (Department of Education 2003: 11). Insofern ist die Distanz zwischen Lehrerhandeln und Lehrplan besonders groß, denn Mrs. Potgieter nutzt eigene Vorstellungen und führt diese als absolut ein.

Ein anderer Aspekt ist bemerkenswert: Im Kontext ihrer Erinnerung fällt es der Lehrerin schwer, Gründe für ein Vergessen und Vergeben zu benennen. Sie pausiert kurz, aber die Kontextualisierung ihrer Erinnerung an bittere Sportstrafen und Gewalt lässt sie deutlich stocken. Berücksichtigt man das eigene Erleben, die eigene Biographie, so fällt es bisweilen schwer, den Wert von Vergebung zu sehen. Mr. Barr versucht dieses Phänomen zu erklären:

It's the purity of the struggle against apartheid that has been lost. Nelson Mandela inspired white people with his call for reconciliation, tolerance, truth and forgiveness. Many white people in South Africa are bitterly disappointed that the Nelson Mandela ethos is not being maintained and that my country has degenerated, slowly but surely, towards the abuses of democracy (Interview Barr, 30.04.2010).

Cole hat dieses vielschichtige persönliche Problem in Ansätzen beschrieben. Gerade im südafrikanischen Fall stünde die Aushandlung der eigenen Einstellung oft diametral zur ethnischen Gruppenidentität, die meistens einen großen

Einfluss auf das Individuum einnimmt (Cole 2007: 9). In Mr. Barrs deutlichen Worten wird demnach die Vielschichtigkeit seiner Position deutlich: Angetreten mit den besten Erwartungen, oft gegen den Mainstream der weißen Bevölkerung, ist er nun enttäuscht und empfindet seine Lehrerposition als hochproblematisch.

In einer frühen und sehr persönlichen Studie hat Jansen, später ein scharfer Kritiker von OBE und C2005, die Konflikthaftigkeit beschrieben, mit der sich viele Lehrer in ihrem Unterrichtshandeln konfrontiert sehen. Er verdeutlicht, dass neben offiziellen *Policies* und technokratischen Umstrukturierungsmaßnahmen das persönliche Empfinden des Lehrers gegenüber Versöhnung und Neugestaltung des Unterrichts hochrelevant für jegliche Form pädagogischer Reform ist (Jansen 1991: 192).

Verhältnis zu anderen ethnischen Gruppen

Anknüpfend an biographische Einflüsse im Klassenzimmer finden sich Aspekte persönlich empfundener und reflektierter interethnischer Verhältnisse in fast allen empirischen Beispielen dieser Studie. Einige sollen hier expliziert werden, da sie wichtige Faktoren persönlicher Lehrerwahrnehmung im Sprechen und Unterrichten über Apartheid darstellen.

Ein erstes Beispiel, das einen Einblick in das im Unterricht kommunizierte Verhältnis eines Lehrers zu anderen ethnisch-sozialen Gruppen gibt, stammt aus der Hoërskool Zanderville. Die junge Lehrerin Mrs. Joubert spricht über den Group Area Act, eines der wichtigsten Gesetze der Apartheid, das die Freizügigkeit der schwarzen Bevölkerung massiv einschränkte, und große und meist brutale Umsiedlungsaktionen zur Folge hatte. Schwarze hatten kein Aufenthaltsrecht in weißen Wohngebieten, außer im Rahmen einer Tätigkeit als Haushaltsangestellte. Diese Gesetzgebung stellt die Lehrerin sehr plastisch dar und nimmt selbst eine wichtige Rolle in ihrer Schilderung ein: Mrs. Joubert schreibt das nächste Beispiel aus der Apartheidgesetzgebung mit einem grünen Filzstift an das Whiteboard: Group Area Act. Direkt darunter malt sie einen kleinen Pass, in diesen einen kleinen Rahmen mit dem Gesicht eines Mannes. Die Lippen sind übertrieben dick, die Augen riesig. Dann dreht sie sich zufrieden und irgendwie feixend zur Klasse um: »Nou kan julle al sien dat dit is «n swart man« (Ihr könnt alle sehen, dass dies ein schwarzer Mann ist.). Die Gruppe lacht und die ersten fangen mit dem Abmalen an. Nun fragt die junge Frau, wie denn der »Ou« (etwa: Typ) heißen solle: Mehrere Kinder rufen fast gleichzeitig und laut lachend »Tsepho!« Die Klasse amüsiert sich – nur die drei *Coloured* Jungs ganz hinten schauen ernst. Auch Mrs. Joubert lächelt und schreibt den schwarzen Klischee-Namen in den gemalten Pass ein. »Naam: Tsepho«. Einen Nachnamen kriegt er nicht, stattdessen erklärt sie nun mit dem Rücken zur Klasse, dass noch seine Adresse rein müsse. Sie schreibt den Namen eines

Townships, ohne Straße oder Nummer, und natürlich den Namen des Arbeitgebers. Jetzt trägt sie ihren eigenen, vollen Namen ein, darunter ihre vollständige Adresse und ihre ID-Nummer. Sie denkt kurz dabei nach, kontrolliert dann ihre Nummer, nickt zufrieden und unterschreibt Tsephos Pass. Einige Kinder kichern noch vor sich hin, aber inzwischen malen alle das bizarre Bild ab (Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Zanderville, 01.03.2010; Original in Afrikaans, Übersetzung HH).

Diese Szene ist analytisch vielschichtig. Einem ersten Eindruck nach lenkt die Lehrerin die Aufmerksamkeit der Klasse auf ein Charakteristikum des Apartheidstaates, indem sie einen typischen südafrikanischen Pass vor 1994 aufmalt, der schwarze Identität eng an den weißen Arbeitgeber koppelt. Die öffentliche Verbrennung des Passes durch Nelson Mandela 1948 verdeutlichte die Verachtung der schwarzen Bevölkerungsmehrheit für dieses Dokument als Unterdrückungsinstrument, das Schwarzen eben keinen Zutritt zu weißen Wohngebieten gestattete, außer, um dort zu arbeiten. Die Szene vermag zu irritieren, da sich die Darstellung trotz des brisanten Inhalts heiter und fröhlich gestaltet. Die Problematik der Schilderung ist auch durch das Setting der Schule in der Gemeinde Zanderville bedingt: In dieser fast ausschließlich weißen Siedlung der unteren Mittelklasse leben nach wie vor vor allem weiße, afrikaanssprachige Familien, die von der Gesetzgebung und Arbeitsmarktpolitik der Apartheid vor 1994 profitierten.

Goffmans Überlegungen zu divergierenden und wandelbaren Interpretationsschemata (er spricht auch von Rahmen oder Konventionensystem) vermögen hier analytische Abhilfe zu leisten. Nach ihm gibt es soziale Rahmen, die einer Situation eine relativ große Stabilität geben, da die Beteiligten gemeinsame Interpretationsmuster haben und die Situationen einzuordnen wissen (Goffman 1977: 31). Betrachtet man die obige Sequenz, wäre der primäre Rahmen, der das gegenseitige Verstehen der Schüler und der Lehrerin überhaupt ermöglicht, sicher die eigentliche Schilderung der Lehrerin innerhalb eines engen Konventionensystems bezüglich Sprechweisen, angemessenen Reaktionen oder Interaktionsmustern. Rahmen können jedoch moduliert werden, was bedeutet, dass »das System von Konventionen [...] in etwas transformiert wird, das dieser Tätigkeit nachgebildet ist, von den Beteiligten aber als etwas ganz anderes gesehen wird« (Goffman 1977: 55). Eine Stimmung, ein Verständnissystem oder ein Kontext bestimmter Konventionen wird verändert, aber eben so, dass es allgemein verstanden wird. Die Lehrerin als offensichtliche Moderatorin der Szene führt die Modulation ein: Sie schafft eine humorvolle, auf die Karikatur bezogene Stimmung, die von den meisten Beteiligten verstanden und im Sinne Goffmans als »sinnvoll« erachtet wird. Hierbei ist nicht wichtig, ob der Rahmen (hier: Frontalunterricht) oder die Modulation (hier: humorvolles Tafelbild) eine größere Selbstverständlichkeit für die Beteiligten aufweisen, sondern, dass beide

strukturelle Unterschiede haben und sich dennoch aufeinander beziehen (Willems 1997: 65).

Die heitere Situation des Tafelbildes wirkt für den Außenstehenden unangebracht und der Ernsthaftigkeit des Themas nicht angemessen; der Eindruck eines Sich-lustig-Machens über die unbedeutende Position des schwarzen Arbeiters entsteht. Die sonst recht humorlose Lehrerin unterhält die Klasse regelrecht. Die Außenperspektive dieses Empfindens von Unangemessenheit muss aber unterstrichen werden, denn das Protokoll zeigt, dass das Gros der Beteiligten den Ablauf der Szene durchaus »normal« zu finden scheint. Goffman verweist darauf, dass sowohl der Rahmen als auch dessen Modulation einen wichtigen Bestandteil einer »sozialen Gruppe und ihrer Kultur« darstellen (Goffman 1977: 37). Mit anderen Worten: die Gruppe hat die Modulation der Lehrerin mitgetragen (Willems 1997: 338), während ich als Beobachter die Situation und das entstandene Tafelbild als »bizarrr« empfunden habe.

Zum Verständnishorizont der beobachteten Gruppe zählt auch, dass die Lehrerin sich selbst als Beispiel des Machthabers inszeniert. Ihr eigener Name und ihre offenbar wirkliche ID-Nummer, der in Südafrikas Verwaltungsstruktur eine bedeutende Rolle zukommt, geben dem abstrakten historischen Beispiel Relevanz und Aktualität. Das Curriculum sieht derartige Gegenwartsbezüge durchaus vor, erwartet aber auch, dass diese deutlich reflektiert werden. Dies findet hier nicht statt. Stattdessen ergibt sich der Eindruck einer belustigten, nostalgischen Betrachtung der ehemaligen Verhältnisse; die Mimik der Lehrerin weist beinahe auf Häme und Freude über die Rechtlosigkeit des schwarzen Mannes hin.

Die Gruppe ist einig in ihrem Konventionensystem und trägt die Modulation der Lehrerin mit. Auffällig ist, dass die drei farbigen Jungen in der letzten Bank das Geschehen aufmerksam verfolgen, ihm jedoch kritisch und ernst begegnen. Man könnte sagen, dass sie die Modulation der Rahmung – im Gegensatz zu ihren überwiegend weißen Mitschülern – nicht mittragen und die humorvolle Gestaltung der Thematik ablehnen. Goffman schließt diese Möglichkeit ausdrücklich in sein Modell von Rahmung und Modulation ein: »Es zeigt sich also, dass sehr viele verschiedene Handlungen als Spiel auftreten können, dass es dafür aber in bestimmten Gruppen Grenzen gibt« (Goffman 1977: 62). Nach Goffman kann man feststellen, dass die Jungen (ob aufgrund ihrer ethnischen, sozialen oder peer-kulturellen Hintergründe, sei dahingestellt) nicht zur dominanten Rahmungskultur gehören und entsprechend ablehnend bzw. verständnislos der Modulation durch die Lehrerin begegnen (Goffman 1977: 409; s. a. Willems 1997: 128).

Auch in der Nkulumina High School spricht der Lehrer Mr. Mashabane während einer Beobachtungseinheit über den Group Area Act. Seine Form der Darstellung geht in eine völlig andere Richtung als die von Mrs. Joubert: Mr.

Mashabane berichtet der Klasse über den Group Area Act, der noch vor 20 Jahren gegolten habe. Nun fragt er laut mit seiner sonoren Stimme, was denn wäre, wenn dieses Gesetz noch heute gültig sei? »Would you go to this very school?« »No!« schallt es ihm wie aus einem Munde aus der Klasse entgegen. Genau, sagt er, denn dies sei eine weiße Schule gewesen. »Maybe you would go to school somewhere in Soweto or so, who knows!« Ich blicke mich in der Klasse um, mein Blick bleibt an Nkosazana hängen, hinter der ich schräg links sitze. Als ihr Lehrer nun von dem Apartheidgesetz spricht und das Wort »Soweto« fällt, lacht sie kurz auf, als wäre es das wohl unmöglichste Ding der Welt, dort zur Schule zu gehen. Später sehe ich, dass sie immer noch nachdenkt, sie stützt sich auf, legt die Stirn in Falten. Sie wirkt ernst. Ich kann nun beobachten, dass sie ihr Schulbuch aufschlägt, und auf eine Seite starrt, in der die Satellitensiedlungen Sowetos abgebildet sind. Es ist klar: Sie ist bewegt und etwas in ihr arbeitet noch (Unterrichtsbeobachtung Nkulumina High School, 10.02.2010).

Nkosazana wirkt auf mich nachdenklich und das Aufschlagen des Buches weist darauf hin, dass sie durch die Äußerung ihres Lehrers zumindest irritiert ist. In Soweto zur Schule gehen: Wäre das schlimm? Wäre das undenkbar? Kann sie sich dort sehen? Die Schülerin besucht eine Schule, die sich in einem ehemals exklusiven und bis heute vornehmlich weißen Stadtteil befindet. Ihre eigene Erfahrung ist also keine apartheidliche Benachteiligung. Der Rahmen der Situation, dominiert durch die Lehreraussagen, die schwarze Benachteiligungen beschreiben und betonen, entsprechen nicht der Wahrnehmungswelt von Nkosazana. Ergo ist ein Bruch zwischen der Lehreräußerung und der Reaktion der Schülerin festzustellen. Dies geschieht auch, weil sie durch Zuhilfenahme des Schulbuches das Quellenmonopol »Lehrer« in dieser Situation hinterfragt.

Beide beschriebenen Formen der Darstellung des Group Area Acts wirken zunächst sehr unterschiedlich, an der Hoërskool Zanderville ist die Schilderung der Lehrerin illustrativ und anschaulich, bevor ein Tenor, der für den Beobachter einen bitteren Unterton hat, deutlich wird. Es gibt eine sehr deutliche Aussage zu interethnisch-sozialen Verhältnissen, die durchaus als Fundament für die feixende Stimmung dient.

An der Nkulumina High School hingegen ist eine weiße oder nicht-schwarze Position kein Thema; insofern ist die Aussage zum interethnischen Verhältnis sehr indirekt. Der Lehrer spricht aus einer und für eine schwarze Zuhörerschaft, was durchaus Züge von Goffmans Modell der In-Group-Ausrichtung aufweist (von Engelhardt 2010: 130). Er nimmt hierbei – mit dem Ziel der Stärkung der Gruppenselbstwahrnehmung – die Rolle eines »informationspolitischen ›Managers« an (Willems 1997: 158).

Beide Unterrichtsbeobachtungen weisen jedoch auch eine spannende Parallele auf. Zunächst führen beide Lehrer eine genuin ethnische Perspektive ein, Mrs. Joubert sensibilisiert ihre Klasse für die Perspektive des weißen Arbeit-

gebers und illustriert diese Hierarchie der Macht anhand des gemalten Passes an der Tafel deutlich.

Mr. Mashabane bemüht ebenfalls eine ethnisierte Perspektive und illustriert den Schülern die hypothetische Konsequenz ihres Schwarz-Seins. Er verdeutlicht ihnen die Nachteile, die sie erwarten würden und illustriert sie durch das Schlagwort »Soweto«, das bis heute für Armut und Unterdrückung steht. Dabei ist unklar, welche Zuschreibung er »Soweto oder so« gibt. Einerseits verdeutlicht er, dass es heute besser sei, dass die Kinder die Nkulumina High School besuchen könnten statt zu einer Schule in einer schwarzen Umgebung gehen zu müssen. Andererseits wohnt Mr. Mashabane selbst in Soweto – seine Schüler wissen das auch. Nkosazanas hektisches Lachen, ihre anschließende Nachdenklichkeit und die folgende Recherche zu Soweto im Schulbuch verdeutlichen diese Unklarheit seiner Äußerung.

Mit Goffman gesprochen, gibt es aber einen entscheidenden Unterschied: Während in Mrs. Jouberts Klasse die Modulation der Rahmung des Geschichtsunterrichts hin zu einer heiteren und ausgelassenen Comic-Darstellungssession bei fast allen Schülern gelingt, stockt Mr. Mashabanes Rahmung bereits im Grundsatz. Wird ein Rahmen gebrochen, hat dies eine negative Kollektiverfahrung für die Gruppe zur Folge (Goffman 1977: 90; s. a. Willems 1997: 162). Diese Erfahrung deutet sich in der Person Nkosazanas an, die dem vorgegebenen Rahmen nicht folgen kann. Man kann ihr Ringen regelrecht spüren. Sie versucht, den Äußerungen ihres Lehrers einen Sinn zu geben, aber ihre »Interpretationsschemata« (Goffman 1977: 31) decken sich nicht mit den vorgegebenen. Das Blättern im Buch kann man mit Goffman beschreiben als ihren Ausweg, sich »dem Rahmen zu entziehen, auch wenn der Vorgang selbst weiterläuft. [...] es wird ein persönliches Recht in Anspruch genommen [im Buch herumzublätern]« (Goffman 1977: 380 f.).

Nkosazanas Rahmenverständnis stockt und ist nicht mehr mit dem der Gruppe konform. Auch dies ist typisch für einen Bruch mit dem Rahmen: »Wenn jemand, aus welchem Grunde auch immer, aus dem Rahmen ausbricht und dessen gewahr wird, dann verändert sich plötzlich die Art seines Vertieftseins und seines Glaubens« (Goffman 1977: 409). Nkosazana ist verunsichert, sie versteht ihren Lehrer und seinen Kommentar zu Soweto nicht. Entsprechend »klinkt« sie sich aus der Situation aus.

Inwiefern ist Goffmans Rahmentheorie hier eine analytische Hilfe? Letztlich wird vor allem deutlich, dass die Rahmung stark vorgegeben ist durch den Lehrer. Sie ist zwar Konsens, aber vor allem das Resultat in einem immer noch stark lehrerzentrierten Schulwesen. Bei der Betrachtung von Einflüssen biographischen Lehrerwissens wird deutlich, wie sehr die Rahmungen der Unterrichtssituationen davon direkt betroffen sind. Das Beispiel aus der Hoërskool

Zanderville könnte für eine kulturell nicht einheitliche Rahmung stehen, die Goffman ausdrücklich berücksichtigt hat (Goffman 1977: 62).

Im Interview spricht Mr. Mashabane über das Verhältnis zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen und thematisiert Schuld und Integration. Er findet klare Worte:

Ya. I tell you how it [the teaching of apartheid] can be reconciling. The sooner the majority of white people accept that it was wrong, the sooner they accept this, the better for everybody. The only really integrated school in South Africa where whites can be comfortable is one where are 200 white kids and and one black – that’s true integration somebody said to me. Where did these whites end up?! (Interview Mashabane, 25.02.2010)

Der Grundtenor von Mr. Mashabanes Aussage ist anklagend. Er beschuldigt Weiße recht pauschal und wirkt nicht gegen die im Lehrplan aufgezeigten Vorurteile (Department of Education 2003: 9), sondern scheint diese zu verstärken. Zwar spricht Mr. Mashabane in einem Interview ohne Schüler, die oben angeführten Beispiele lassen jedoch kaum Zweifel, dass seine Positionen auch seinen Unterricht massiv beeinflussen.

Auch im Kontext der ethnisch heterogensten Schule der Studie, der Tulip Ridge High School, scheint der Unterricht nicht frei vom Konzept der Schuld zu sein. Der junge Geschichtslehrer Mr. Cummings, den ich zu einem langen Gespräch in der Schulbibliothek treffe, berichtet von einem umfassenden Schuldgefühl, das gerade junge Afrikaner beschäftigen würde: »I find it interesting: the Afrikaans community in general is gatvol [»hat die Nase voll«, Übersetzung HH] or fed up with the guilt burden and carrying that. You know, I think blame for the sins of our forefathers is not always fair« (Interview Cummings, 25.03.2010).

Dieses Schuldgefühl beschreibt auch Mr. Cummings’ Kollegin Mrs. Lexton, die die Konsequenzen im Klassenzimmer verdeutlicht:«[W]hite kids tend to keep quiet, they don’t provoke. Cause they know there is a guilt, and they are afraid of the racism attack. They tend not to get into that discussion. Most of racist issues come up Indian-black, black-Coloured« (Interview Lexton, 25.03.2010).

Weiße Kinder seien weitgehend ruhig und fürchteten sich vor Konflikten oder Diskussionen, die potenziell anhand ethnischer Differenzen ausgetragen werden könnten. Allerdings verdeutlicht Mrs. Lexton auch, dass weiße Kinder die Minderheit im Geschichtsunterricht darstellen:

Lexton It’s not just white-dominated! A lot of my history classes, interesting enough with the demographic, it’s mostly black. I’d say the majority of history students are black students here at this school.

Hues Why is that?

Lexton Because they are very politically aware.

Hues More than white learners?

Lexton Ya, I think so. White learners think they have to do accountancy and stuff like that.
(Interview Lexton, 25.03.2010)

Die Schilderung von Mrs. Potgieter, Lehrerin an der Duncan Park High School, geht in eine andere Richtung. Ihrer Erfahrung nach sind die schwarzen Kinder oft wesentlich ruhiger und zurückhaltender in der Äußerung von Meinungen.

Hues Do you see that white kids react differently to apartheid than black kids? Or the non-white kids?

Potgieter Well, that's a difficult question to say because the non-white children aren't always that self-confident to speak out. (Interview Potgieter, 06.04.2010)

Zurückkommend auf den von Mr. Cummings formulierten Aspekt der schuldbelasteten Identität muss festgehalten werden, dass sich der Lehrplan darüber ausschweigt, wie Gefühlen oder Attitüden bestimmter Gruppen begegnet werden kann und soll. Die Aussage »The study of history supports democracy by [...] fostering an understanding of identity as a social construct« (Department of Education 2003: 9) erscheint wenig hilfreich, sehr allgemein und allzu optimistisch. Die bereits zitierte Cynthia Kros äußert in einem Interview Verständnis für diese konstruktivistische Position, unterstreicht aber auch, dass solche akademisch-abstrakten Ideen von Identität und historischem Verständnis ohne Formen der Schuldzuweisung nur schwerlich anwendbar seien in einem Land, in dem fast jeder konkrete, spürbare und oft frustrierende Erfahrungen mit Konflikten um ethnische Zugehörigkeit gemacht habe (Interview Kros, 24.02.2010; s. a. Comaroff/Comaroff 2008: 81 f.). Gerade für Heranwachsende muss ein konstruktivistischer Ansatz, der weit über den einer multiperspektivischen Repräsentation hinausgeht, eine große Herausforderung darstellen.

Umso erstaunlicher ist, dass Killen in seinem den Lehrplan ergänzenden Methodenhandbuch abstrakte Konstruktivismustheorien bemüht. Diese mögen als akademische Erkenntnisse von hohem Wert sein, es muss aber gefragt werden, ob sie biographisches Wissen integrieren können und ob Aussagen wie »A constructivist approach to teaching encourages teachers to look for patterns in students' thinking« (Killen 2007: 11) nicht eher Verwirrung für das Planen von Unterricht stiften oder gar als Beliebigkeitslegitimation ausgelegt werden können. Auch stellt sich die Frage, ob Lehrer, auch vor dem Hintergrund eigener biographischer Erfahrungen, in einem multiethnischen Klassenzimmer mit den unterschiedlichsten sozialen Hintergründen und Erfahrungen im Kontext von Apartheid und Rassismus tatsächlich alle diese »patterns« berücksichtigen können.

Anspruch an Neutralität vs. biographische Färbung

Die Systematisierung der gezeigten Unterrichtssequenzen und Interviewaussagen, die eine Verbindung zwischen Biographie und Lehrerhandeln verdeutlichen, ist nicht einfach. Allgemein ist die schulpädagogische Forschung zu Lehrerbiographien und von diesen Biographien beeinflusstem Unterrichtshandeln begrenzt (Kunze/Stelmaszyk 2004: 796). Wenn es um Lehrerbiographien geht, wird eher problemzentriert nach Berufsbelastung, Schulentwicklung oder ähnlichem gefragt, wohl auch, weil eine tatsächliche Einfärbung von Intention, Inhalten und Konsequenzen schlichtweg nicht allgemein und standardisiert messbar ist.

Hilfestellung hierbei bietet eine Studie von Connelly und Clandinin, die aus dem Blickwinkel des *narrative inquiry* untersuchen, welche Faktoren den Weg von Lehrerbiographien und -erlebnissen ins Klassenzimmer beeinflussen können. Die Arbeit ist jedoch konzeptionell auf die Erstellung und Eingliederung dieser Narrative in Curricula ausgerichtet, analytisch also nur bedingt hilfreich. Die Autoren verdeutlichen die Fragilität des Unterfangens, bewusst oder unbewusst eigene Lebensgeschichten und -perspektiven in den Unterricht zu integrieren. Eine gewisse Personalisierungsgefahr geht demnach von nachlässiger Verallgemeinerung aus: »It is too easy to become committed to the whole, the narrative plot, and to one's own role in the inquiry and lose sight of the various fine lines that one treads« (Connelly/Clandinin 1990: 10). Auch Raymond et al. haben den Einfluss biographischen Wissens empirisch untersucht. Noch stärker als Connelly und Clandinin unterstreichen Raymond et al. auch die Bedeutung konkreter, benennbarer und manchmal marginal erscheinender Erlebnisse in Lehrerleben (Raymond et al. 1992: 143). Eine persönliche und durch das eigene Leben maßgeblich beeinflusste Schilderung von Geschichte kann also in den hier vorgestellten Szenen zu einer empfindlichen Abnahme versöhnenden Potenzials im Unterricht führen. Für den südafrikanischen Kontext verdeutlicht Fataar diese »Gefahr«, er sieht Lehrerbiographien als einflussreiche und zentrale Faktoren:

In such a diverse country people will either teach black history or Afrikaner history. That doesn't fit the purpose [of the curriculum], completely wrong direction. The problem is it goes through people's ideological understandings and people's own biographies. That's probably the key question how biography, political history and ideology act as some kind of a screen, a filter for that kind of history teacher that you become. And that is why I think it is so dangerous to close down space for critical historical attitude that you have to engender amongst kids. (Interview Fataar, 15.09.2010)

In zahlreichen Beobachtungen wurde das regelrechte Schwanken der Lehrer zwischen persönlicher Kommentierung und Nutzung assoziativer biographi-

scher Anekdoten einerseits und bewusstem Bezug auf die Vorgaben des Lehrplans andererseits deutlich. Auch hier lässt sich wieder Shkedi zitieren: »[T]he situation of the curriculum writer seems complicated, a teacher's situation is even more complex« (Shkedi 2009: 836).

Connelly und Clandinin sehen die methodologische Möglichkeit der Reflexion als limitiert an und unterstreichen die Gefahr, persönliche Erlebenshori-zonte des Lehrers mit gesellschaftlichen Gegebenheiten zu mischen oder zu generalisieren (Connelly/Clandinin 1990: 11). Besonders in einer »lehrerhörigen« Schulkultur wie der südafrikanischen ist dieses Risiko gegeben. Außerdem muss bezweifelt werden, ob 16–17jährige Adoleszenten zu einer Differenzierung von Lehrer- und Neutralmeinung ohne einen deutlichen entsprechenden Hinweis immer fähig sind.

Noch am deutlichsten reflektieren die zwei jungen Lehrer der Tulip Ridge High School die eigene Perspektivität des Unterrichts. Mr. Cummings erläutert seinen Standpunkt im Interview:

I guess we all attempt to be as objective as possible, but even our objectivity is arguable. Who is ever that objective in their teaching? I teach from a white middle-class perspective, that's who I am. I guess I try to be as objective as I can be but even my objectivity comes from a white middle-class foundation. I'm not trying to impose on you from my side, the last thing I'd like to bring in is my background. (Interview Cummings, 25.03.2010)

Der Pädagoge ist sich seines weißen Mittelschichts-Hintergrunds bewusst und thematisiert ihn offen. Alle der von ihm vertretenen Meinungen innerhalb des Versuchs, objektiv zu sein, fußen auf dieser Perspektive; letztlich bliebe man stets seiner Vergangenheit verhaftet. Mr. Cummings' Kollegin Mrs. Lexton spricht die historische Dimension des eigenen Erlebens an. Ihre Stimme wird leise, als sie die Segregation des Landes als »so recent and scaring« bezeichnet:

Hues What would you say is the right way to teach? Because some people told me, let's rather forget and move on as own experiences for teachers do hurt.

Lexton I don't think you can forget it. I think I always say to my kids straight out if you want: »You have to understand historically, you're in a position that wouldn't have been there if it wasn't for apartheid. So that's what you need to recognise. Secondly, it is something so recent and so scaring and all your parents and all your families have experienced it. Me, too!« So for me, sending out it never happened would be ridiculous. I do not agree with keeping it quiet and I just see a lot of teachers I know who are scared to talk about racism in their classrooms. I am not afraid to do that and I have noticed that the kids have a lot more respect for me cause it's so much more open. (Interview Lexton, 25.03.2010)

Mrs. Lexton bleibt recht allgemein, benennt jedoch deutlich, dass auch sie Teil der Apartheidzeit gewesen sei, die sie in Vielem geprägt habe. Auch Seetal leitet

diesen Eindruck aus seiner lehrerbiographischen Forschung ab: »[...] the conceptions that history teachers have [...] are influenced by their past experiences« (Seetal 2006: 146). Laut Mrs. Lexton ist es lächerlich, dies den Kindern gegenüber zu leugnen. Sie geht noch weiter und spricht die didaktische Dimension des Einbezuges eigener Erfahrungen an. Ähnlich wie Mrs. Lexton unterrichtet Mr. Barr an einer sozial und ethnisch sehr gemischten Schule. Auch er berichtet über die persönliche Färbung seines Unterrichts und verknüpft diese ebenfalls mit didaktischen Maximen:

Hues Talking about your own experience, or your own biography: how far would you say personal experiences, be it during the apartheid society, be it in the army, play a role in your classroom?

Barr Definitely. I make constant referral to the middle to late eighties. I dealt with apartheid continuously; the way at Rosemount station I had to walk round and round the toilet block until I found the entrance for white males because there were four different entrances. So there are still vivid memories and I try and make history real to my own experiences firstly, and history real to current realities. If a history teacher can't do that I believe that a history teacher will never, never inspire kids. (Interview Barr, 30.04.2010)

Der Lehrer benennt als Ziel des Geschichtsunterrichts Eingebung und Inspiration: Es gehe um die Schaffung eines Zugangs für die Schüler zu gegenwärtigen Themen. Dass er hierbei auf biographische Erlebnisse wie die Suche nach dem richtigen Toiletteneingang verweist, ist für ihn unproblematisch und stellt primär eine Illustration dar. Diese Illustrationen haben keinen Informationsmehrwert im engeren Sinne. Nach den Überlegungen von Connelly/Clandinin ist dies auch nicht der Sinn persönlicher Narrative im Unterricht: »Reliability and validity are overrated criteria whereas apparency and verisimilitude are underrated criteria« (Connelly/ Clandinin 1990: 7). Ein abstraktes Bild getrennter Toiletten gewinnt durch die Erzählung von Mr. Barr und seine biographische Verortung vielmehr sehr konkrete Bedeutung für die Schüler. Es geht nicht nur um prüfbare oder verifizierbare Daten, die Mr. Barr zitiert, sondern um einen authentischen, fesselnden Zugang zu einer sozial und ethnisch hochgradig heterogenen Jugendlichengruppe.

Connelly und Clandinin sprechen von der Gefahr des »Hollywood-Plots«, wo letztlich alles gutgeht (Connelly/Clandinin 1990: 10). An dieser Stelle ist nicht zu unterschätzen, dass alle Lehrer ein grundsätzliches Interesse daran zeigen, ihren Unterricht als sinnstiftend und berechtigt darzustellen – auch wenn dieser Wunsch meist nur indirekt und außerhalb der Interviewsituation mit eingeschaltetem Aufnahmegerät geäußert wurde.

Mr. Barr hat den Anspruch, tagespolitisches Geschehen einzubeziehen – wohl nicht zuletzt, um den curricularen Anspruch des »Learning Outcome 1 –

Practical Competence« zu erfüllen. Dieses wünscht einen Schüler, der fähig ist, »[to] identify issues relating to the past« (Department of Education 2003: 11). Wie bereits angedeutet, geht es dem Lehrplan an vielen Stellen um eine deutliche Herausstellung der Nutzbarkeit historischer Kompetenzen. Das entsprechende Learning Outcome spricht weiterhin von der Fähigkeit dazu, Fragen zu formulieren und relevante Aussagen so zu interpretieren, dass sich dadurch Fragen beantworten lassen (Department of Education 2003: 12).

Die Konzeption eines nicht-personalisierten Lehrstils illustriert Mr. Mashabane von der Nkulumina High School. Er spricht jedoch nicht von neutralen oder ausgewogenen Perspektiven, sondern schlichtweg von »Wahrheit«, von der er meint, sie im Sinne von Versöhnung im Unterricht zur Anwendung zu bringen (Interview Mashabane 25.02.2010). Der Begriff der »Wahrheit« ist nicht unproblematisch im südafrikanischen Kontext, nicht zuletzt durch die bereits angesprochene Arbeit der TRC. So definierte diese Institution vier Formen von Wahrheit (faktisch-forensisch, persönlich-narrativ, sozial-dialogisch und heilend-wiederherstellend), deren Anwendung im südafrikanischen Alltag, zu dem auch das hier vorgestellte Unterrichtsgeschehen zählt, eher eine Verkomplizierung als eine Erleichterung darstellt. Posel meint dazu: »This is a very wobbly, poorly constructed conceptual grid. The grounds for differentiating the four types of truth are poorly specified and remain rather opaque« (Posel 2002: 155).

Entsprechend verwundert es nur wenig, dass Mr. Mashabanes normativer Wahrheitsbegriff der starken Differenzierung des Terminus nach 1994 nicht Rechnung trägt und sein an den Wahrheitsbegriff anknüpfender Neutralitätsanspruch problematisch erscheint. Der Lehrer, selbst engagiertes ANC-Mitglied, lobt die Regierung für ihre ausgeglichene Curriculumplanung und multiperspektivische historische Repräsentation im Rahmen der TRC. June Bam, Curriculumplanerin im Review-Prozess, ist weit kritischer und beschreibt die Wahrheits- und Versöhnungskommission als ein Instrument »through which the new South African regime established its new order by defining that new order through judgement on the old order« (Bam 2000: 5). Gerade der von Mr. Mashabane formulierte Anspruch, die »wahre« Apartheid zu beschreiben, erhält somit einen gewissen obrigkeitshörigen Beigeschmack. Der Lehrer sieht sich als Agent der Regierungspolitik zur Verkündung der einen »richtigen« Wahrheit:

Hues So how do you teach history today? What's your concept of it?
Mashabane Remember they said: history is written by the conqueror. In this case I don't think it applies in South Africa. It was about basically the victim coming into his own. And we are telling the truth. This was directed at a particular political level. So it's important to teach history, so you can set those records straight. Tell the truth about what happened. (Interview Mashabane, 25.02.2010)

Bonner und Nieftagodien unterstreichen den politisch motivierten Fokus auf eine forensische Wahrheit, zu der sich auch Mr. Mashabane bekennt. Die Autoren verdeutlichen, dass dies zu Lasten versöhnender Unterrichtsansätze gehen muss, welche auch die Täterperspektive berücksichtigen könnten: »The political imperatives of the time impelled it to place the pursuit of forensic truth and restorative truth at the top of its list. This left little time and capacity to probe the larger issues of context and motivation« (Bonner/Nieftagodien 2002: 198).

Dementsprechend stellt Kenneth Christie heraus, dass Ideale von historisch-forensischer oder faktischer Wahrheit für den südafrikanischen Kontext hochproblematisch sind: »But truth, *historical* truth as we have seen has many different facets. It's a difficult, complex word so often used in the relative sense of the term« (Christie 2000: 179, Hervorhebung im Original). Diese schwammige Verwendung des Wahrheitsbegriffs färbt auch auf den Anspruch auf Versöhnung ab, der meistens diffus in einen direkten Kontext zu »Wahrheit« gestellt wird. Hierin spiegelt sich das populäre Motto aus dem Kontext der TRC »Reconciliation through Truth« (Asmal et al. 1998), das fast reflexhaft die Assoziation hervorruft: Wer die Wahrheit spricht, versöhnt.

Das, was Mr. Mashabane als »truth« bezeichnet, beschreibt Mrs. Potgieter als »balance«. Für sie ist eine einseitige Darstellung innerhalb des Curriculums problematisch zur Erlangung der genannten Ziele des Lehrplans (Interview Potgieter, 06.04.2010). Trotz ihres bereits angesprochenen Anspruchs an einen »balanced view« positioniert Mrs. Potgieter jedoch in einer weiteren Unterrichtssequenz ein außerordentlich starkes Statement. Dieses stellt nicht die beschriebene vorurteilsfreie, ganz auf autonome Meinungsbildung des Schülers zielende und konstruktivistische Elemente berücksichtigende Lehrweise dar (Department of Education 2003: 9), sondern ist eine persönliche Meinung zu einem tagespolitisch hochbrisanten Thema. Während einer Beobachtungseinheit behandelt die Lerngruppe im Gespräch mit ihrer Lehrerin die Position der weißen Bevölkerung in Südafrika. Relativ schnell wendet sich dieser Fokus aktuellen Fragestellungen zu: Martinus fragt: »If Malema became president, wouldn't he have some sort of influence on people? Regarding the song ›Shoot the Boers‹?« Seine *Coloured* Klassenkameradin Natasha pflichtet ihm bei: »Exactly!« Mrs. Potgieter nickt heftig, ja, das wäre wohl wahr und sie hebt die Schultern: »That's just the way it is. What can we do?« Moswena fragt, ob Malema tatsächlich Präsident werden könne? Noch bevor die Lehrerin etwas sagen kann, ruft Jonathan: »Shoot him, that idiot!« Mrs. Potgieter lächelt kurz, formuliert es aber diplomatischer. Sie schaut sich um, hebt dann leicht die Arme und sagt leise: »There would be a civil war if he really becomes president.« Das Mädchen, das direkt vor mir sitzt, schüttelt ungläubig-schockiert den Kopf, es ist wieder still im Raum. Dann klingelt die Glocke, aber es dauert etwas, bis sich alle

erheben und Gemurmel einsetzt (Unterrichtsbeobachtung Duncan Park High School, 20.04.2010).

Mrs. Potgieter stellt ihre eigene Machtlosigkeit dar und bezieht die Schülergruppe mit ein. Sie widerspricht Martinus' recht gewagter These vom zum Mord inspirierenden möglichen Präsidenten nicht, sondern verstärkt diese durch ihr Nicken. Jonathans Vorschlag, Malema »einfach abzuknallen«, widerspricht in äußerst deutlicher Form sowohl der Idee des Lehrplans, Schüler zu befähigen, die Welt zu einem besseren Ort zu machen (Department of Education 2003: 9), als auch seinem Ideal, Schüler mit der Kompetenz auszustatten, kritisch zu hinterfragen, wie Fragen von Rasse und Klasse sich in der Vergangenheit ausgewirkt haben und weiterhin auswirken (Department of Education 2003: 45). Jonathan wird nicht widersprochen – nicht von der Klasse, vor allem aber nicht von der Lehrerin. Man erinnere sich: Das Curriculum spricht ihr die Rolle einer Gutachterin über Schülerleistungen und die einer Seelsorgerin zu (Department of Education 2003: 5). Beiden Rollen wird sie nicht gerecht, wenn sie gewalttätige Aussagen von Schülern unterstützt und ihrer Klasse das drohende Szenario eines Bürgerkrieges ausmalt.

Könnte man davon ausgehen, dass Mrs. Potgieter die gängige Meinung der Schüler lediglich versprachlicht, hätten ihre expliziten und nonverbalen Aussagen zusammenfassenden Charakter und sie übernehme eine Rolle, die vom Curriculum durchaus gutgeheißen wird und derzufolge Lehrer agieren als »leaders, administrators and managers« (Department of Education 2003: 5). Sie geht aber wesentlich weiter und bringt ihre Meinung offensiv ein. Übergeht Mrs. Potgieter also die nicht-weiße Meinung? Als Lehrerin besitzt sie zumindest die Autorität, Perspektiven der Kinder zu beeinflussen; ihr eigener Anspruch, neutral zu handeln, ist hier nicht nachvollziehbar.

Folgt man den etwas unkonkreten Ideen des Curriculums, hat Mrs. Potgieter jedes Recht, auch als »citizen« zu sprechen (Department of Education 2003: 5), nicht nur im Interview, sondern auch im Unterricht. Es entspricht auch nicht der grundsätzlichen Aufgabe eines Lehrplans, Meinungen aktiv zu unterdrücken oder zu selektieren. Vollstädt et al. fassen diese Dimension des Lehrplans für eine Studie im deutschen Kontext zusammen:

Bei der Unterrichtsplanung entwickelt jede Lehrerin, jeder Lehrer eine dem schulischen Alltag angepasste Unterrichtsstrategie, den individuellen Lehrplan, der mitunter erheblich von den Idealvorstellungen des staatlichen Lehrplans abweicht bzw. abweichen muß. Die Lehrkraft verknüpft sie mit *individuellen* Erfahrungen bzw. Ansprüchen und berücksichtigt die je unterschiedlichen konkreten Unterrichtssituationen »vor Ort«. (Vollstädt et al. 1999: 15, Hervorhebung im Original)

Das klingt sinnvoll, bedingt aber, dass der Lehrer eine gewisse Distanz wahren kann und über die Fähigkeiten verfügt, lokale Modifikationsdesiderate zu er-

kennen. Für den südafrikanischen Fall muss dennoch die Sprengkraft offener Meinungsäußerung – wie in den aufgezeigten Beispielen – unterstrichen werden. Mrs. Potgieter ist nicht neutral, sie hat eine sehr deutliche und dezidierte Meinung. Gerade in einer so sensiblen wie der Apartheidthematik lässt sie deren Sichtbarkeit zu und ergreift aktiv Partei in einem multiethnischen Klassenzimmer. Die Konsequenz wertender und vorurteilsbelasteter Äußerungen durch den Lehrer für den Einzelnen, aber auch für das Zusammenleben von Schülern unterschiedlichster Sozialisation und Hautfarben, muss gerade in der südafrikanischen Gesellschaft unterstrichen werden.

4.3 Lehrmethoden und Curriculumkritik

Das folgende Kapitel betrachtet institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen des Lehrerseins im Kontext des Unterrichts. Hierbei geht es um empirisch begründete Aspekte von OBE, welches seit 1994 die wohl wichtigste pädagogische, didaktische und – wie gezeigt wurde – identitäre Herausforderung für viele Lehrer darstellt.

Der folgende Abschnitt nimmt also eine Makroperspektive auf berufliche Umstände und daraus resultierenden Problemen aus Lehrersicht ein. Hierbei rückt die Frage nach dem Geschichtsunterricht im Rahmen von Apartheid zugunsten einer allgemeinen Betrachtung ein wenig in den Hintergrund.

Neben dem Anspruch konzeptorientierter Lehrweisen stellen »neue« Bewertungs- und Lehrmethoden eine zentrale Herausforderung für Lehrer dar – auch hier ist das Curriculum zurückhaltend in konkreten Vorgaben: »[D]er Reform der Lehrmethoden wurde wenig Aufmerksamkeit geschenkt« (Beck-Reinhardt 2003: 199). Nur die Abschnitte zu Bewertungsmodi (*Assessment Outcomes*) in den Learning Programme Guidelines (Department of Education 2008b) sprechen von verschiedenen Testmöglichkeiten, wobei nur klassische Examen und Kurztests verbindlich vorgeschrieben sind. Neue Zugänge wie Gruppenarbeiten oder Projektstudien werden angedeutet, sollen aber dem Sinn der entsprechenden Unterrichtseinheit gemäß angewandt werden; der Lehrer kann also auch hier frei entscheiden (Department of Education 2008b: 20; s. a. Carrim 2003: 314). Es ist die Rede von einer wünschenswerten methodischen Vielfalt (Department of Education 2003: 37), explizit sind jedoch auch hier keine neuen Methoden benannt. Von denen berichten hingegen mehrere Lehrer in Interviews; kennen gelernt haben sie diese meistens in Fortbildungen. Der Tenor ist ablehnend: Gruppenarbeit würde Einzelne hervorheben (Interview Barr, 30.04.2010), andere Schüler würden durch diese Arbeitsform vollkommen passiv (Interview Snyman, 25.03.2010) und für aufwändige Projekte fehle Zeit

und Material (Interview Mashabane, 25.02.2010). Pingel merkt zusammenfassend an:

[Reforms] advocated the use of new source materials about African history, innovative methodological approaches such as multiperspective interpretations, group discussion, oral history, and testimonies; however, these methods were almost unknown to normal teachers in a township classroom and could hardly be transformed into a manageable pedagogical format under the prevailing material conditions and with such a lack of trained authors and teachers. (Pingel 2008: 186; s. a. Dean 2004: 105)

Der Lehrer muss sich, so wird betont, primär an der Erreichung der Outcomes, also der Schülerkompetenzen, orientieren und diese als grundsätzlich unterrichtsleitend erkennen (Department of Education 2003: 24). Wie er dies tut, bleibt offen. Interessant ist in diesem Kontext Killens Zusammenstellung von Lehrmethoden. Das Handbuch verdeutlicht sehr genau, welche Praktiken sich die OBE-Logik im Klassenzimmer wünscht; es ist aber eine freiwillige, rein private und relativ kostenintensive Lektüre für Lehrer. Für den im südafrikanischen Schulwesen Unbewanderten signalisiert schon das Inhaltsverzeichnis eine breite Anwendung innovativer und schülerzentrierter Methoden. Die Diskussionen, wann welche Methode Anwendung finden soll und kann, suggeriert eine grundlegende und idealistische Bereitschaft der Lehrerschaft zu neuen Wegen und methodischer Innovation.

Der ambivalente südafrikanische Umgang mit methodischer Vielfalt, in dessen Rahmen Innovation gefordert, aber wenig Anleitung gegeben wird, ist durchaus typisch für ein Post-Konflikt-Bildungswesen. Dabei wird jedoch meist der folgende Grundsatz vernachlässigt: »[R]eforming pedagogy – the way history is taught – should take priority in many contexts over curriculum revision, especially when resources are scarce« (Cole/Barsalou 2006: 10, Hervorhebung im Original).

Die empirischen Daten dieser Studie entsprechen nicht der methodischen Wunschvielfalt. Im Gegenteil: In unzähligen Beobachtungen kam lediglich die »Methode« des Frontalunterrichts zur Anwendung. Bis auf wenige Unterrichtseinheiten, in denen Schüler zu Stillarbeitsphasen angehalten wurden, bildete stets der Lehrer den gestaltenden Mittelpunkt des Geschehens. Der australische OBE-Lobbyist Killen macht aus der Not gewissermaßen eine Tugend und stilisiert den einseitigen Frontalunterricht als »direct instruction« zu einer eigenen Lehrstrategie (Killen 2007: 107), betont aber auch einen wichtigen Nachteil: »[D]irect instruction presents learners with the teacher's view« (Killen 2007: 112).

An der Nkulumina High School fällt ein Frage-Antwort-Modus im Lehrprozess auf, der fast Regeln eines Spiels aufweist. In ihm schildert der Lehrer einen Sachverhalt, spricht jedoch wie in einem Lückentext. Den fehlenden Begriff

sollen die Schüler selbstständig und möglichst im Chor einsetzen. Diese Form der Abfrage leitet der Lehrer durch eine laute Stimme ein, zudem ist die Lücke durch ein einleitendes »what?« als solche gekennzeichnet: »Who do you think was the head of the revolution?« Mr. Mashabane blickt in die Klasse, niemand antwortet, einige Schüler schütteln ratlos den Kopf. Er fährt fort: »Imagine there is a fight. One guy hits the other guy, straight in his face. He hits back. Whose fault is this what?« »Fight!« »Exactly. Whose fault is it they are fighting?« Ein Junge meldet sich: »The one's who started.« »Exactly«, antwortet der Lehrer, »because he what?« »Started«, ruft Nkosazana. [...] »Marx was a what?« »Philosopher!« »Genius!« »Ideologist!« Mr. Mashabane wiegt den Kopf. »Almost. He was an intellectual. He was an intellectu-what?« »Al!« krähen mehrere Kinder, lachend, etwas durcheinander. Der Lehrer nickt. Nun spricht er über Marx' Sprache. »His language was formal. His language was what?« »Formal!« (Unterrichtsbeobachtung Nkulumina High School, 10.02.2010)

Dieser Instruktionsmodus muss als Methode durchaus ernst genommen werden, vor allem, weil Mr. Mashabane eine relativ große Klasse von etwa 30 Schülern spielend beteiligen kann und der Aufmerksamkeitsgrad dabei hoch ist. Schüler dürfen zwar etwas sagen, dennoch gibt der Lehrer Themen deutlich vor, Fragen werden nur wenig und in bestimmten vorgegebenen Rahmen gestellt. Der Unterricht an der Nkulumina High School wirkt zügig und effizient, ist jedoch nicht, wie vom Lehrplan gefordert, »learner-centred« (Department of Education 2003: 2), sondern orientiert sich deutlich an Vorgaben und Wissen des Lehrers. Killens Handbuchbeitrag zum Frontalunterricht unterstreicht ebenfalls die zentrale Rolle des Lehrers (Killen 2007: 111) und führt als möglichen Nachteil an, dass Schüler den Unterricht lediglich passiv »konsumieren« (Killen 2007: 112).

Auch andere Beobachtungen zeigen nur sehr begrenzten Raum für Schüleraktivitäten. An der Hoërskool Zanderville etwa moderiert die junge Lehrerin regelrecht und nutzt knapp abgefragte Schülerassoziationen als Überleitungen zu verschiedenen Themen. Beispielhaft ein Transkriptionsprotokoll, in der die staccatoartig-knappen Antworten auffallen:

- Joubert Okay, wenn ihr das Wort »Apartheid« hört, was sagt Euch das?
 Schüler Trennung.
 Joubert Okay, ihr hört Trennung. Trennung von was?
 Schüler Rassentrennung.
 Joubert Ist das nur Trennung zwischen Weißen und Schwarzen oder auch zwischen anderen Rassen?
 Schüler Weiße, Coloureds, Schwarze, Inder.
 Joubert Was motiviert euch, für jemanden zu stimmen? Auf was achtet ihr genau?
 Schüler Tugenden.
 Joubert Zum Beispiel? Was noch?
 Schüler Er muss führen können, so wie im Rugby.

Joubert Okay, Führungsstärke.

Schüler Ja, Fräulein.

Joubert Und er muss Menschen motivieren können. Was ist noch wichtig?

Schüler Moralische Werte.

Schüler Gute Manieren.

Joubert nickt.

(Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Zanderville [+ Audiomitschnitt], 01.03.2010;

Original in Afrikaans, Übersetzung HH)

Auch hier kann durchaus von einer Schülerbeteiligung und -zentriertheit gesprochen werden. Die Rolle der Schüler beschränkt sich jedoch auf die des Stichwortgebers, wirklich eigene inhaltliche und elaborierte Impulse sind durch die Lehrerin nicht vorgesehen.

Das steht allerdings nicht im Widerspruch zum Lehrplan NCS, dessen methodisch innovatives Anliegen nur in den Ausführungen zu Bewertung (*assessment*) benannt wird, während Frontalunterricht als der normale Lehr-Lern-Prozess akzeptiert ist (Department of Education 2003: 38). Der südafrikanische Schulunterricht steht zudem in einer gewissen autoritären Tradition, die immer noch in vielen Aspekten bemerkbar ist (Soudien 2003: 280 f.). Dass methodischer Innovation recht wenig Raum im Lehrplan eingeräumt wird, überrascht vor den Erfahrungen anderer Lehrplanreformen in *Post-Conflict-Education*-Situationen (Pingel 2010: 116), die häufig auch bezüglich neuer Lehrmodi für einen deutlichen Schnitt genutzt werden.

Ein gewisser Eindruck von »drilling« ist auch an der Nkulumina High School zu beobachten, an der Mr. Mashabane regelmäßig und spielerisch die Aufmerksamkeit der Schüler kontrolliert. Er wiederholt hierfür einen Sachverhalt und schließt seinen Redefluss mit den lauten Worten »All together!«. In den ersten Beobachtungen erwarte ich noch das Nachsprechen durch eine Schülergruppe (wie beim »what?«-Konzept). Die Unisono-Antwort durch die Schülergruppe lautet jedoch einfach »Yes!«. Mit Goffman kann man von einem »Aufrechterhaltungsritus« sprechen, welcher das soziale Gefüge der Klasse festigt und den Fokus auf das Thema sicherstellt: »Es ist, als ob die Stärke einer Verbindung nachließe, wenn nicht für ihre Zelebrierung gesorgt würde« (Goffman 1982: 110; s. a. Willems 1997: 307). Die Zelebrierung ist hier ein schlichtes »Yes!«. Dieses inhaltlich zudem passende Wort verdeutlicht, »dass jedermann aufgrund einer entsprechenden ›Innenausstattung‹ spontan zur aktiven symbolischen Bestätigung des Handlungspartners tendiert« (Willems 1997: 124).

Während einer langen Beobachtung an der Duncan Park High School führt die Lehrerin Mrs. Potgieter das Thema Apartheid ein. Ihre erste Frage an die Schülergruppe lautet, wann denn Geschichte in Südafrika begonnen habe. Ein Schüler nennt die Ankunft der Weißen als Startpunkt und auch die Lehrerin bezieht sich in der ganzen Stunde immer wieder auf die Ankunft der Europäer, inner-europäische

Konflikte und weitere »weiße« Themen. An mehreren Stellen stören Schüler ihre Perspektive und stellen schwarze Ethnien und insbesondere die Khoisan als ursprüngliche Südafrikaner heraus. Besonders als Tim laut und lachend spekuliert, wie viele *Coloureds* aus der sexuellen Verbindung von Weißen mit den »richtigen Südafrikanern« entstanden seien und Montsha sich selbst als »Bushbaby« bezeichnet und grinsend mahnt, »my people« nicht zu vergessen, ist die Lehrerin kurzfristig sprachlos und aus dem Konzept der weißen Narration gebracht (Unterrichtsbeobachtung Duncan Park High School, 19.04.2010).

Die Schüler artikulieren – teils ironisch-humorig – Fragen und etablieren somit ein eigenes Thema (indigene Bevölkerung Südafrikas) innerhalb der Unterrichtseinheit zur Apartheid. Eine Dynamik entwickelt sich, die die Lehrerin methodisch nicht kanalisieren oder gar für ihre Lehrintention nutzen kann – sie reagiert schlichtweg verunsichert.

Vermutlich ohne es zu wissen, mahnen die Schüler durch ihren aufmüpfigen und humorigen Stil das Learning Outcome 4 des Lehrplans an: »The learner is able to engage critically with issues around heritage« (Department of Education 2003: 14). Gemeint sind damit vor allem »indigenous knowledge systems« (Department of Education 2003: 22). Beobachtungen wie die oben beschriebene illustrieren, dass Schüler durchaus fähig und willig zu kritischer Themensetzung und konstruktionsbewusster Nachfrage sind. Der Lehrplan strebt dieses Ziel auch ausdrücklich an: »Learners will be expected to raise questions about the past« (Department of Education 2003: 11). Die fehlende Aufarbeitung durch die Lehrerin vermag diese Schülerpartizipation im obigen Beispiel aber nicht fruchtbar zu machen, sondern hinterlässt bei mir eher den Eindruck eines Schüler-»Aufstandes«.

Zur Mitte des Forschungsaufenthaltes kann ich an der Nkulumina High School eine erstaunliche Unterrichtsstunde beobachten, die die Problematik des Geschichtscurriculums mit seiner idealisierten Methodenvielfalt aufzeigt: Als ich gemeinsam mit Mr. Mashabane das Klassenzimmer betrete, raunt er mir zu, dass heute Poster gebastelt würden. »But I have to see somebody, you can supervise the children.« Ich stutze kurz, nicke dann unsicher. Der Lehrer instruiert die Klasse, die Tische in Gruppen zusammenzustellen und ruhig zu sein. »Today we make posters.« Er legt mitgebrachte Zeitungen, A3-Blätter und zwei Scheren auf einen der Schülertische und schreibt in großer Schrift an die Tafel »Communism and Apartheid«. Er zeigt auf das gedruckte Poster an der Wand mit dem Titel »The Road to Democracy«. »It should look like that one. Can you see? All together?« »Yes!« Er nickt: »You can see clearly what happened. That's what you should do now, but for a different topic. Make it graphic and arty. Fill the page with life, with pictures and with information. But only the front page!« Jetzt geht er zum Poster über »The Road to Democracy« und tippt drauf. »This is graphic and arty. That's the way it must be!« Er schaut sich kurz um, setzt dann seine

Erklärung fort: »First, use an empty sheet to practice. I want colour, I want diagrams! All together!« »Yes!« »I want a story. Hand it in together when you are finished. I want it to be nice. Great! Tight, got it? If someone is not working, come and speak to me. Speak to?« »Me!« Der Lehrer nickt wieder: »Yebo.« Dann verlässt er das Klassenzimmer, murmelt mir zu »I'll be back.« Es ist kurz still in der Klasse, dann versammeln sich einige Schüler um das Democracy-Poster. Sie diskutieren, ein Junge tippt mit dem Lineal drauf. Es wird lauter. Die ersten fangen an mit ihrem Entwurf, malen Rahmen oder schreiben die Überschrift von der Tafel ab. Ein Mädchen malt die Schriftfeldkästen des Democracy-Posters ab, lässt sie aber noch leer. Ich blicke mich um, ein anderes Mädchen hebt den Arm und schaut mich an. Ich gehe zu ihr. Sie will Details aus den 20er Jahren wissen, ich betone, dass ich selbst etwas ahnungslos sei, ich sei ja auch kein Lehrer. Dennoch kratze ich mein Schulwissen zusammen. Sie schreibt fleißig mit. Der nächste ruft nach mir (»Sir«). Ich gehe hin, sage, »Call me Henning«, lächle. Er will etwas über Marx wissen. Ich zucke mit den Schultern, will mich nicht zu sehr reinhängen. Ich empfehle das Schulbuch und komme mir dabei ziemlich blöd vor. Jetzt wird es immer lauter, alle scheinen in Bewegung und Konflikte um die wenigen Scheren und Klebstifte entstehen. Ein Junge fragt, ob er mal aufs Klo dürfe. Klaro, ich lache unsicher. Als sich die Planlosigkeit aller immer mehr abzeichnet und ich noch mal zu Inhalten gefragt werde, sage ich lächelnd laut, dass ich kein Lehrer sei und sie doch bitte in ihre Schulbücher schauen sollten. Und in die ausgeteilten Materialien. Das war nicht hilfreich, denn es scheint, als wäre genau das problematisch: Außer ein paar alten Zeitungen gibt es schlichtweg nichts. Auf den Postern ist auch nach 25 Minuten nichts zu sehen außer einigen gezeichneten Kästchen oder Überschriften. Zwei Mädchen singen leise, bewegen ihre Körper rhythmisch. Ihre Nachbarin hat den Kopf auf die Tischplatte gelegt. Augen zu. Als es klingelt, suche ich den Lehrer. Er frühstückt im Lehrerzimmer mit Kollegen. Als ich den Raum verwundert betrete, grinst er mich an: »Henning, my man! How is it?« (Unterrichtsbeobachtung Nkulumina High School, 05.03.2010)

Dieser längere Protokollauschnitt beinhaltet mehrere Problemdimensionen. Zum Ersten sind die Arbeitsanweisungen des Lehrers recht unklar: Er verdeutlicht seinen Erwartungshorizont, bleibt in seinem Arbeitsauftrag aber diffus-idealistisch und erläutert weder den Sinn der Posterherstellung noch deren spätere Nutzung. Seine Schlagworte »great«, »graphic« oder »tight« sind Floskeln ohne Sinn gebenden Hintergrund. Auch die Bewertungsfunktion des Posters, etwa für Quartalsnoten, bleibt unklar. Die bereits angesprochenen Learning Programme Guidelines fordern sehr deutlich Transparenz der Bewertungs- und Arbeitssituation: »Clarify the Learning Outcomes and Assessment Standards« (Department of Education 2008b: 22). Diese Transparenz gibt es hier nicht.

Zum Zweiten zeigt der Abschnitt die Nachlässigkeit bezüglich der Betreu-

ungsfunktion, die durch den Lehrer ausgefüllt werden soll; er verlässt das Klassenzimmer zum Frühstück und übergibt die Aufsichtspflicht einem Besucher ohne institutionelle Funktion. Gerade die assistierende Anwesenheit des Lehrers wird in Killens Handbuch vorausgesetzt, um das NCS erfolgreich umsetzen zu können (Killen 2007: 178). Killens Vorstellung ist jedoch unrealistisch und praxisfern: Viele Lehrer arbeiten schlichtweg zu wenig, sind regelmäßig abwesend und betreuen ihre Schüler nicht ausreichend (Chisholm et al. 2005; s. a. Shalem/Hoadley 2009: 120).

Zum Dritten zeigt die Sequenz die schwierige Rolle des Ethnographen: Ich möchte einerseits Teil der Klasse sein, um ihre Interaktionen und Positionen persönlich und authentisch beschreiben zu können. Andererseits muss ich diese Position kurzfristig durch die Abwesenheit des Lehrers verlassen. Mein Versuch, dies durch die Aussage deutlich zu machen, dass ich Henning und nicht Sir heiße, wirkt da retrospektiv recht hilflos. Dieses Problem ist nicht ungewöhnlich für erziehungswissenschaftliche Ethnographen, da der Beobachter vom Feld sowohl als Teil der Erwachsenenkultur wahrgenommen werden kann oder eben als Teil der Schülerschaft (Delamont 2002: 152). Dass die Beobachtung wenige Tage nach einem informellen Feldgespräch über Methodenvielfalt stattfindet, steht für die bewusste »Aufführung« der Methode »Postergestaltung«.

Die begrenzten Arbeitsaufträge des Lehrers spiegeln das methodisch unklare Curriculum: In ihm werden Arbeitsmethoden zwar benannt, es gibt jedoch keine konkreten Hinweise zu deren Umsetzung (Department of Education 2003: 39). Noch erstaunlicher ist, dass auch die Learning Programme Guidelines, erstellt gerade als Hilfe für Lehrer, kaum Methoden benennen. Lediglich Fragen werden dem Lehrer als Orientierung für sein Unterrichtshandeln zur Seite gestellt: »What was it? Who/what was involved? Where did it happen? What was it like [...]?« (Department of Education 2008b: 22).

Entsprechend hilflos agieren die Schüler: Sie wissen weder, welche inhaltlichen Anforderungen gestellt werden noch welche Aussagen mit dem Poster zu treffen sind. Auch bietet der Lehrer ihnen keinen Raum für ernsthafte Nachfragen, sondern wendet das oben beschriebene Aufrechterhaltungsritual an:

Mashabane	Are we together or are we together?
Schüler	We are together!
Mashabane	Yeees!

(Unterrichtsbeobachtung, Nkulumina High School, 05.03.2010)

Man denkt hier an Jansens Generalkritik an OBE mit seiner neuen Methodik, Kompetenzorientierung und ambitionierter Schülerposition. Seine Kritik bezieht sich zwar auf eine wesentlich frühere Version des Lehrplans, der aber ähnliche Vorstellungen und Methodenansätze wie das in den Schulen dieser Forschung genutzte Curriculum aufweist (Department of Education 2003).

Jansens Eindruck, dass bei der Planung die Klassenzimmersituation zu wenig berücksichtigt wurde, ist zutreffend (Jansen 1999b: 149). Auch seine Kritik, dass für bestimmte Formen von Erziehung und Bildung nicht die finanziellen Mittel vorhanden seien (Jansen 1999b: 152), wird durch fehlende Materialien zur Postergestaltung gestützt. Mr. Mashabanes Unterricht erinnert an Unterrichtsbeobachtungen mit anschließenden Interviews, wie sie von Carrim durchgeführt wurden. Der Autor konnte beobachten, wie Lehrer versuchen, methodische Innovationen anzuwenden, aber gleichzeitig in der Detailumsetzung scheitern. Trotz der eigenen Überforderung verharren einige in einer grundsätzlich unterstützenden Haltung zu OBE, die angesichts ihres Handelns aber rein rhetorisch erscheint (Carrim 2003: 316).

Kritik am Curriculum

Zwar divergiert die Haltung zu OBE und dem NCS unter Lehrern stark, dennoch findet jeder mehr oder weniger deutliche kritische Worte zum genutzten Curriculum. In beinahe jeder Interviewsituation agieren die Lehrer hierbei emotional und bemühen sich, ihren Argumenten durch die Anführung von Beispielen Autorität zu verleihen. Nicht selten greifen sie dabei auf Vergleiche zur eigenen Schulzeit zurück.

Die Kritik der Lehrer lässt sich grob in drei Aspekte teilen. Erstens werden Inhalte des Lehrplans kritisch angesprochen. Zweitens kommen problematische Rahmenbedingungen des Lehrerberufs zur Sprache, die durch das Curriculum negativ beeinflusst verstanden werden. Drittens wird recht undifferenziert das Absinken von Standards beklagt. Viele der im Folgenden zitierten Kritikpunkte und Anregungen stammen aus der Schlussfrage der Lehrerinterviews: »What would you do if you were Minister of Education in this country, having all the resources you wish?«

Der in Kapitel 3.1 dieser Arbeit beschriebene Reformprozess hatte einen deutlichen Einfluss auf die Inhalte des Geschichtsunterrichts. Auch wenn aufgezeigt wurde, dass der genutzte Lehrplan bezüglich Inhalten eher dünn und wenig konkret ist, stellt er doch für viele Lehrer eine wichtige Hilfestellung dar in der Auswahl von Inhalten, Ereignissen und Entwicklungen, die im Unterricht besprochen werden. Diese Einschätzung teilt auch Siebörger (Siebörger 2008: 3).

Mr. Snyman beispielsweise ist dem Curriculum gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt, betont aber den wankelmütigen Charakter des Reformprozesses, der der Fachkultur eher schade:

- Hues And if you look at the curriculum for history, is there anything you would change?
- Snyman This last couple of years, which is interesting, I actually agree with it completely but again there is this attitude that we were told that to study history is some-

thing of the past. Fortunately they're getting back to making some parts of the syllabus more compulsory, but at this stage it is so vague, you don't know really in how much depth you must go into each aspect of the syllabus, and that's a problem. (Interview Snyman, 29.04.2010)

Der erfahrene Lehrer gibt offen zu, dass er selbst oft nicht wisse, wie mit den wenigen Aussagen im Lehrplan zu Inhalten umzugehen sei. Er bestätigt damit den frühen Eindruck von Jansen, dass viele Lehrer schlichtweg mehr Vorgaben bräuchten und nicht so frei Inhalte auswählen könnten und wollten, wie es im Lehrplan vorgesehen ist (Jansen 1999b: 148 f.). Die Aussage des Lehrplans, »Content must serve the Learning Outcomes and not be an end in itself« (Department of Education 2003: 24), trägt hier sicher eher zur Verwirrung als zur Klarheit über vorgesehene Strukturen im Unterrichts bei.

Auch Mrs. Joubert schildert eine gewisse Verwirrung im Zuge der mehrfachen Umstellungen des Lehrplans:

You had your subjects and you went through with it. Now the one year, they say, okay, we have to do this. Then we do it that way. Then next year, they come: »Nononono, you had to do it this way!« So now, no one actually learns how to do stuff. (Interview Joubert, 04.03.2010)

Beide Lehrer äußern Unzufriedenheit über zu geringe oder unklare Vorgaben. Dies ist insofern bemerkenswert, weil eine deutlich erstarkte Lehrerautonomie, wie sie OBE als südafrikanische Form des Kompetenzansatzes vertritt, bezüglich Themenwahl und -verknüpfung ursprünglich als Motivationsmittel erdacht wurde:

Indem Lehrpläne Lehrerhandeln nicht vorweg nehmen, sondern Lehrer als rational Handelnde und ihre Eigenleistung ansprechen, liefern sie [...] eine doppelte Modalität ihres Handlungsantriebs. Obwohl Lehrpläne für Lehrer verbindlich sind, legen sie Lehrern nicht nur ein Handeln aus Außenantrieb auf, das durch ein Sollen bestimmt ist. Sie ermöglichen Lehrern außerdem ein Handeln aus Eigenantrieb, das durch Wollen bestimmt ist. (Scholl 2009: 90)

Doyle bestätigt den obigen Eindruck von Verwirrung und zeigt Lehrermechanismen des Ausgleichs dieser als zu gering erachteten Führung auf, etwa durch Hinzuziehen eigener Quellen, Texte und Inhalte (Doyle 1995: 147; s. a. Jansen 2003). Die Überforderung vieler Lehrer wird auch von Carrim beschrieben. Er verdeutlicht, dass südafrikanische Lehrer sich auf die Rolle, die sie wahrnehmen sollen, nicht ausreichend vorbereitet fühlen: »South African teachers do not feel sufficiently equipped to fulfill the roles that have been identified for them in the educational legislations« (Carrim 2003: 315). Etwas abstrakt kritisieren einige Lehrer »mangelnde Disziplin« oder sinkende Standards. Mrs. Joubert wird recht

emotional und gestikuliert wild, als ich sie nach ihrer Meinung zu OBE und NCS frage:

7–8 years ago I was in Matric and the way I learned and the way they learn now is two different kinds of stuff. This is way easier and a lot of people are failing, we had 50 % to pass. Now you can pass with 33 %. So the standard, where is our standard going? (Interview Joubert, 04.03.2010)

Die junge Lehrerin erinnert sich an ihre eigene Schulzeit und sieht massive Unterschiede in der Schülerleistung (s. a. Shkedi 2009: 837). Externe Faktoren oder gar die Reflexion der eigenen Inkompetenz tauchen als Erklärungsmuster für den gefühlten Standard-Verfall nicht auf. Mit meiner Frage nach OBE assoziiert sie Vorgaben und staatliche Verantwortlichkeiten, bleibt dabei aber recht allgemein und undifferenziert. Etwas konkreter wird Mr. Snyman. Seine Kritik richtet sich gegen das neue Curriculum mit den Konsequenzen, die es auf Fähigkeiten von Schülern hat. Diese sieht er generell abnehmen. Der Lehrer spricht von den Urhebern dieser chaotischen Zustände als »they«. Es ist die Regierung gemeint, die aber als anonymer Machtkomplex kommuniziert wird. Implizit entsteht so der Eindruck des »kleinen Mannes« gegen die bürokratische Übermacht, dem nur eine stille Anklage bleibt:

They got rid of all of the basic things that the children need, especially in reading, we find a lot of problems; we have people not able to study because they haven't got reading skills. So something must be done. I mean they got rid of everything and a hell of new ways of doing things and the kids just lost out in the process. (Interview Snyman, 29.04.2010)

Diese ganzen Neuerungen, von denen der Lehrer spricht, wurden auch in Studien als problematisch im Implementierungsprozess neuer curricularer Vorgaben beschrieben (z. B. Fiske/Ladd 2004: 163; Shalem/Hoadley 2009: 120). Beide Lehrer, Mrs. Joubert und Mr. Snyman, sind weiße Afrikaner, die in der Tendenz dem neuen Südafrika mit seinen Problemen und Chancen eher kritisch gegenüberstehen (Visser 2007: 11). Insofern ist die Kritik am Staat und seiner Bildungsverwaltung auch immer als ein nostalgisch-komparativer Rückblick auf die »alte Zeit«. Steyn hat dieses Narrativ in ihrer Studie mit dem Titel *Whiteness Just Isn't What It Used To Be* beschrieben:

Dissatisfaction with affirmative action, complaints about the burden of taxation, concern about perceived spiralling crime and lowering standards – these are all [...] integral to this narrative. (Steyn 2001: 85)

Shalem und Hoadly beschreiben die zunehmende Marktstruktur innerhalb des Lehrerberufes, welcher die Schulen in direkte Konkurrenz um die besten Lehrer, also solche mit hohen Qualifikationen und langer Berufserfahrung, stellt. Dies

führe zu einer Zunahme von Unzufriedenheit innerhalb des Berufsstandes (Shalem/Hoadley 2009: 127; s. a. Hunt 2011: 47), die auch Kallaway beschreibt:

The teaching profession is in profound crisis because teachers are angry and consider themselves to be [...] the most maligned, frequently criticised, widely misunderstood and grossly underrated professional group in our society. They have not been given a substantive chance to be heard when it comes to [...] policy reform. Yet they are blamed when things go wrong. (Kallaway 2007: 42)

4.4 Schülerzugänge zu Apartheid

Nachdem in den vorangegangenen drei Unterkapiteln vorrangig Perspektiven und Handlungslogiken von Lehrern beschrieben wurden, widmen sich die folgenden beiden Unterkapitel der Sichtweise von Schülern. Den Leitfragen dieser Arbeit gemäß wird das historische Verständnis junger Südafrikaner untersucht und wie aufgrund kollektiver oder individueller Erinnerungsformen das Lernen über die jüngste südafrikanische Vergangenheit stattfindet. Als gestaltendes Bildungsmedium erhob der NCS den Anspruch, Anleitung im Lernprozess von Erinnerung, zu gegenseitiger Wertschätzung und zur Demokratisierung zu bieten (Department of Education 2003: 9).

Der ethnographischen Methode entsprechend folge ich Aspekten, die das Feld vorgibt. Hierbei sind die Themen dominant, die im diesem Unterkapitel besprochen werden. Auffallend ist ein Spannungsfeld zwischen theoretischer Ablehnung und praktischer Wertschätzung der Apartheid, das in Interview- und Beobachtungssituationen zutage tritt. Des Weiteren spielt das durch die Elterngeneration vermittelte Wissen, das oftmals im deutlichen Gegensatz zum Lehrplanwissen steht, eine starke Rolle. Nicht nur Schülermeinungen und -perspektiven werden aufgezeigt, sondern auch die von Lehrern, die diesem Spannungsfeld professionell sehr nahe kommen und es theoretisch moderieren sollen (Department of Education 2008b: 20). Hier sind die bereits angesprochenen Perspektiven von Studien zum »heimlichen Lehrplan« hilfreich: Unter diesem Terminus wird zwar selten eine explizit biographische Dimension im Konflikt zum offiziellen Curriculum verstanden, gleichwohl spricht vieles dafür, Biographisches für eine Parallelsozialisation, wie sie im »heimlichen Lehrplan« oft beschrieben wird, als zuträglich zu erachten. Außerdem ist denkbar, die Perspektive des »heimlichen Lehrplans« auch auf Schüler zu erweitern.

Apartheid spielt eine wichtige Rolle im südafrikanischen Geschichtsunterricht. Es wurde gezeigt, dass sowohl Lehrerbiographien und methodische Vorgaben durch den OBE-Charakter des Lehrplans als auch taktisches Abwägen durch Lehrer zum Erreichen möglichst guter Abiturergebnisse hierfür maßgeblich sind. Wie in Kapitel 4.1 gezeigt wurde, reagieren die meisten Schüler

ablehnend auf die Apartheidthematik als Unterrichtsstoff. Diese Ablehnung wird unterschiedlich begründet und soll im Folgenden systematisiert werden. Trotz anfänglicher Ablehnung ist bemerkenswert, wie deutlich Schüler in Gesprächen Position beziehen bzw. sich im Unterrichtsgeschehen emotional und inhaltlich engagieren. Demnach existiert ein Spannungsfeld aus theoretischer Ablehnung und praktischer Annahme des Inhaltes, in dem der elterlich vermittelte Wissenshorizont einen nicht zu unterschätzenden Einfluss hat.

Entsprechend betrachtet Kapitel 4.4 zunächst ausführlich die intuitiv-emotionalen Reaktionen von Schülern im Klassenzimmer und in Interviews auf die genannte Thematik. In einem zweiten Abschnitt werden Sequenzen aus dem Unterricht behandelt, die im Widerspruch zu dieser Ablehnung stehen, bevor im dritten Teil das Verhältnis der Schüler zu transgenerationalen Erinnerungen angesprochen wird.

Ablehnung

Das Curriculum formuliert den deutlichen Anspruch, zur gesellschaftlichen Aussöhnung in Südafrika beizutragen und Schüler für die jüngste nationale Vergangenheit zu sensibilisieren. Hierin sieht es einen Beitrag zu »promoting human rights, peace, and democracy« (Department of Education 2003: 9). Die Möglichkeit hierzu wohnt dem Curriculum *per se* inne. Das Schwesterdokument des Curriculums, die Learning Programme Guidelines, verdeutlicht, dass es hierzu notwendig ist, die Perspektive ehemals unterdrückter Bevölkerungsteile Südafrikas einzunehmen:

The approach to History seeks to address past imbalances by including the histories of marginalised peoples in South Africa. (Department of Education 2008b: 15; s. a. Department of Education 2008b: 13)

Die meisten direkten Schülerreaktionen auf die Thematik sind jedoch ablehnend. Im Datenkorpus der Forschung finden sich fünf Gründe für diese Ablehnung. Schüler lehnen das Sprechen über Apartheid ab aufgrund der häufigen Wiederholung im Geschichtsunterricht, der angenommenen Nicht-Relevanz des Wissens um Apartheid, einer starken emotional-empathischen Belastung oder aus Scham. Auch verdeutlichen einzelne Schüler, dass der Zeitpunkt der Behandlung im Unterricht zu früh sei.

Das Hauptargument vieler Schüler gegen den Umgang mit Apartheid ist schlichtweg das Maß an Wiederholung in mehreren Klassenstufen. Angesichts des Curriculums ist dies nicht unbegründet, sind doch die inhaltlich wichtigsten und jahrgangsübergreifenden Themen (sofern vorgegeben) »sozialer Wandel« und »Menschenrechtsfragen«.

Thematisch verfügt der Lehrer über eine große Wahlfreiheit: Zwar sehen die Lehrpläne Apartheid als Thema vor, sind aber bezüglich der Inhalte ver-

gleichsweise unspezifisch (Siebörger 2006: 233). Lehrer sind recht frei darin, wann sie Themen in den Jahrgangsstufen 10 bis 12 behandeln und die Themensetzung ist relativ offen. Lediglich die *Assessment Standards* und die *Learning Outcomes* sind verbindlich definiert. Mr. Snyman weist allerdings auf einen wichtigen Grund hin, Apartheid sehr ausführlich zu behandeln:

If you look at the matric final exams, there are four questions from which they must answer two. They must answer a total of four questions and three of those questions can be dealt with if they only do apartheid, and if they do apartheid and the Cold War, they know alright for the matric exams. So, I think schools put a huge emphasis on apartheid history. Just to make sure the kids do alright in the exams. (Interview Snyman, 29.04.2010)

Die Prüfungsklausuren, zentral ausgestellt vom Ministerium, konzentrieren sich dem erfahrenen Lehrer nach sehr auf die Apartheidthematik. Da die Qualität von Schulen vor allem an der Durchfallerquote der Abiturienten gemessen wird (Fiske/Ladd 2004: 173), stellt dies eine erhebliche Motivation dar, Schülerwissen auf Apartheid zu konzentrieren und das Thema entsprechend ausführlich zu behandeln.

Auch wird Apartheid als Inhalt vergleichsweise konkret vorgeschlagen. So beziehen sich die Fragen des Curriculums für Klasse 11 deutlich auf die Einzigartigkeit von Apartheid, während für die 12. Klassenstufe nach Bürgerbewegungen in Südafrika und der Krise der gesellschaftlichen Ordnung gefragt wird (Department of Education 2003: 27). In Klasse 10 wird auf Sklaverei und soziale Transformationen in Südafrika geschaut (Department of Education 2003: 25), was Apartheid als Ausgangspunkt der Lerneinheit für die Unterrichtsgestaltung nahelegt. Es finden sich also tatsächlich in jeder Klassenstufe der FET-Phase zumindest Ansätze zur Behandlung der Apartheidthematik.

Die Teilnehmer einer Gruppendiskussion an der Duncan Park High School verdeutlichen ihre wiederholungskritische Ablehnung. Der 16-jährige Andries äußert sich sehr abfällig, sein Statement wird jedoch von der Schülergruppe bestätigend mitgetragen:

Hues	Let's come to the very situation: I'm your teacher now and I'm telling you: »Okay guys, new topic: we speak about apartheid.«
Andries	Oh, crap.
Elaine	Ya!
Andries	That's basically what it is!
Sam	Yes, it's just every single year.
Elaine	Yah.
Gwendoline	It's like: »Okay I'll be bunking!«

(Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010)

Andries bezeichnet die Thematik als »crap« und unterstreicht seine Einschätzung durch eine laute und deutliche Sprechweise. Die ethnisch gemischte Diskussionsgruppe reagiert unterstützend, Gwendoline kündigt sogar ihr

Schwänzen an. Sam betont das Ausmaß an Repetition. Man kann vermuten, dass Kinder sich lediglich im Interview mit mir trauen, in dieser Deutlichkeit ihre Ablehnung kund zu tun. Doch auch in einer Szene im Klassenzimmer äußern die Schüler fast tumultartig vor der Lehrerin ihre deutliche Missbilligung: Die Klasse ist sehr aufgedreht, auch als der Gong ertönt, wird es nicht leise, und Mrs. Potgieter muss mehrfach ansetzen und laut sprechen, bis halbwegs Ruhe einkehrt. Elaine, die ziemlich in der Mitte des Raumes sitzt, mahnt zur Ruhe: »Shut up!« Mrs. Potgieter beginnt nun zu sprechen: »Okay, people. Thank you. Let's start. Today we start with a new topic, Apartheid, I...« Weiter kommt sie nicht. Es tönt ihr von allen Seiten laut entgegen: »Not agaaaiiiiin!« »Probably next year again!« »No, man!« Ich blicke zur schwarzen Seite, auch hier werden Augen verdreht, ein Mädchen lässt ihren Kopf hörbar auf die Tischplatte fallen. Es gibt Stöhnen und »Boohs«, Mrs. Potgieter lächelt unsicher und hält die Hände beschwichtigend hoch. Dann sagt sie laut: »I will test now how much you know about your country's history« (Unterrichtsbeobachtung, Duncan Park High School, 19.04.2010).

Mrs. Potgieter reflektiert in einem Gespräch die ablehnende Haltung ihrer Klasse und betont die didaktische Verantwortung des Lehrers, für das Thema zu werben. Auch die Learning Programme Guidelines erklären, dass der Lehrer Geschichte an die Klasse »verkaufen« solle (Department of Education 2008b: 27).

- Hues If you tell your children: »Okay new topic, we'll speak about apartheid.« What reaction would you experience or what have you experienced through the last years?
- Potgieter They are very negative towards it, they feel that the topic is taught every year since Grade 9 up to Grade 12. [...] I think it's important: the educator must look past the negativeness and find some positiveness and then say: »Yes we're going to learn about, we're going to do apartheid but you're gonna see we're going to do different aspects.«
- (Interview Potgieter, 06.04.2010)

An der schwarzen Nkulumina High School äußern Schüler ebenfalls Missfallen darüber, zu oft über Apartheid zu sprechen. Hier argumentiert die Gruppe jedoch, dass das Thema schlichtweg keine Relevanz für die demokratische Konsolidierung Südafrikas habe:

- Hues Many young South Africans, they say they have heard enough about apartheid.
- Mandisa Yahh.
- Nkosazana Yesss.
- Hues Do you agree on this?
- Mandisa Yahh.
- Nkosazana Yahh, actually.
- Mandisa I mean it's a democratic country now. [...]
- Ulandi It's boring like hell. No need for it anymore.
- (Gruppendiskussion Nkulumina High School, 09.03.2010)

Einige Tage nach der Gruppendiskussion spreche ich alleine mit Nkosazana. Ich frage sie, ob man über Apartheid überhaupt reden sollte oder nicht. Ihre Antwort:

Don't speak about it, move on. Seriously, if I was the President, I'd tell them, let's move on. When they hear about this, some children are going to hate others. I know someone very personal, very close who hates white people, and you were not there when it happened, you were not even there then, but now you're gonna be suffering from someone's sins. (Interview Nkosazana, 18.03.2010)

Nkosazana weist zwar darauf hin, dass Wissen um Apartheid Gefühle bewirken könne. Sie beschreibt aber auch, dass diese eher negativ sind und die Thematik insofern keine Relevanz für Versöhnung hat. Diese Schülersicht, welche sich auch in Interviews mit anderen Schülern der Nkulumina High School manifestiert (Letsego, 15.03.2010; Dingane, 18.03.2010), widerspricht eigentlich allem, was Curriculumplaner voraussetzen: Dass nämlich das Wissen um Apartheid im Sinne der nationalen Aussöhnung unabdingbar ist. Dies steht auch in der einschlägigen Literatur völlig außer Frage. Bam fasst dies bereits 2000 wie selbstverständlich zusammen: »[I]t became apparent that in order to lay firm foundations for a non-racial democracy, South Africa had to first of all deal with its past« (Bam 2000: 1). Was bei Bam so selbstverständlich wie unspezifisch klingt, wird von Weldon in einem Interview ausgeführt: »Victims and perpetrators have to make sense of the past together. It's not a place where you can ignore the past because the people who were involved are right here still. There is no victim that's distanced«(Interview Weldon, 08.04.2010).

Tisani merkt allerdings an, dass das »vorgezogene Schweigen zu diesem Thema auch dem Wunsch entspringen [mag], dem Schmerz in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit auszuweichen. Schweigen kann psychologischer Balsam für Schmerz sein« (Tisani 2004: 88). Letztlich hat auch das OBE-System mit seinem starken Fokus auf Kompetenzen statt Inhalten seine Spuren im geschichtlichen Bewusstsein hinterlassen:

South Africans are grappling with finding a place in the global world of markets for productivity and »outcomes« while simultaneously facing the task of nation building and healing. This often leads to denial of conflict [...], the preoccupation with the important political tasks of nation building and reconciliation inevitably leads to the suppression of a [...] historical consciousness. (Bam 2000: 3)

Nkosazana spricht der Behandlung von Apartheid im Geschichtsunterricht in obiger Passage jedoch nicht nur jegliche Relevanz ab und stellt so einen Grundsatz des *Post-Conflict-Education*-Ansatzes auf den Kopf; sie sieht auch die Gefahr, dass Wissen um ethnische Differenz und begangenes Unrecht zu neuen Anspannungen führen kann. Diese Frage stelle ich auch Gail Weldon:

- Hues Isn't there a risk that maybe some hatred or some bad feelings about other racial groups continue to be there [...]?
- Weldon Yes there is that, there's always that risk. There was that risk in the past in any divided society whatever it is, there's going to be that risk. (Interview Weldon, 08.04.2010)

Der Schüler Andries äußert, dass Wissen um Apartheid nutzlos sei und die Menschen nicht »weiterbringen« würde. Er hat einen Alternativvorschlag was Schulen stattdessen unterrichten sollten:

- Andries Why don't you teach them agricultural stuff like they do teach in the Northern Cape and stuff?
- Elaine So that they can carry on.
(Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010)

Andries' Vorstellung von Relevanz ist hierbei eine sehr direkte. Für ihn hat das Wissen um Apartheid keinen konkreten, anwendbaren Nutzen. Versöhnung oder gegenseitiges Verständnis sind für ihn und seine Mitschüler zu abstrakt, um als wirklicher Profit benannt zu werden. Auf interessante Weise spiegelt der Schüler hierbei die Diskussionen um Anwendbarkeit historischen Wissens wider, die in Kapitel 3 dieser Arbeit besprochen wurden. Es wird entsprechend deutlich, dass die Frage von Selbstzweck und Anwendung historischen Wissens kein abstraktes Problem auf der *Policy*-Ebene ist, sondern auch den Weg ins Klassenzimmer finden kann.

Ein anderer wichtiger Grund, Apartheid als Unterrichtsthema kritisch zu begegnen, ist das Ausmaß an freigesetzten negativen Emotionen wie Betroffenheit oder Traurigkeit. »Apartheid« wird als unangenehmer Unterrichtsstoff wahrgenommen. An der Nkulumina High School versucht Noncebo, ein allgemeines Gefühl der schwarzen Bevölkerung zu diesem Thema zu beschreiben. Er spricht stockend: »When you talk about apartheid. Actually for the most of us, I can say as blacks, it hurts us. You see? Especially when you think about the things which happened. You see? And you think about the people who would die.« (in Gruppendiskussion Nkulumina High School, 09.03.2010)

Neben einem empathisch-betroffenen Grundtenor betont der Schüler das Leiden »seiner« Gruppe und schreibt dieser eine Gemeinsamkeit zu, die an die Moderation seines Lehrers Mr. Mashabane erinnert. Hier wird die Charakteristik des verletzten Individuums, welches sich und seine Gruppe gemäß Goffmans Stigma-Theorie als Einheit sieht, sehr deutlich. Es geht um »das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt« (Goffman 1967: 132). Dem, was Noncebo als persönlich empfundenen Schmerz beschreibt, kann sich die weiße Schülerin Barbara der Duncan Park High School nur empathisch, nicht jedoch biogra-

phisch nähern: »I can completely understand if I was disadvantaged because of something like apartheid I'd still be very angry and sad about it« (in Gruppendiskussion Duncan Park High School 2, 28.04.2010).

Barbaras Lehrer Mr. Barr erläutert in einem Interview, dass diese Form von Unbehagen durchaus didaktisches Ziel seines Geschichtsunterrichts sei: »I try to make them uncomfortable. [...] So, so sorry to those who feel that I'm making them feel uncomfortable, we need to feel uncomfortable« (Interview Barr, 30.04.2010). Der Lehrer sieht in diesem Anti-Komfort seiner Schüler die Grundlage zu empathischer Annäherung an andere Biographien und soziale Kontexte der Gegenwartsgesellschaft, gemäß der curricularen Schlüsselfrage: »How do we understand our world today? What legacies of the past shape the present?« (Department of Education 2003: 32)

Die Schülerin Kirsty von der Hoërskool Zanderville spricht eine gegenwartsbezogene Position an. Das Sprechen über Apartheid verdeutlicht ihr immer wieder die Aktualität der Thematik, die sich in der faktischen Segregation in Südafrika zeigt:

Hues Okay, how do you feel when you speak about apartheid?

Kirsty When I speak about it, I feel sad for those people who went through it just because they were different. It's like you're going to be mean to me because I'm short [...] Apartheid is still everywhere, it's just not recognised. Very sad. (Interview Kirsty, 08.03.2010)

Das Gefühl, das die drei Schüler Noncebo, Barbara und Kirsty beschreiben, ist auf verschiedene Art ein jeweils trauriges. Vor allem die Äußerungen von Kirsty und Barbara entsprechen den Grundannahmen von historisch-empathischem Lernen, die das Curriculum wie folgt definiert: »As a vehicle for human rights, history [...] enables us to listen to formerly-subjugated voices, and focuses on the crucial role of memory in society« (Department of Education 2003: 9). Dennoch fußt gerade auf diesem Gefühl eine eher ablehnende Haltung der Schülerinnen gegenüber dem Thema.

Eine weitere Dimension in der Argumentation gegen Apartheid als Unterrichtsthema sind Schamgefühle. Der junge Lehrer Mr. Cummings spricht von einem kollektiv empfundenen Schuldgefühl weißer Kinder, das durch die Machthaber, die die Gestaltung des Curriculums beeinflussen, unterstützt werde: »[I]t could be argued that it is driven from an ANC perspective, there seems to be a lot of guilt passed around which I find quite worrying« (Interview Cummings, 25.03.2010). An der ethnisch heterogenen Tulip Ridge High School könne er fast täglich subtile Schuldzuweisungen für die Verantwortung an der Apartheid im Rahmen des Geschichtsunterrichts beobachten. Der Lehrer stellt hierbei eine direkte Verbindung zwischen der Regierungspartei als Gestalterin des Lehrplans

und dieser Schuldzuweisung her. Die Aussage des Schülers Robin von der Hoërskool Zanderville verdeutlicht dies ebenfalls:

Hues When you speak about apartheid in school, what do you think?

Robin Agh, I just think, here we go again. Talking about the same topic, blaming the white people for whatever, just as always, and I feel like that whenever we talk about apartheid. But I still think it's wrong what we did, but they are still blaming us, and it's 15 years later. (Interview Robin, 08.03.2010)

Robin bestätigt hier den Eindruck von Cummings. Dabei wird diese Schuldzuweisung als sehr undifferenziert empfunden: »for whatever«. Robin spürt eine generelle, ständige Beschuldigung und möchte sich dadurch befreien, dass er seine Nicht-Teilnahme an der Apartheid unterstreicht. Die südafrikanische Erinnerungsforscherin Kros sagt hierzu:

I would see black kids who were really unhappy and angry about Apartheid and white kids who felt really uncomfortable and »Oh that's not our fault«, and that kind of thing. (Interview Kros, 24.02.2010)

Auch Kirstys Aussage geht in diese Richtung: Sie bezeichnet Apartheid als »touchy subject that should stay away from the dinner table« (Interview Kirsty, 08.03.2010). Mrs. Potgieter von der Duncan Park High School unterstreicht ebenfalls den sensiblen Charakter des Themas und spricht über eine kollektive Schuld. Dieses Empfinden geht bei vielen Weißen oft einher mit einer gefühlten Marginalisierung der eigenen Geschichte (Visser 2007: 14). Mr. Snyman, Lehrer an der ehemals weißen und dörflich-konservativen Hoërskool Kleindorp, verweist zwar auf die Notwendigkeit, über Apartheid zu sprechen, weiß aber als konservativer Afrikaner, Gemeindemitglied und Vater mehrerer Kinder um die Probleme:

Those kids must know about it, but funny enough they're getting fed up with it very, very quickly. I don't think any of these kids really like to hear what all the wrongs have been done especially in our school. (Interview Snyman, 29.04.2010)

Das betont auch die Schülerin Gwendoline von der Duncan Park High School in einer der sehr wenigen Interviewsequenzen, in der Schüler deutlich den Lehrplan kritisieren: »Well, unfortunately, in the South African school syllabus – Andries and I are from one culture – it's [the Afrikaans perspective] been totally taken out because we are regarded as the oppressors« (in Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010).

Mackie betont das gängige *Struggle*-Narrativ des Lehrplans (Mackie 2007: 90), das vor allem auf die schwarze Befreiungsgeschichte fokussiert und einige Schüler aufgrund ihrer sozial-ethnischen Herkunft beinahe ausschließt. Ich frage Don Haripersad, Curriculumplaner im Bildungsministerium von Gauteng,

nach den Risiken von Schuldgefühlen, besonders innerhalb der weißen Bevölkerung:

- Hues Maybe some whites have this feeling of guilt, represented through the curriculum.
- Haripersad Well, that's a reality issue. So maybe it's that resistance to exposure to that guilt. It is a concerted effort by a community. A particular community that must act responsibly. (Interview Haripersad, 29.03.2010)

Der Ministerialbeamte unterstreicht, dass Schuld eine gesellschaftliche Realität sei, die von den entsprechenden Bevölkerungsteilen aufgegriffen werden müsse. Dass die Thematisierung dieser Schuld auch implizit durch das Curriculum geschieht, findet er unproblematisch. Hierbei scheint er vor allem auf die afrikaanssprachigen Weißen abzielen, deren Verantwortung er betont.

Geht es um den Umgang mit Gefühlen wie Unbehagen oder Scham bezüglich bestimmter Themen, sprechen die Learning Programme Guidelines dem Lehrer eine wichtige Rolle zu. Dieser wird explizit aufgefordert: »[E]ffectively address diversity in the classroom [...] and] consider individual past experiences« (Department of Education 2008b: 20). Mr. Mashabane betont, dass er deutliche Schuldzuweisungen ablehne: »Could you expect a white child to write an essay that says ›My grandfather ordered the killing of a lot of people? That child would feel uncomfortable« (Interview Mashabane, 25.02.2010).

Moswena, eine schwarze Schülerin der Duncan Park High School, äußert Unverständnis für Schuldzuweisungen. Sie nutzt dabei eine deutliche »We and they«-Rhetorik, die die Trennung ethnischer Gruppen der Duncan Park High School illustriert: »[W]hat's sad is that our generation is blaming their generation while they don't know anything about what happened back then« (in Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010). Aus dem Kontext des Gesprächs wird klar, dass Moswena mit »generation« die junge weiße und die junge schwarze Bevölkerung des Landes meint.

Noch ein anderer Aspekt ist interessant. Weldon beschreibt im Interview die Möglichkeit, dass viele Südafrikaner aller ethnischen Gruppen eine Unfähigkeit zu Trauern hätten. Diese Unfähigkeit, die eigene Vergangenheit (oder äquivalent die der Eltern) mit ihren dunklen Seiten zu bedauern, resultiere aus der fehlenden Verbindung zwischen der Ablehnung allgemeinen Unrechts und persönlicher Schuld. Denn: »[F]inding evil in what you supported, you therefore find evil in yourself« (Interview Weldon, 08.04.2010; s. a. Weldon 2010: 158).

Eine fünfte und letzte Argumentationslinie zielt auf den Zeitpunkt der Thematisierung: Es sei einfach noch zu früh, über Apartheid zu sprechen, heißt es:

- Mateo I also think that we must give it time.
 Allan Ya, that is true!
 Mateo Because I mean apartheid happened until like 15 years ago.
 Barbara And obviously, after such a short time there's still a lot of anger about. People must try, like, to get past that and obviously that'll happen in time. (Gruppen-diskussion Duncan Park High School 2, 28.04.2010)

Auch Weldon scheint nicht ohne Sympathie dafür, die Debatte zunächst einmal ruhen zu lassen, hat aber spürbare Probleme, dies als Curriculumplanerin einer südafrikanischen Provinzregierung so zu benennen und formuliert entsprechend vorsichtig:

- Weldon We should ask whether we've put it [Apartheid, HH] in our curriculum too soon [...]?
 Hues So would you say that was too quick?
 Weldon I have no idea. I have not made up my mind about it.
 (Interview Weldon, 08.04.2010)

Der Wunsch, Konflikte erst einmal »abkühlen« zu lassen, ist kein seltener und findet sich in vielen *Post-Conflict-Education*-Szenarien (Pingel 2008: 187), wohl auch, um neue Zugänge zu den Problemfeldern zu eröffnen und Inhalte mit einer gewissen Distanz betrachten zu können. Cole und Barsalou jedoch widersprechen dem. Sie stellen fest:

[T]hat rancour between enemies fades as time passes is not necessarily true: Time does not heal all wounds [...]. If society does not adress the origins of the conflict effectively, they tend to be the bases of future instability and conflict (Cole/Barsalou 2006: 5).

Engagement

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel besprochen, steht die häufig intuitive und ablehnende Reaktion auf Apartheid als Unterrichtsthema, im Gegensatz zum Ausmaß an Engagement, das Schüler in Gesprächen und im Unterricht zeigen. Bereits 1998 verdeutlichten Schüler in Interviews die Spannung zwischen genereller Ablehnung und persönlicher Wertschätzung im Umgang mit der Apartheid (Weldon 2010: 166).

An der Hoërskool Zanderville, kann ich folgendes beobachten: Die Lehrerin schreibt »Rasses« (Afrikaans für »Rassen«) an die Tafel und fragt die Schüler, welche es denn alles gegeben habe. Weiße, Schwarze, *Coloureds*, Inder. Sie nickt. Sie kommt zu Gesetzen der Apartheidzeit und bittet die Schüler, die wichtigsten zu nennen. Viele melden sich, auch das funktioniert sehr flüssig. Ein Junge mit rotem Gesicht hebt die Hand und stellt die Frage, was denn die Schwarzen für Vorteile während der Apartheid gehabt hätten? »Niks nie«, lautet die knappe Antwort der Lehrerin. Es folgen weitere Fragen, die ich aber nicht verstehe. Mrs. Joubert erklärt ruhig und geduldig, weist einige Male auf die Tafel. Es ist nun

recht lebhaft im Klassenzimmer, und viele Schüler tauschen sich tuschelnd aus. Die Lehrerin scheint dies, solange sie beim Thema bleiben, zu akzeptieren. Ich blicke mich um: Einige Schüler schreiben von der Tafel ab, vor allem die Mädchen an der Fensterseite sind sehr konzentriert. Zwei Jungen in der Bank vor dem Rotgesichtigen tuscheln, ich kann aber einige Worte aufschnappen: »swarte« (deutsch: »Schwarze«), »geen regte nie« (deutsch: »keine Rechte«), »kaffik« (deutsch: »Neger«), »apartheid«. Vicky, die nur eine Reihe vor mir sitzt, lacht manchmal leise auf über bestimmte Fragen und Kommentare, oder schüttelt ihren Kopf. (Unterrichtsbeobachtung Hoërskool Zanderville, 01.03.2010). Die Schüler in dieser Sequenz weisen einen hohen Grad an Aktivität, Engagement und Teilhabe auf. Sie stellen Bezüge zu ihrer Lebenswirklichkeit her; selbst in informellen Gesprächen und »Getuschel« wird das Thema verhandelt. Ganz offenbar tragen die Schüler den Unterricht aktiv mit. Robin stellt einen deutlichen Gegenwartsbezug dar:

Hues Where does history really become important? [...]

Robin Like racism for an actual fact, we learn that it is not good and it is not appropriate to use black racist action as in our current situation in South Africa, the taxis and all that BEE. (Interview Robin, 08.03.2010)

Für Robin wird das Wissen um Apartheid relevant, wenn es um »typisch« weiße Kritikpunkte wie Rassismus gegen Weiße, die gefährliche Fahrweise der schwarzen Sammeltaxis als Symbol für infrastrukturelle Dysfunktionalität oder das bei Weißen ungeliebte *Black Economic Empowerment* (BEE) geht (s. a. Steyn 2001: 85). Die Lehrerin bemüht sich, beim der Thematisierung von Apartheid Bezüge zur Gegenwart herzustellen:

Hues Do you refer to current political issues?

Joubert Yes, I do.

Hues May I ask why?

Joubert The thing why I combined it is, in apartheid times the whites were getting the advantages. And now, as apartheid is gone, the blacks are given the advantages. So, that's why I combined it, so they can see in that time blacks were nothing. And now, it's just turning around. That's why I came up with it. They must know! (Interview Joubert, 04.03.2010)

Die Lehrerin positioniert sich hierbei als aufklärende Instanz und ihr Anspruch an Wahrheit ist ähnlich eindimensional und wenig reflektiert wie der von Mr. Mashabane.

Mrs. Joubert modifiziert bewusst und strategisch die Unterrichtsinhalte und verfolgt eine eigene Agenda, die die angebliche Umkehrung des Apartheid-

Prinzips auf Weiße betont. Es ist fast überflüssig zu erwähnen, wie sehr sie hiermit der Logik und den Zielen des Lehrplans widerspricht.

Auch an der schwarzen Nkulumina High School, an der unisono die Nicht-Relevanz des Wissens über Apartheid betont wird, kann ich beobachten, dass Schüler sich trotz theoretischer Ablehnung bei näherer Betrachtung für das Thema »erwärmen« können. In einer der wenigen Studien zum geschichtlichen Bewusstsein junger Südafrikaner wurde eine deutliche Ambivalenz festgestellt. In Fragebögen äußern Schüler zunächst Vorbehalte gegenüber bestimmten Inhalten; erst wenn sie diese in einen Kontext zur eigenen Lebenswelt stellen konnten, nehmen Zustimmung und Wertschätzung signifikant zu (Mackie 2007: 86). Dingane beispielsweise stellt einen Gegenwartsbezug her: »If you take it personal, what happened, the way people were treating each other. [...]What comes next, if we look at that? Racism continues« (in Gruppendiskussion Nkulumina High School, 09.03.2010).

Dingane zeigt hier den Wert von Apartheidwissen auf. Sein Lehrer Mr. Mashabane beschreibt eine Art Relevanzimperativ: »What happened to the parents of these children, to their cousins, to their family is relevant there. They can be able to say: No no no. It is imperative that we correct some of the wrongs« (Interview Mashabane, 25.02.2010).

Ähnlich zeigt Wassermann, dass junge Afrikaaner ebenfalls vor allem dann Geschichte und das Lernen um Apartheid relevant finden, wenn es um die eigene Geschichte und die Verknüpfung mit der Herkunft der eigenen Familie geht (Wassermann 2007: 51).

Die aufgezeigte Ambivalenz bezüglich Ablehnung und Wertschätzung des Unterrichtsinhaltes zu Apartheid stellt Lehrer vor große Herausforderungen. Nicht nur, dass sie ihre eigene Biographie integrieren müssen (Tibbitts 2006: 10; s. a. Weldon 2010: 281; s. a. Abschnitt 4.2) und die der Schüler berücksichtigen sollen. Zudem muss der Ablehnung methodisch begegnet werden. Ich frage Mr. Barr, wie er dies in seiner ethnisch und sozial heterogenen Klasse bewerkstelligt. Seine Antwort:

Children clearly still are the products of their parents' believes, and you hear it's been articulated in class. It's like when you pour salt into a wound it burns, but the long term product is that it heals the wound and I don't fear pouring salt into the wound, otherwise it will heal over, but the poison will still do damage to the body. I believe we must deal with issues of race, they are not irrelevant to us. (Interview Barr, 30.04.2010)

Zwar bleibt der Lehrer in seinen Aussagen zu möglichen Methoden unkonkret (»we must deal with issues«), er sieht aber seine klare Aufgabe darin, Schüler mit als unbequem empfundenen Inhalten zu konfrontieren. Auch Weldon betont die zentrale Rolle der Lehrerschaft als kleinster Einheit im Bildungssystem (Weldon 2010: 290), dem eine große gestalterische Verantwortung zukomme. Ich frage

den Kapstädter Geschichtsdidaktiker Siebörger nach dieser Herausforderung. Er verdeutlicht, dass Schüler Apartheidinhalte vor allem dann als redundant empfinden würden, wenn Lehrer Unterrichtseinheiten in verschiedenen Klassenstufen mit denselben Details füllen und ähnliche Bewertungsstrategien nutzen (Interview Siebörger, 09.04.2010). Entsprechend sei die Akzeptanz von Schülern immer auch das Resultat geeigneter Lehrerideen und Unterrichtsplanungen. Auch Bildungsplaner Haripersad spricht von »appropriate methodology« als geeignetem Zugang zur Problematik (Interview Haripersad, 29.03.2010).

Die Alltagsrelevanz der Apartheidthematik für Schüler manifestiert sich vor allem in aktuellen politischen Bezügen, allem voran den Regierungsprogrammen zur Integration nicht-weißer Arbeitnehmer im Rahmen der BEE-Initiativen. Für viele – vor allem weiße – Schüler, stellen diese eine unfaire Behandlung ihrer eigenen Gruppe und damit ihrer selbst dar. Die schwarzen Schüler der Diskussionsgruppe an der Duncan Park High School äußern jedoch ebenfalls wenig Verständnis für die bevorzugte Behandlung von Schwarzen in Wirtschaft und Bildung (Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010). Insgesamt aber lässt sich festhalten, dass die Bewertung von Apartheid als Unterrichtsinhalt nach einer Studie von Tihanyi durchaus entlang ethnischer Zugehörigkeiten quantifizierbar ist: »[W]hile 90.5 % of black and 91 % of ›Coloured‹ students indicated that learning about Apartheid was ›very important‹ or ›somewhat important‹ to them, only 58.8 % of their white counterparts agreed« (Tihanyi 2006: 107). Weldon verweist auf die Schwierigkeiten, ein kollektives südafrikanisches Gedächtnis in Form eines Lehrplans zu gestalten (Weldon 2010: 172). Mannigfaltige identitäre Konstruktionen wirken auch auf die Zgänge, die Schüler zur Apartheidthematik haben.

Transgenerationale Erinnerung

Aspekte der Beziehungen zu elterlichem Wissen kann man als transgenerational bezeichnen (Zinnecker 2008: 145 f.). Die unterschiedlichen Narrative der Elternhäuser wirken sich sowohl auf die Lernerfahrungen wie auf die erzielten Outcomes der Schüler aus (Christie 2008: 164). Dass die Forderung des Curriculums, die individuellen Erfahrungen der Schüler zu berücksichtigen, eine große Herausforderung darstellen, wurde bereits diskutiert (Dean 2004: 105). Weldon sieht das Problem dadurch verschärft, dass jeder Lehrer auch transgenerationales Wissen als reale Erinnerungen von Schülern integrieren muss, obwohl dies bisweilen diametral zum Curriculum steht: »[T]he pupils bring learned attitudes and values from family and community into the classroom and at times these are in direct contrast to the values of the curriculum« (Weldon 2010: 189).

Die Schüler an den untersuchten Schulen sprechen in Interviews immer

wieder auf unterschiedliche Weise die Erzählungen ihrer Eltern- und Großelterngeneration an, versuchen sich dennoch tagesaktuell zu verorten und einen selbstständigen Umgang mit der Apartheidthematik zu finden.

An der Duncan Park High School schildert eine Schülerin diesen transgenerationalen Einfluss auf das eigene Weltbild: »[W]hen you're small you listen to what your parents say. So you kind of grow up with this little bit of racism in you« (Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010).

Auch wenn Schüler die Erzählungen ihrer Eltern kritisch betrachten und sich davon abzugrenzen versuchen, sind sie doch bis zu einem gewissen Grade von diesen geprägt: »What children bring with them to school from their homes makes a difference to their experiences and performance at school« (Christie 2008: 175). Weldon teilt diese Auffassung im Interview: »[K]ids bring things from the communities, from the families« (Interview Weldon, 08.04.2010; s. a. Shalem/Hoadley 2009: 121). Auch Christie benennt diese wichtige Stellung elterlicher Schilderungen und nennt sie – neben Wahl, Qualität und Unterrichtsmodi – einen entscheidenden Faktor im Zugang zu Wissen (Christie 2008: 164). Fiske und Ladd identifizieren eine durchaus ethnisch-sozial bzw. historisch determinierte »Culture of Learning« (Fiske/Ladd 2004: 58; s. a. Shalem/Hoadley 2009: 123 f.).

Wie die vorangehenden Kapitel zeigten, haben Schüler eine nicht immer konsistente Vorstellung davon, ob sie Apartheidwissen wertschätzen oder ablehnen sollen und wollen; auch hierfür scheint das Elternhaus mit seinen Narrativen eine bedeutende Rolle einzunehmen. Christie spricht von »networks that children are able to link into and the opportunities that are, and are not, available to them« (Christie 2008: 176). Betrachtet man beispielsweise die intensive und dynamische Re-Konstruktion von Identität der Afrikaaner, fällt es nicht schwer, sich die Rolle von weitergegebenen Erfahrungen an folgende Generationen vorzustellen (Visser 2007: 13).

Die empirischen Daten zeigen keine deutlichen Tendenzen, in welchen sozialen und ethnischen Familien- und Schulkontexten mehr oder weniger »gesprochen« wird bzw. welche Elternhäuser ihre Kinder öfter und intensiver an ihren Erfahrungen der Apartheidzeit teilhaben lassen. Zudem hat Bertram in einer Studie an südafrikanischen Schulen hochgradig unterschiedliche Formen von Teilhabe durch die Elternhäuser skizziert, die von aktiver Einflussnahme auf Inhalte des Geschichtsunterrichts bis hin zu völligem Desinteresse reichen (Bertram 2008: 219 f.).

Moswena betont, dass sie eigene Rückschlüsse aus den fragmentartigen Schilderungen ihrer Eltern konstruieren müsse:

- Moswena Parents don't actually tell us, like, most of the things that happened back then, you know, and at school you learn more.
- Hues Okay, I understand.
- Moswena And you can, like, go to put pieces together. (in Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010)

Ich frage Fanie du Toit, Direktor des Kapstädter Institute for Justice and Reconciliation (IJR), nach transgenerationalen Erinnerungen in Südafrika. Er betont im Interview, dass es denkbar sei, dass Schüler von den Schilderungen der Eltern stark aufgewühlt würden. Viele vermieden es lieber, ihre Jugend mit der problembehafteten Thematik der Apartheid zu belasten:

I think that they feel misunderstood sometimes. They feel their forefathers were not just evil, and so on. You will understand that dynamic. And so many of them don't wanna talk about the past. I think even some young black kids: this whole past is a very heavy burden to them and they just want to be young, and have the world at their feet which they can do and they don't wanna talk about the past (Interview du Toit, 13.04.2010).

Es fällt auf, wie einige Schüler in einer fast wütenden Art von ihren Eltern berichten und sich gleichzeitig distanzieren. Der junge Afrikaner Andries spricht von seinem Vater: »My Dad is a very prominent member of the AWB. And my grandfather was a member of it and they all are and they did wrong in the apartheid, but I did nothing wrong. I did nothing wrong! And for me, yes, it is embarrassing« (in Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04.2010).

Die Rolle von elterlichen Erinnerungen ist im Kontext von Geschichtsunterricht (außerhalb der Forschungen zu *oral history*) nahezu unerforscht.

Das Curriculum und sein Schwesterdokument, die Learning Programme Guidelines, mahnen, *oral history* zu integrieren. Wirkliche Hilfen für den Umgang mit (unter Umständen rassistischen, tendenziösen oder übertriebenen) elterlichen Schilderungen, die ihren Weg ins Klassenzimmer finden, gibt es nicht. Im Rahmen der Curriculumtheorie kann gefragt werden, ob Anleitungen für den Umgang mit elterlichem Wissen überhaupt Teil eines Lehrplans sein sollten, doch für die spezifischen südafrikanischen Kontexte von Erinnerungen und historischen Narrativen wären derartige Ergänzungen im Lehrplan hilfreich und zielführend.

4.5 Ethnische Vorurteile und ethnisierte Perspektiven

Dieses Unterkapitel widmet sich der Dimension ethnischer Stereotypisierungen durch Schüler und fragt, wie sich diese zu Zielen und Ideen des vorgestellten

Lehrplans verhalten. Das Bild, das gezeichnet wird, steht in einem offensichtlichen Spannungsfeld zu diesen Ideen. Abschließend zeige ich – exemplarisch für einen der Wünsche des Lehrplans – als Grundlage für einen post-apartheidlichen Lernmodus Schülerperspektiven zu Versöhnung und Spannungen im interethnischen Diskurs auf.

Wie bereits gezeigt wurde, erhebt das Curriculum NCS den Anspruch, Schüler durch Diskurse und Inhalte im Fach Geschichte zu mündig-kritischen und selbstbestimmten Bürgern zu erziehen, deren Schulbildung auf ein Leben in Südafrika vorbereitet (Department of Education 2008a: 8; s. a. Asmal/James 2001: 187). Die Ziele des Lehrplans orientieren sich hierbei an der südafrikanischen Verfassung; Werte wie Demokratieverständnis, soziale Gerechtigkeit und Achtung der Menschenrechte werden im Lehrplan ausdrücklich als Bildungsziele benannt (Department of Education 2003: 1; s. a. Siebörger/Dean 2002: 2) und als Learning Outcomes formuliert (Chisholm 2006: 149).

Der Lehrplan versteht sich hierbei nicht als bloße Ideensammlung, sondern es wird von Ministeriumsseite der deutliche Anspruch erhoben, curricular formulierte Ziele adäquat und nahe am Dokument umzusetzen (Interview Haripersad, 29.03.2010).

Da unter den wichtigsten formulierten Lehrplanzielen Verständnis und Wertschätzung für alle ethnischen und sozialen Gruppen des Landes sind, wurden die umfassenden Schüleraussagen hierzu analysiert und auf ihr inhaltliches Verhältnis zu den Lehrplanzielen betrachtet. Die Qualität der Umsetzung wird hierbei aus Perspektive des Lehrplans gewertet.

Entsprechend untersucht der folgende Abschnitt, welche ethnischen Zuschreibungen und Stereotypisierungen Schüler in den beforschten Schulen und im Kontext des Unterrichts zu Apartheid vornahmen und inwiefern diese in einem Spannungsverhältnis zu curricularen Vorgaben stehen. Es ist auffallend, in welchem Maß Schüler in Gruppendiskussionen und Interviews ethnisieren, bei gleichzeitiger Definition und Abgrenzung der eigenen Gruppe. Man kann von einer »We and they«-Dichotomie sprechen, die spekulative und klischeehafte Elemente beinhaltet, die den Ansprüchen des Lehrplans an Versöhnung, Information und interethnischem Verständnis (Department of Education 2008b: 7) in hohem Maße zuwiderlaufen.

Demokratieaffinität, ein Ziel im Lehrplan (Department of Education 2003: 5), ist sicher kein messbarer oder gar empirisch operationalisierbarer Wert. Der folgende Abschnitt deutet jedoch Einstellungen zu Spannung und ethnischem Konflikt einerseits und einer versöhnenden Perspektive im Kontext von Schule andererseits an.

Ethnische Zuschreibungen

Ein Großteil der Schüleraussagen zu anderen Bevölkerungsgruppen bezieht sich auf konkrete Aspekte (z. B. Intelligenz, Siedlungsstruktur oder wirtschaftliche Situation) und entsteht im Kontext multiethnischer Diskussionsgruppen, in denen ein gewisser Konsens zu erwarten wäre (Lamnek 2005: 152). Dies legt die Annahme eines im lokalen Schulkontext dominanten Narrativs nahe, wenn es um Fragen ethnischer Zuschreibung geht (s. a. Hunt 2011: 45). An der Duncan Park High School, einer ehemals weißen Bildungseinrichtung, dominiert trotz der heute starken ethnischen Mischung eine eher weiße Perspektive auf viele Aspekte.

In einer der beiden Gruppendiskussionen dort frage ich die Schüler nach ihrem Verhältnis zu anderen Bevölkerungsgruppen. Mich überrascht die Aussage der Gruppe: Schwarze sind auch Menschen.

- Andries Don't judge on race, it's not gonna get you anywhere.
 Gwendoline Mh, yes.
 Andries These people are the same. [...] Some of them, and I'm being death honest, are massively smart.
 Elaine (*nickt*) Like Sipho.
 Sophie Like Sipho Zondiso, oh my woord!
 Elaine Ya!
 Andries Really, they are intelligent people. And they are – and that's the main fact – they are people. (Gruppendiskussion Duncan Park High School 1, 14.04. 2010)

Meine Überraschung resultiert aus der Annahme, dass Andries' scheinbar wohlwollende Äußerungen längst nicht mehr als Zeichen einer weißen, liberalen Einstellung gelten, dass trotz aller kulturell-sozialen Unterschiede die Frage nach »Mensch oder Tier« abschließend geklärt ist. Diese Annahme ist falsch, denn die Kinder verspüren sehr wohl das Bedürfnis, die Intelligenz von Schwarzen kollektiv und generell anzuerkennen. Die Gruppe, von der in dieser Sequenz nur weiße Schüler sprechen, konstituiert den Wert eines schwarzen Mitschülers und steigert sich regelrecht in Bewunderung. Es scheint, dass so erst durch die Betonung der Normalität das Unnormale geschaffen wird (Goffman 1967: 161).

Andries meint es »toternst«, wenn er sagt, dass »sie« sehr klug seien. Sein hoher Generalisierungsgrad wird von der Gruppe nicht reflektiert, im Gegenteil: Man stimmt ein in das kollektive Lob. Die Ziele des Curriculums, Schüler zu befähigen »to examine with greater insight and understanding the prejudices involving race, class, gender, ethnicity and xenophobia« (Department of Education 2003: 9), werden in Andries' Analyse zwar scheinbar erreicht. Aber nur scheinbar, denn die letztlich rassistische Aussage verdeutlicht, dass das Curri-

culum viel niedrigschwelliger ansetzen müsste in seinem Wunsch nach Verständigung und interethnischer Anerkennung als bislang. Mit Bezug zu Goffmans Stigmatheorie ist festzustellen, dass Andries durch die Konstitution der »Schwarzen« auch eine Selbstvergewisserung vornimmt (Goffman 1967: 60). Vor diesem Hintergrund muss die curriculare Aussage »The study of History supports democracy by [...] fostering an understanding of identity as a social construct« (Department of Education 2003: 9) für Südafrika als reines Wunschdenken verstanden werden. Diese Formulierung wird in keiner Weise mit Inhalt gefüllt – wozu etwa die deutlichere Verknüpfung von *Assessment Standards* mit inhaltlichen Vorgaben gehören könnte (Bertram 2008: 42).

Eine für mich ähnlich befremdliche Situation erlebe ich im zweiten Gruppengespräch an der Duncan Park High School. Die 16-jährige Barbara verdeutlicht gerade, dass es viele weiße Apartheidgegner gegeben habe und relativiert damit eine dominante Annahme. Als ihr Klassenkamerad Jonathan ihr beipflichtet, alle Weißen zu verteufeln sei genauso undifferenziert wie alle Schwarzen zu verteufeln, und mit diesem Argument die Absurdität der Annahme einer weißen Kollektivschuld aufzeigt, versteht Allan dies nicht und argumentiert völlig ironiefrei und ähnlich wie zuvor Andries auf einer sehr basalen Ebene. Durch Allans Bemerkung wird die Diskussion, die eigentlich eine lehrplankonforme konstruktive Debatte auf Basis sorgfältiger Bewertung darstellt (Department of Education 2003: 9), auf ein sehr grundsätzliches Niveau herabgesetzt:

- Barbara And it assumed that all white people thought that way, that apartheid was right. Cause there's a lot of people that didn't actually agree at that time, white people. And the syllabus doesn't really represent that, you know, it makes you know that everyone – all white people living in that time – thought that apartheid was right.
- Jonathan It's almost like saying every black guy is bad.
- Barbara Same thing.
- Allan Well guys, but not every black is bad! (Gruppendiskussion Duncan Park High School 2, 28.04.2010)

In dieser Sequenz reagiert Allan reflexartig und ohne jedes Kontextverständnis auf eine Äußerung seiner Mitschüler. Dies hat den Nimbus einer öffentlich zur Schau gestellten und von ihm angenommenen Erwartungshaltung bezüglich der Situation entsprechender *political correctness*. Seine spontane Einlassung, die durch den Appellativ »well guys« sogar einen mahnenden Charakter aufweist, verdeutlicht ein – wenn auch durch explizierten Nicht-Rassismus kaschiertes – Schwarz-Weiß-Denkschema.

Viele Schüler tendieren in Gesprächen dazu, aus sehr spezifischen Erfahrungen Allgemeinaussagen abzuleiten. Dies verwundert nicht grundsätzlich,

werden einzelne Erlebnisse doch als Evidenz für ein bereits existierendes Bild bzw. Urteil genutzt (Goffman 1967: 137). Ein Schüler erzählt von folgender Erfahrung:

I once went to an Afrikaans event, it was in the Roodevreden Shopping Mall. There were only white people there. And only we, four, five black people, you know. When we sat at the bench at the concert, most of the white people started going. And there was a space between us and them. (in Gruppendiskussion Nkulumina High School, 09.03.2010)

Solche Schilderungen sind in der Situation der Gruppendiskussion nicht nur Erzählungen *per se*, sondern manifestieren bzw. generieren einen kollektiv empfundenen Zustand (Quelle, Buch, Geschichtsunterricht, Gruppendiskussion). Entsprechend berichten die Schüler später von einem weiteren Beispiel. Es geht um die Lage ihrer Schule, die sich im ehemaligen weißen Arbeiterviertel Groenhaven befindet. Trotz der Tatsache, dass noch etwa die Hälfte der Einwohner weiß sei, besuchen heute nur schwarze Kinder die Schule.

Ulandi For instance, you know, this place, this area used to be a white place.

Mandisa Yah.

Ulandi For whites only. So we blacks migrated to work this side.

Mandisa For them, we invaded.

Noncebo Ya.

Ulandi And the whites went to other places. If black people start going to these white schools, the white people then go to expensive schools, that they know black people wouldn't afford. (in Gruppendiskussion Nkulumina High School, 09.03.2010)

In beiden Schilderungen aus der Gruppendiskussion an der Nkulumina High School beziehen sich die emotional bewegten Schüler auf konkrete, aber letztlich dekontextualisierte Beispiele ethnischer Abgrenzung. Aus den sehr greifbaren Situationen, die Kros' Einschätzung stützen, dass in Südafrika die Menschen sehr reale Erfahrungen mit der Rassenthematik machen, konstruieren die Schüler Allgemeinurteile über »die Weißen«. »Sie« rücken bei Kulturveranstaltungen von Schwarzen ab, »sie« schicken ihre Kinder auf andere Schulen, sobald schwarze Kinder die Stadtteilschule besuchen, usw. Dies ist zwar sachlich fraglich und empirisch nicht rekonstruierbar, dennoch sind derartige Eindrücke fest im Bewusstsein der Schüler verankert. An dieser Stelle interessiert die Frage, wie das Curriculum Derartigem begegnet.

Der Lehrplan ermutigt Schüler und Lehrer explizit zur Einbindung lokaler Geschichte bzw. persönlicher Erfahrungen (Department of Education 2008b: 14 und 20). Ein Rahmen für diese Einbindung ist jedoch nicht vorgesehen. Der Lehrplan NCS empfiehlt Lehrern bei der Unterrichtsplanung explizit, historische Konzepte als soziale Konstrukte analysieren zu lassen (Department of

Education 2008a: 14). Die Überforderung der meisten Lehrer durch diese konstruktivistische Sichtweise wurde in Kapitel 4.3 gezeigt, ist an dieser Stelle aber nochmals zu betonen (s. a. Terwel 1999: 196).

Die obigen Beispiele haben Negativassoziationen mit dem »Anderen« aufgezeigt. Goffman hat festgestellt, dass diese normativen Zuschreibungen vor allem der Konstitution des Eigenen gelten (Goffman 1967: 60).

Perspektiven: Anspannung vs. Annäherung

Im Datenkorpus finden sich mehrere Aussagen von Schülern zum Zusammenleben der ethnischen Gruppen.

Im Interview äußert Nkosazana eine deutliche Anspannung, die primär auf der Erinnerung an Unterdrückung und Benachteiligung fußt.

It is possible to forgive, actually, but it all depends on individuals. How do they take it? Because some of them, they can even be buried six feet under and still have the mentality that they can never forgive a white person. (Interview Nkosazana, 18.03.2010)

Wie in Kapitel 4.4 angesprochen, wird auch hier eine transgenerationale Erinnerungsdifferenz deutlich: Nkosazana selbst sieht das Problem vor allem bei älteren Menschen, die nicht vergessen und vergeben könnten, während sie sich selbst deutlich dafür ausspricht, Distanz zur Vergangenheit und dem elterlichen Narrativ zu schaffen und Versöhnung zu stiften. Sie sieht sogar die Möglichkeit, Einfluss auf die Wahrnehmung der älteren Generation zu nehmen: »'Especially we, the youth generation, we gotta tell our parents: You know it happened, forget it, and we gotta unite and come together, work together and be one'« (Interview Nkosazana, 18.03.2010).

Diesen eher problematisierenden Aussagen gegenüber schildert Kirsty von der Hoërskool Zanderville im Folgenden eine ethnische Harmonie, die im Kontext aktueller politischer Diskurse in Südafrika allzu idealistisch klingt. Kirstys Aussage wird von ihr selbst in den Kontext des Geschichtsunterrichts gestellt, dabei ist ihre individuelle Positionierung offensichtlich weit mehr durch den geschilderten liberalen Modus ihrer Eltern als durch ihre Lehrerin Mrs. Joubert geprägt:

We would always blame ourselves for the things other people do because we are people with hearts and people did it [apartheid] without a heart, you know, but we weren't living in that time. I was born after the democracy, but will always to an extent blame myself, but my Mom and my Dad always say that they work with people of other races and we love them. We would sit with them at the table and eat, we don't see the colour! We're family, you know! (Interview Kirsty, 08.03.2010)

Besonders ihr letzter Satz vermag einigermaßen zu erstaunen: Kirsty erläutert ihre Liebe für Menschen anderer ethnischer Gruppen und die Einstellung ihrer

Eltern. Selbst der Lehrplan, dessen großen Ziele und Hoffnungen bezüglich der Wirkung des Geschichtsunterrichts in dieser Arbeit mehrfach zitiert wurden, spricht eher vorsichtig von einer Wertschätzung für unterschiedliche Wertesysteme (Department of Education 2008b: 7).

Grundsätzlich scheint das vom Lehrplan geforderte Bemühen um Verständigung und interethnischen Dialog bisweilen nicht mehr zu sein als rhetorische und politisch korrekte Annäherungsbekennnisse. Tihanyi hat zwar das Potenzial interpersonaler Kommunikation für eine ethnische Integration beschrieben (Tihanyi 2006: 57), vor dem Hintergrund stereotyper Zuschreibungen scheint diese Annäherung jedoch nicht selten gehemmt.

5 Rückblick und Ausblick

Grundsätzlich stellen qualitativ-empirische Elemente im Zuge eines ethnographischen Zugangs in der Lehrplanforschung Neuland dar. Mit ihrem Methodenkorpus liefert die vorliegende Arbeit daher eine innovative Neuentwicklung: Die Verknüpfung einer Curriculumanalyse mit empirischen Daten konnte die enge gegenseitige Abhängigkeit von Lehrplankonzept und -praktiken – und somit die Multidimensionalität des Lehrplans als Forschungsfeld – aufzeigen. Auf das eingangs formulierte Forschungsinteresse bezüglich der Frage, wie ein Lehrplan eigentlich im Unterricht umgesetzt wird, folgte eine empirische Ausleuchtung der »Lehrplankluft«. Dieser Ansatz bietet neue Forschungsperspektiven für eine Systematisierung der Lehrplananwendungsforschung.

Lehrpläne sind immer gesellschaftliche Produkte (Pingel 2010: 114). Daher ist eine historische und sozio-politische Kontextualisierung ihrer Entwicklung wichtig. Seit der demokratischen Wende in Südafrika im Jahr 1990 befindet sich die dortige Gesellschaft im Wandel. Politische Neustrukturierungen wurden von umfassenden Debatten politischer und öffentlicher Natur begleitet. Die Entwicklung des Lehrplans spiegelt die soziopolitische Transformation auf bildungspolitischer Ebene wider und ist zugleich Teil einer umfassenden *Post-Conflict-Education*-Strategie. Der Fall Südafrika ist im Reigen der Post-Konflikt-Gesellschaften das oft zitierte Beispiel eines Szenarios, in dem Opfer und Täter zusammen die Vergangenheit bewältigen müssen (Interview Weldon, 08.04. 2010; s. a. Holmes/Hannah 2007; Hunt 2007). Pingel spricht sich hierbei deutlich für eine offensive schulische Ansprache rezenter innerstaatlicher Konflikte aus: »[Problems] have to be reflected in the curricula in order to deepen the understanding of conflicts and develop awareness for peaceful conflict management« (Pingel 2010: 113).

Die unterschiedlichen Entwicklungsschritte der Lehrplanreform, die im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt wurden und über diese Studie hinausgehen, bilden auch die Unsicherheiten und politischen Kontroversen der Zeit nach der politischen Wende 1990 ab. Diese Debatten beschäftigen sich vor allem mit der Frage, welche Inhalte des alten in den neuen Lehrplan übernommen werden

(Pinar 2010: 2 f.; s. a. Pinar et al. 2004: 207). Erste Initiativen waren vor allem um einen neuen Politikstil, um Konsens und um Perspektivnahme bemüht – diese Initiativen resultierten aber nicht primär aus politischem, sondern aus zivilgesellschaftlichem Engagement. In diesem Kontext trat das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung zeitweilig als zentraler Impulsgeber auf. Erst in der zweiten Reformphase ab 1994 übernahm der südafrikanische Staat das metaphorische Zepter und begann, Schulbücher und Lehrpläne zu prüfen und zu modifizieren. Ziel war keine grundlegende Reform, sondern eine erste Prüfung auf rassistische und sexistische Inhalte. Mit Curriculum 2005 entwickelte sich in der dritten Phase eine völlig neue Lehrplanphilosophie, die, anknüpfend an den global diskutierten Kompetenzansatz, didaktische und für das Fach Geschichte historiographische Konsequenzen zur Folge hatte: Die Fachstruktur wurde weitgehend reformiert und der bis dato große Stellenwert historischen Schulwissens massiv verringert. Auch argumentierte C2005 auf einer marktfreundlichen Ebene und sah sich als aktiven Beitrag zum südafrikanischen Wirtschaftswachstum.

Nach einer kurzen Versuchsphase fand ein umfassendes Review statt, in dessen Rahmen zwar einige Neuerungen im Rahmen von C2005 kritisiert wurden, aber auch die grundsätzliche *Outcomes-Based*-Struktur unterstrichen wurde. Als Konsequenz wurde ein neuer Lehrplan geschaffen, der die Grundlage dieser Studie bildet und der von 2003 bis 2012 in Kraft war. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass der Lehrplan in Südafrika nicht nur als Rahmenrichtlinie, sondern als konkretes Medium zur Gestaltung von Lehrprozessen fungiert.

Der skizzierte Lehrplanwandel mit Phasen unterschiedlicher politischer Agenden entspricht hierbei Nulls Einschätzung, dass gerade in inhaltsbezogenen (und nicht etwa infrastrukturellen) Transformationssettings der politische Machtfaktor als entscheidender gelten muss (Null 2011: 242). Der Lehrplan vereint mehrere Paradigmen in sich und kann auch als Zeugnis des dynamischen Reformverlaufs gelten. Das deutlichste Konfliktfeld entsteht aus der Frage nach Anwendbarkeit oder Selbstzweck geschichtlichen Wissens und der im Geschichtsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen. Dieser Konflikt resultierte nicht zuletzt aus der Zusammensetzung des Autorenteams für den Lehrplan (Weldon 2010: 191).

Der zweite Konflikt erwächst aus der Frage bezüglich Autonomie und didaktisch-methodischer Anleitung für Lehrer. Es war und ist erklärtes Ziel des Lehrplans, dem Lehrer Freiräume zu geben und mit der Apartheidtradition der direktiven und als übergriffig empfundenen Vorgaben vor 1994 zu brechen (Fiske/Ladd 2004: 171). Gleichzeitig besteht die Frage, ob die breite, teils unzureichend ausgebildete Lehrerschaft diesen offenen Lehrplan sinnvoll umsetzen kann. Entscheidend ist insbesondere die Tatsache, dass die der Bewertung

zugrunde liegenden *Assessment Standards* nicht mit bestimmten curricularen Inhalten verknüpft sind.

Der Frage, wie in einem ethnisch und sozial heterogenen Staat unterschiedlichen Narrativen und Perspektiven Rechnung getragen werden soll, stellt der Lehrplan einen sehr offenen Zugang entgegen: Nicht konkrete, ethnisch determinierte Narrative sollen Anwendung finden, sondern multiperspektivische Angebote durch den Lehrer, die den Schüler zur eigenen Meinungsbildung befähigen. Dies ist weder richtig noch falsch – entspricht aber nicht den Zugängen, die in anderen Post-Konflikt-Gesellschaften im Lehrplanwesen angewandt wurden, die bestimmte Narrative wesentlich stärker als solche kennzeichneten (Cole 2007: 17 f.). Studien von Siebörger und Dean (2002) und Pingel (2010) haben eindrucksvoll gezeigt, wie langsam und bisweilen träge sich die Anwendung von Bildungsinnovationen auch vor dem Hintergrund des genannten Post-Konflikt-Feldes vollzogen hat. Es ist somit nicht erstaunlich, dass im Fall von Südafrika viele Schulpraktiker mit dem Tempo der oftmals ehrgeizigen und teils realitätsfremden Bildungsplaner in Ministerien, Verwaltung, Wissenschaft und Beratungsfirmen nicht »mithalten« können. Sie gestalten ihren Unterricht eher inspiriert durch Lehrpläne denn wirklich und nachhaltig durch sie geleitet. Auch die an sich solide gestalteten Schulbücher können aufgrund eines fast systematischen Ignorierens im Schulalltag durch die Lehrer ihr Potenzial nicht entfalten.

Was Lehrer in zahlreichen Interviewsequenzen äußern, ist der Eindruck einer Vielzahl neuer und oftmals hektisch produzierter Lehr- und Bildungspläne, deren Logiken nur selten wirklich verstanden sind. Viele Lehrer stecken gedanklich noch in der Umsetzung von C2005/OBE, obwohl es seitdem mehrere Neuversionen des Lehrplans im Fach Geschichte gab. Dass diese Studie den inzwischen historisch gewordenen Lehrplan von 2003 als theoretische Grundlage und »Messlatte« für die schulische Realität nutzt, sollte also nicht zur Annahme führen, dass sich die abgebildeten Praktiken seit der Einführung des neuen Lehrplans grundsätzlich verändert haben.

Die ethnographischen Protokolle und Interviewtranskripte in Kapitel 4 geben Einblicke in Umstände und Praktiken des Geschichtsunterrichts unter dem NCS. Hierbei sind der Lehrplan und das in ihm gezeichnete Bild eines demokratisierenden Geschichtsunterrichts der Maßstab der Analyse und Bewertung. Da der Lehrplan wesentlich stärker unterrichtsgestaltend auftritt als in anderen Ländern und von den Lehrern der untersuchten Schulen wesentlich intensiver als Planungshilfe für ihren Unterricht genutzt wird als etwa das Schulbuch oder zugehörige Teacher's Guides, kommt ihm als Gestaltungsmedium des Unterrichts eine große Rolle zu.

In den beschriebenen Sequenzen wird zunächst die enge Beziehung eigener biographischer (Lehrer-) Erlebnisse und der Praktik des Geschichtsunterrichts

deutlich. Aspekte biographischer Färbung und bewusster Neutralität stehen hierbei aus Lehrerperspektive nicht in offenem Gegensatz, sondern ergänzen, bedingen und ersetzen sich stetig. Dennoch bleibt der Eindruck geringer Distanz und Umsicht. Gerade Mr. Barr unterstreicht seinen persönlichen Hintergrund als durchaus handlungsleitend: »I try to make history anecdotally real to stop them [the students] from just glazing over« (Interview Barr, 30. 04. 2010). Er argumentiert zwar, dass er biographische Notizen nutzbar machen möchte und sie Teil eines erfolgreichen Geschichtsunterrichts sein können, verdeutlicht aber auch, welcher potenzielle Identifikationskonflikt für Schüler bestünde, wenn Elternerinnerung und Schulstoff divergieren. Demgegenüber sprechen Lehrer immer wieder von einer neutralen, nicht-personengebundenen Perspektive, die sie präsentieren (Carrim 2003: 319). Ein Beispiel ist sicher Mrs. Potgieter, die von einem »balanced view« spricht (in ihrem Unterricht dann aber doch sehr deutlich Stellung bezieht). Etwas zugespitzt lassen sich die beiden Pole »Neutralität betonendes, nicht-personalisiertes Lehrerhandeln« einerseits und »anekdotenhaftes, biographisch gefärbtes Lehrerhandeln« andererseits festhalten.

In diesem Zusammenhang mag gefragt werden, ob ein Anspruch auf neutrale Darstellung im Klassenzimmer überhaupt möglich und vor allem wünschenswert ist. Diese Frage ist berechtigt und in der Literatur nicht ohne Widerhall (vgl. z. B. Scholz 2009). Der Ausgangspunkt dieser Arbeit ist jedoch nicht der Forschungs- oder Diskussionsstand schulpädagogischer Forschung, sondern der südafrikanische Lehrplan NCS des Faches Geschichte.

In Kapitel 4.3 konnte gezeigt werden, wie deutlich diese Ansprüche des Lehrplans bezüglich eines *Outcomes-Based*-Lehransatzes von den beschriebenen Sequenzen des Unterrichts abweichen. Auch die Anwendung neuer Methoden gestalten Lehrer durchaus biographiegeleitet und gemäß ihrer praktischen Kompetenz, die aus jahrelanger Erfahrung resultiert. In Bezug auf Neuerungen im Bildungswesen ist dieses Handlungswissen problematisch, da es dazu tendiert, anti-innovativ und statisch zu sein. Entsprechend wird auch im Bereich der nicht ideologisch gefärbtenen Unterrichtsmethoden die dringende Notwendigkeit besserer Lehrerfortbildungsangebote deutlich (Weldon 2005: 286). In ihrer Gesamtheit entsprechen die präsentierten Interviews und Unterrichtsbeobachtungen Kellys Einschätzung, dass eine große Kluft besteht zwischen den Vorstellungen der Lehrplanmacher und der tatsächlichen Umsetzung des Lehrplans durch die Lehrer in den Klassenzimmern (Kelly 2009: 129). Es stellt sich die Frage, wie sich diese Kluft zwischen Lehrplan und Unterrichtsrealität zum Konzept des »heimlichen Lehrplans« verhält. Dieses Konzept bezieht sich vor allem kritisch auf verborgene Mechanismen der Sozialisierung, Allokation und selektierter Schulinhalte (s. Kapitel 1). Die Analysen in Kapitel 4.1 beschreiben Lehrer in ihrem Professionsverständnis und ihr Handeln im Kontext von Biographie und Erinnerung. Gerade diese Dimension ist im Kon-

zept des »heimlichen Lehrplans« eine eher randständige (Portelli 1993: 346 f.). Als Ergebnis ist dieser Arbeit und den Studien zum heimlichen Lehrplan jedoch die Erkenntnis gemein, dass das eigentliche Curriculum »entmachtet« und in seiner adäquaten Umsetzung behindert wird. Darüber hinaus wird das »Nicht-Offizielle« und praxeologische Handlungswissen betont, also Faktoren und Funktionsweisen, die subtil, nicht intendiert und als curricular nicht vorgesehene Mechanismen ihren Weg in das Unterrichtsgeschehen finden. Kapitel 4.2 geht einen Schritt weiter und fragt nach den Konsequenzen der beschriebenen Kluft. Es werden unterschiedliche Gründe von Schülern für ihre Ablehnung der Apartheidthematik aufgezeigt und diese in einen direkten Kontext zum Lehrplan gesetzt. Die genannten Gründe umfassen zum einen Kritik an der empfundenen Wiederholung des Unterrichtsstoffes zur Apartheid in der Oberstufe. Diese Wiederholung beruht auf den curricularen Vorgaben, die zwar nicht explizit Apartheid thematisieren, aber Lehrinhalten zum Kontext von Menschenrechten und gesellschaftlichem Wandel eine prominente Stellung einräumen. Vor dem Hintergrund dieses Schwerpunktes liegt die Auswahl der Apartheidthematik nahe, zumal Lehrer sie gerne aufgreifen, da sie als beliebtes Prüfungsthema im südafrikanischen Zentralabitur bekannt ist. Des Weiteren lehnen viele Schüler das Thema als schlichtweg irrelevant für ihre Lebenswelt ab. Eine abgeneigte Haltung ergibt sich zudem aus negativen Gefühlen, die die Beschäftigung mit der Apartheid bewirken kann – entweder in Form eines biographischen Bruchs als auch im Sinne von Empathie mit den Unterdrückten. Während diese Gefühle durchaus über ethnische Grenzen hinweg formuliert wurden, wird Scham als weiterer Ablehnungsgrund von weißen Schülern ins Feld geführt. Darüber hinaus wurde der Zeitpunkt der Behandlung als zu früh empfunden.

Demgegenüber stehen Beobachtungen, in denen Schüler genau das Gegenteil von dem tun, was sie beschreiben (nämlich die Apartheidsthematik vollkommen abzulehnen): Sie engagieren sich, diskutieren, argumentieren und wirken berührt und angesprochen von den Inhalten. Die entstandene Ambivalenz scheint zumindest bei einem Teil der Schüler einen Widerspruch zwischen Narrativen des Elternhauses und eigener Meinungsbildung abzubilden.

Der Einfluss der elterlichen Einstellung zur Apartheidthematik auf das Verhalten der Schüler ist überdies nicht zu unterschätzen. Zinnecker spricht vom »Familiengedächtnis« (Zinnecker 2008: 148), wohl auch, weil die transgenerationale Weitergabe von Wissen nicht als Einbahnstraße funktioniert, sondern den Charakter einer fortwährenden innerfamiliären und oft aufreibenden Sozialisation hat (Zinnecker 2008: 142 f.). Daran anknüpfend verdeutlicht eine außergewöhnliche Studie von Vandeyar und Jansen die Dimensionen elterlichen Einflusses innerhalb eines südafrikanischen Schulsettings, das den Wandel einer ehemals weißen zu einer multiethnischen Schule nach 1990 vollzieht. Die Autoren zeigen die Konsequenzen fehlenden oder problematischen Engagements

von Elternhäusern für den Lernkontext auf, die häufig bis zu sozialen Spannungen oder Schulversagen reichen (Vandeyar/Jansen 2008: 117). Diese Konsequenzen werden zwar in der Studie nicht für den Geschichtsunterricht expliziert. Der Ballast, den Schüler an sozialer Frustration, schulischen Problemen und ökonomischen Schwierigkeiten auch in den Geschichtsunterricht mitbringen, ist jedoch von nicht zu unterschätzendem Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen (Vandeyar/Jansen 2008: 135).

Nichtsdestotrotz erhebt der Lehrplan den Anspruch, zum südafrikanischen Versöhnungsprozess im Kontext eines *Post-Conflict-Education*-Settings beizutragen. Die ethnographischen Daten bezüglich Schüleraussagen und -handlungen weisen darauf hin, dass dieser Anspruch durchaus eingelöst wird, zeigen andererseits aber auch Anzeichen von Entfremdung. Viele Schüler argumentieren, deutlich geprägt durch ihre Elternhäuser, in sehr absoluten Kategorien über das ethnisch »Andere«; nicht selten sind die Schilderungen von Klischees durchsetzt und, gerade mit Blick auf die südafrikanische Tagespolitik, polemisch. Fast alle Schüler beschreiben sich als Teil von sozialen Gruppen, die in der einen oder anderen Weise Nachteile im Post-Apartheid-Staat erleiden. Diese gruppeninternen Stigmata entsprechen an vielen Stellen einer Goffman'schen Terminologie (z. B. Goffman 1967: 140).

Es wäre wissenschaftlich nicht haltbar, rassistische, tendenziöse oder ethnisch stigmatisierende Schüleraussagen in einen direkten und kausalen Zusammenhang zum Lehrplan für das Fach Geschichte oder zu Äußerungen durch Lehrer zu stellen. Auch soll der Lehrplan nicht insgesamt als gescheitert dargestellt werden. Vielmehr ist die Frage, ob ein Lehrplan das Potenzial aufweist, der genannten Kritik der Schüler zu begegnen. Es ist verfehlt, einen Lehrplan oder den Geschichtsunterricht als alleiniges Mittel zur Beseitigung rassistischer Vorurteile instrumentalisieren zu wollen. Er kann nur ein Mechanismus unter vielen in einem *Post-Conflict-Education*-Kontext sein (Davies 2006: 128 f.). Dennoch mussten die außerordentlich hohen Ansprüche des Curriculums NCS Beachtung daraufhin geprüft werden, ob sie eingelöst werden (Weldon 2010: 165). Hierbei wurden Schüleraussagen ausdrücklich nicht anhand ethnischer Zugehörigkeiten beschrieben oder gar quantifiziert. Stattdessen ist der Ansatz, gegenwärtige Diskurse aus dem Kontext des Klassenzimmers abzubilden und als Gemeinschaftsprodukt der entsprechenden Schulsettings aufzufassen – auch wenn es durchaus Hinweise auf Interdependenzen zwischen Schülermeinungen und den respektiven ethnischen Zugehörigkeiten gibt (Tihanyi 2006: 107).

Die Perspektiven, die sich aus diesen Erkenntnissen ableiten, sind im Sinne von Versöhnung nicht immer erfreulich, sondern deuten in ihrer Gesamtheit auf ein hohes soziales Spannungspotenzial im Curriculum-Transformationsprozess hin, der ja zudem von vielen anderen Faktoren beeinflusst wird: »[A]n integrative school structure, and a ›fair‹ allocation and selection function of the

educational system not geared to social or ethnic origin are just as important as the implementation of the relevant peace education« (Seitz 2004: 77).

Für den südafrikanischen Fall erscheint eine Abkehr von politischem Wunschenken in Form von überambitionierten Lehrplänen sinnvoll, ebenso wie ein ent-ideologisierter Blick auf die eigentliche Praxis.

Die bisherige Beschreibung der Unterrichtspraktiken und Zugänge zur Apartheidthematik erlauben die Formulierung mehrerer Kernthesen über Bedingungen des südafrikanischen Geschichtsunterrichts, insbesondere für das Lernen von Apartheidwissen. Die Analysen des vierten Kapitels sind zwar »nur« exemplarisch und in ihrem Datencharakter streng qualitativ angelegte Erhebungsergebnisse. Gerade in der Betrachtung von Einzelsequenzen, individuellen Aussagen und hochpersönlichen Perspektiven auf die Thematik liegt aber die Möglichkeit, nach grundlegenden Herausforderungen im Kontext der problematischen Passung von Anspruch und Realität des Geschichtslehrplans zu fragen. Im Folgenden werden vier Kernthesen formuliert, die an die eingangs gestellten Fragen zum Passungsverhältnis von Lehrplan und Unterrichtspraxis anknüpfen, deren analytische Aufarbeitung nachvollzieht und die empirische Autorität des vierten Kapitels unterstreichen.

These 1: Biographie stellt in Südafrika einen zentralen Faktor in der Umsetzung des Curriculums für Geschichtsunterricht dar.

Die empirischen Beispiele dieser Arbeit haben verdeutlicht, dass sowohl Lehrer als auch Schüler in ihrem Handeln maßgeblich durch eigene biographische Erlebnisse geprägt sind. Während Lehrer auf eigene Erinnerungen zurückgreifen können, sind Schüler vor allem durch Narrative aus ihren Elternhäusern geprägt.

Der Lehrplan bietet relativ wenig Anleitung und diskutiert die biographische Dimension historischen Bewusstseins fast gar nicht. Es wird hingegen vom Idealbild eines Lehrers ausgegangen, das unrealistisch scheint. Auch das Schwesterdokument des Lehrplans, die Learning Programme Guidelines bieten wenig Hilfestellung zur Integration eigener biographischer Wissensdimensionen. Der Auftrag an Lehrer, eigene Erfahrungen, Lernstile und Vorlieben einzubinden (Department of Education 2008b: 20) ist unzureichend und geht über reine Rhetorik kaum hinaus.

Es kann durchaus gefragt werden, ob der inhaltlich wenig konkrete Charakter des NCS nicht gerade eine Art Freiraum schafft, in dem sich Lehrer und Schüler biographisch und professionell finden können. Vor dem Hintergrund der extrem heterogenen Lehrerschaft könnte diese Freifläche integrierend wirken und einen Lehrplan »für alle« ermöglichen. Die empirische Datenbasis gibt jedoch Anlass zu der Befürchtung, dass das Gros der Lehrer diesen Freiraum kaum gewinnbringend nutzt, sondern Normen und Direktiven sucht.

Für Schüler kann sich schnell ein Konflikt aus den Widersprüchen von elterlicher und curricularer Darstellung historischer Inhalte ergeben. Hinzu kommt, dass Lehrer sich teils schlichtweg nicht an den Lehrplan halten und stattdessen ihrer eigenen biographischen Erfahrungen in den Unterricht einbringen, die möglicherweise im Widerspruch zu elterlichen und/oder curricularen Darstellungen stehen. Die Intensität, mit der Schüler über Apartheid und ethnische Trennung diskutieren, weist auf ein grundsätzliches Interesse hin – dennoch wird die Thematik auf explizite Nachfrage hin abgelehnt. Es wurde gezeigt, dass es hierfür eine Vielzahl von Gründen gibt. Fast alle weisen eine Referenz zum persönlichen Erinnern und Erleben auf.

Die persönliche Biographie von Schülern und Lehrern kann aber kein Hindernis in der Anwendung des Lehrplans sein, sondern muss als gegebene Herausforderung, eventuell sogar als Ressource verstanden werden. Mit Bezügen auf Arbeiten über die Integration biographischen und persönlichen Wissens (z. B. Goodson 1992) wurde die strukturelle Relevanz von Lebenswegen und Erfahrungswissens verdeutlicht, der in bestimmten Forschungs- und Anwendungskontexten durchaus erfolgreich begegnet wurde (z. B. Conelly/Clandinin 1990; s. a. Jurik et al. 2012: 42).

Für den südafrikanischen Fall konnten problematische Bezüge von Lehrern zum eigenen Lebensweg aufgezeigt werden, die im sehr offenen Lehrplan nicht aufgefangen bzw. behandelt werden und teilweise hochproblematische Lehrpraktiken zur Folge haben (s. Kapitel 4.2 dieser Arbeit und Hues 2011). Eine derartige Behandlung und Integration von Lehrerlebenswegen könnte auf der Ebene von selbstreferentiellen Schulungen und Fortbildungen stattfinden, in denen Lehrer für Fremd- und Selbstbilder sensibilisiert und auf die Integration mehrerer Narrative im Unterricht vorbereitet werden. Derartige persönlichkeitsgerechte Initiativen werden vermehrt gefordert; Pingel verweist aber auch auf die großen persönlichen Herausforderungen in Form unangenehmer biographischer Konfrontation für die Pädagogen:

It [inter-ethnic communication in the context of further education] encourages teachers' initiatives and takes into account local characteristics. The point of view of the »other« is acknowledged and placed under scrutiny in the same way as one's own view. Such an approach is more difficult for teachers. (Pingel 2010: 134; s. a. Null 2011: 305)

Die wissenschaftliche Begleitung einer US-amerikanischen Lehrerfortbildungseinheit, in der sich Lehrer mit ihrer Biographie auseinandersetzen und einen sehr offenen Lehrplan für sich und ihre Geschichte zu nutzen wussten, brachte beispielsweise positive Resultate:

By the end of the two-day seminar in collaborative autobiography, teachers have a deeper understanding of their own and their colleagues' teaching and how it came to be that way. (Raymond et al. 1992: 158; s. a. Pingel 2010: 122)

In Südafrika konnten in Einzelfällen, etwa durch biographisch orientierte Lehrerfortbildungen, ähnlich beachtliche Erfolge erzielt werden (Weldon 2005: 8 f.; Tibbitts 2006: 27 f.). Diese Fortbildungen gilt es – trotz ernster Budgetgrenzen – auf eine wesentlich breitere Basis zu stellen.

Auch vor dem Hintergrund eines *Post-Conflict-Education*-Szenarios sollten die biographisch-fokussierenden Interventionen – je nach Art und Beschaffenheit des Konfliktes – eine wichtige Rolle in der Neugestaltung des Bildungswesens spielen (Tomlinson/Benefield 2005: 11; s. a. Seitz 2004: 48).

These 2: Kontexte ethnischer Zuschreibungen durch Schüler und Lehrer sind hinderlich in der Lehrplananwendung.

Sowohl Lehrer als auch Schüler nutzen ethnische Positionierungen, Assoziationen und (Selbst-)Verortungen zur Beschreibung der multiethnischen südafrikanischen Gesellschaft. Ethnizität oder *race* wohnen als Grundlage jeglichem sozialen Handeln inne und haben als Zuschreibung einen Sinn gebenden Charakter (Comaroff/Comaroff 2008: 84). Im gesamten Forschungsfeld gibt es niemanden, der auf diese Kategorie verzichtet. Wie Cynthia Kros treffend formuliert, ist das *Race*-Paradigma aber so dominant im südafrikanischen Alltag, dass ein Ignorieren oder gar die Auflösung von ethnischen Zugehörigkeiten nicht realistisch und wünschenswert ist. Ethnizität wird im Lehrplan keinesfalls gelehrt und das schulische Behandeln entsprechender Themen ist durchaus vorgesehen (Department of Education 2003: 2). Der Lehrplan konzentriert sich jedoch so stark auf Wertschätzung und positive Beachtung multipler Narrative (Department of Education 2003: 4), dass die Möglichkeit problematischer Repräsentationen völlig ausgeschlossen scheint. An dieser Stelle greift der Lehrplan deutlich zu kurz und wirkt regelrecht naiv. Die von Schülern und Lehrern genutzten ethnischen Zuschreibungen sind oft so wichtig und dominant, dass sie eine lehrplankonforme Wertschätzung zu blockieren scheinen.

Vielleicht ist die naive Utopie eines friedlichen Südafrikas, wie sie bisweilen im NCS-Lehrplan erscheint, genau der richtige Weg, allen Beteiligten überhaupt die Möglichkeit zu geben, über Apartheid zu sprechen. Das wäre gewissermaßen ein sehr kleiner gemeinsamer Nenner, der auch den Zugang zu persönlicher Erinnerung ebnet. Dieser Zugang zur Lebenserfahrung von Lehrern ist vor dem Hintergrund ihres Geschichtsunterrichts kein einfacher: »[T]he teachers' life is a deeply intimate, indeed intensive focus« (Goodson 1991: 149). Die hohen Ziele, die im Lehrplan NCS formuliert sind, stecken jedoch den Anspruch wesentlich höher.

Im Kontext der Reproduktion von offenem Rassismus und ethnischen Klischees stellt sich die Frage, inwiefern Lehrplanreformen überhaupt einem *Adaption*-Ansatz folgen sollten. Diesem Ansatz zufolge wird von einer quasi-automatischen Modifikation des Curriculums ausgegangen, die aufgrund ihrer

Unausweichlichkeit bereits zu Beginn des Reformunterfangens eingeplant wird (Fullam 1991: 279 f.). Die empirischen Daten legen jedoch nahe, dass es sinnvoll wäre, Lehrern insbesondere bezüglich der Apartheidthematik wesentlich stärkere Regeln und Kontrollmechanismen aufzuerlegen, um diesem zentralen und immer noch hochbrisanten südafrikanischen Thema zu begegnen. Persönlich gefärbte ethnische Zuschreibungen gerade durch Lehrer, die als Autoritätsperson gelten, können vor dem Hintergrund des immer noch sehr hierarchisch-autoritär geprägten Bildungswesens einfach durch Schüler internalisiert und reproduziert werden. Goodson beschreibt diesen Vorgang als Entpersonalisierung von Lehrerwissen durch Schüler (Goodson 1991: 143), die im südafrikanischen Kontext darin resultiert, dass die erlernten Persepektiven die vorhandenen Unterschiede betonen.

Auf die in Kapitel 4 beschriebenen ethnischen Zuschreibungen lohnt ein Blick aus einer praxeologischen Perspektive. Reckwitz fasst den Begriff der »Praktik« hierbei recht weit und stuft auch Systematiken und Formen von Äußerungen, Positionierungen und Wertungen als »Handeln« ein (Reckwitz 2003: 289), wobei beachtet werden muss, dass dieses Handeln »eine zentrale Funktion für das Lernen der Schüler einnimmt« (Jurik et al. 2012: 43). Auch Shkedi betont Erfahrungswissen im Sinne eines Know-Hows als maßgeblich für das Lehrerhandeln: »It is concerned with a teacher's life-experiences based on the knowledge and understanding a teacher draws on to guide his or her actions« (Shkedi 2009: 837). Innerhalb der praxeologischen Forschung ist die Idee vorherrschend, dass sich Handeln nicht nur aus rationaler Erwägung oder reflektiertem Willen ableitet, sondern eine stetig gleichbleibende Form von Handlung die Logik für diese Handlung liefert (Reckwitz 2003: 292). Das Konzept der Routine stellt hierbei einen Schlüsselbegriff dar, mit ihr wird ein Handlungswissen beschrieben, das weniger auf abstrahierbaren oder reflektierbaren Konzepten als vornehmlich auf einem Wissen beruht, das sich durch regelmäßige Anwendung entwickelt hat. Motivation für Handlung ist demnach nicht immer eine kognitive oder gar referentielle Logik, sondern in vielen Fällen das Handeln selbst. Begreift man die routinierte und wenig reflektierte Form der ethnischen Zuschreibungen als Praktik, deren Sinn sich vor allem aus der Stetigkeit dieser Praktik konstituiert, sind die Äußerungen pädagogisch leicht aufzulösen. Eine schulische Intervention könnte dann im Aufbrechen der Narrationspraktik liegen, deren »Sinn« nicht-fundiert und didaktisch entsprechend unkompliziert zu dekonstruieren ist.

These 3: Die Vorgaben des Lehrplans NCS sind ausführlich, jedoch an entscheidenden Stellen ungenügend.

Der Lehrplan ist eine Kombination aus sehr deutlichen und zugleich wenig konkreten Vorgaben. Als Endprodukt langer Diskussionen spiegeln sich in ihm

sowohl die facettenreichen und teilweise ambivalenten Diskurse des Post-Apartheidstaates (Pingel 2010: 129) als auch aktuelle globale Diskurse um die Aufgabe von Lehrplänen wider (Scholl 2009: 113 f.).

Die Aussagen zu unterschiedlichen Formen von Outcomes und deren Interrelationalität sind ausführlich, bleiben jedoch in vielen Punkten unkonkret und potenziell verwirrend. Gleiches gilt für die *Assessment Standards*: Diese werden zwar benannt und wirken durchaus nachvollziehbar, sind aber zu theoretisch, da sie nicht mit Inhalten verknüpft, sondern isoliert formuliert werden. Diesem aktuell global diskutierten Modell liegt eine Annahme zugrunde, »aus der ein grundlegender Unterschied zu den traditionellen Lehrplänen resultiert: *Bezugspunkt der Bildungsstandards sollen nicht Stoff und Inhalte, sondern Kompetenzen sein*« (Scholl 2009: 121, Hervorhebung im Original). Die Vorstellung, dass diese in relativ hohem Maße nach dem Gusto des Lehrers in der Prüfungssituation konkretisiert werden, ist vor dem Hintergrund der empirischen Analyse wenig realistisch.

Gerade der Stellenwert von Inhalten wie historischen Narrativen, Interdependenzen und Sekundärquellen bildete einen der zentralen Punkte der Diskussionen um den Aufbau des Curriculums. In ihm wird der kompromisshafte Charakter dann auch deutlich: Inhalte werden benannt, aber nicht vorgegeben. Es gibt viele Ergänzungen, die eine Modifikation des Lehrplans erlauben, z. B. die Aufforderung, lokales Wissen zu integrieren (Department of Education 2008b: 14) oder auf individuelle Erfahrungen zurückzugreifen (Department of Education 2008b: 20). Diese dehnbaren Vorgaben wirken – im Gegensatz zu den Ausführungen zu den Outcomes – beliebig. Auch das Ansprechen von Inhalten in Frageform fällt auf: In diesem Modus können Kontexte bemüht werden, die sich vom eigentlichen Lehrauftrag entfernen.

Wie gezeigt wurde, haben viele Lehrer mit derart offenen Vorgaben Probleme und fühlen sich in der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts wenig durch das Curriculum unterstützt. An These 1 anknüpfend kann festgehalten werden, dass gerade aus dieser Unsicherheit ein stärkerer Rückgriff auf biographisches Wissen vorgenommen wird – mit oftmals nicht curricular intendierten Folgen.

Des Weiteren ist die Anleitung zu neuen methodischen Ansätzen zu gering, obwohl konkrete und nachvollziehbare Erläuterungen von Methoden einen grundsätzlich wichtigen Teil eines Curriculums darstellen (Kron 2008: 222). Zwar bieten Lehrerversionen der gängigen Schulbücher (*teachers' guides*) durchaus Anleitung und Hilfestellung bei der Anwendung »innovativer« Methoden abseits des Frontalunterrichts. In Südafrika wird aber, wie zumindest die aufgeführten Beispiele gezeigt haben, der Unterricht viel weniger nach dem Schulbuch als nach dem Lehrplan geplant. Das Ergänzungsdokument Learning Programme Guidelines vermag zwar durchaus eine begrenzte Hilfestellung bei der Auswahl der Themen zu bieten, die eigentliche Lehr-Lern-Situation wird

jedoch nicht konkretisiert. Aus der Logik des Lehrplans erscheint dies durchaus nachvollziehbar, denn die Maxime der »ständigen Bewertung« deutet darauf hin, dass Unterricht stets und ständig rund um Bewertungsszenarien zu gestalten ist. Auch hier weisen die beobachteten Praktiken auf eine völlig andere Handhabung hin, nämlich einen starken Bezug der Lehrer auf »alte« Bewertungsmodi wie etwa Jahresendexamen. Ein deutlicher Fokus auf konkrete Methoden, Formen der Instruktion und didaktische Grundannahmen wäre hier hilfreich. Als Beispiel kann eine methodisch grundlegende Anleitung zur erfolgreichen Durchführung einer Gruppenarbeitseinheit im Geschichtsunterricht gelten. Pingel verweist darauf, dass es nicht nur um Methodenkompetenz geht, sondern dass neue Lehrerrollen wesentlich stärker angeleitet werden müssen: »They need help to get acquainted with new forms of teaching, with the changing role they have in discussion groups, where they no longer are the sole transmitter of knowledge and ideas, but act as chairperson and mediator« (Pingel 2010: 134).

Es ist zu vermuten, dass das bestehende Methodendefizit auch daraus resultiert, dass Lehrpläne oft ohne den Einbezug von Lehrern entwickelt werden, deren Bedürfnisse im Schulalltag dadurch unzureichende Berücksichtigung finden (Kelly 2009: 271; s. a. Kelly 2009: 133).

Wie angedeutet, wird auch in der Auswahl von Inhalten dem Lehrer ein großer Freiraum eingeräumt. Wenn auch nicht so extrem wie im ursprünglichen OBE-Lehrplan C2005, weist das im Feld genutzte Curriculum NCS jedoch weiterhin durch den offenen Fragemodus und die explizite Aufforderung, lokale und individuelle Kontexte einzubeziehen, auf eine große Autonomie des Pädagogen hin. Kron stellt fest, »dass die Entscheidung für eine bestimmte unterrichtliche Möglichkeit von der spezifischen pädagogischen Einschätzung und Interpretation der Lehr- und Lernsituation« durch den Lehrer abhängt (Kron 2008: 224). Die empirischen Beispiele haben gezeigt, dass einige Lehrer dieser Autonomie nicht gerecht werden können, sondern sehr konkreten inhaltlichen Stoff und methodisch-didaktische Vorgaben bräuchten. Im südafrikanischen Geschichtslehrplan ist das Gegenteil der Fall. Kros spricht im Interview von einem »constructivist approach« (Interview Kros, 24.02.2010). Grundsätzlich geht der Geschichtslehrplan von der Konstruiertheit historischen Wissens und einem Einfluss von Machtbeziehungen für diese Konstruktion aus.

Intellektuell kann es durchaus reizvoll sein, Wissensformen in ihrer Genese zu analysieren und kritisch auf Hierarchien zu untersuchen. Ist dies aber wirklich im Schulkontext sinnvoll? Terwels Diktum über die niederländischen Lehrpläne beschreibt unwissentlich auch den südafrikanischen Fall: »The National Curriculum is far ahead of school reality« (Terwel 1999: 197). Insofern birgt ein konstruktivistisch aufgebauter Lehrplan die Gefahr, lokale Umstände zu vernachlässigen:

[There is a] distinct possibility that [...] constructivism in education will fail to overcome the enemies of all acquisition of true knowledge; prejudices, naïve concepts, misconceptions, subjectivism, solipsism and uncommitted relativism. (Terwel 1999: 198)

Killen legt konstruktivistisch angelegtes Lernen als Unterrichtsphilosophie aus, die sich gegen Normativität und eindimensional-direktives Wissen richtet (Killen 2007: 11). Er vernachlässigt hierbei aber das Hauptproblem des südafrikanischen Bildungswesens: die unterschiedliche Qualität der Schulen bezüglich Ausstattung, Infrastruktur und Lehrerbildung. Terwel verweist deutlich darauf, dass eine hohe Unterrichtsqualität wichtigste Voraussetzung für konstruktivistische Wissensansätze ist (Terwel 1999: 197). Gerade diese Qualität gibt es in Südafrika nicht flächendeckend (Interview Haripersad 29.03.2010; s. a. St Clair Dean 2000: 5 f.).

Der Aufbau des Lehrplans auf eine einzige Theorie als Heilsbringer der Unterrichtspraxis wurde bereits an anderen Stellen kritisiert (Terwel 1999: 196) und wirkt schlichtweg naiv.

Es muss betont werden, dass CAPS als Nachfolgelehrplan seit 2011 eventuell einige dieser Fragen auflöst. Wird das NCS retrospektiv als »Übergangslernplan« betrachtet oder gar als »Versuch«, stellt sich für Anschlussforschungen die Frage umso brennender, inwieweit es CAPS vermag, Inhaltswissen und den Kompetenzansatz zu versöhnen.

These 4: Eine Lehrplanreform ist, wenn isoliert angewandt, kein adäquates Mittel der Neugestaltung des Geschichtsunterrichts.

Das Hauptziel der Lehrplanreform und des analysierten Lehrplans NCS ist eine grundsätzliche Änderung der Modi und Inhalte des Geschichtsunterrichts. Das NCS ist heute Geschichte – es ist das Resultat einer sehr spezifischen historischen Situation, die vor allem durch ihren Umbruchcharakter geprägt war. Die südafrikanische Politik und Schulverwaltung hat sich damals stark auf Neuerungen im Lehrplanbereich konzentriert und die Dokumente entsprechend überfrachtet. Es herrschten teils unrealistische Annahmen, was Lehrpläne eigentlich erreichen können. Vor dem Hintergrund der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern die beschriebene Lehrplanreform dazu beitragen konnte, dieses Ziel zu erreichen und an welcher Stelle weitere Maßnahmen sinnvoll gewesen wären.

Den Lehrplan als das zentrale Mittel zu erachten, Unterricht zu reformieren, resultiert aus der Tatsache, dass er »sich nach wie vor als zentrales Medium der gesellschaftlichen Steuerung von Unterricht« behauptet (Künzli 1998: 7). In einem Bildungsumfeld, das eine relative Homogenität innerhalb der schulischen Infrastrukturen und der Lehrerschaft aufweist und in dem finanzielle Mittel eine

geringere Rolle spielen, mag das funktionieren. In Südafrika aber, wo die Geschichtslehrerschaft bezüglich ethnischer Herkunft, sozialer Akzeptanz, Bildungsgrad, politischer Einflussnahme und historischer Selbstwahrnehmung stark divergiert, ist es mit der fixen Neuauflage eines Lehrplans nicht getan.

Eine breite gesellschaftliche Reform wie sie mit der Umgestaltung des südafrikanischen Geschichtsunterrichts beabsichtigt war, der nichts Geringeres als eine historiographische Re-Positionierung innewohnt, muss umfassender als nur an der Reform der Lehrpläne ansetzen. Biographische Selbstverortungen, reflexive und ministerial angebotene interethnische Fortbildungen zur Kommunikation hätten eine wesentlich prominentere Rolle spielen müssen als es die wenigen Workshops, in denen erläutert wurde, wann nun welches Learning Outcome vorliegen solle und was eigentlich ein *Assessment Standard* sei. Auch ist die nachträgliche Qualifizierung von hunderten Geschichtslehrern, die durch die Unterdrückungsmechanismen der Apartheid von einem fundamentalen geschichtsdidaktischen Studium ausgeschlossen waren, grundsätzlich ein sinnvolles Mittel. Doch auch solche Nach-Qualifizierungen müssen stärker in einem Kontext geschehen, in dem die eigene Biographie, das Professionsverständnis und die Selbstwahrnehmung der Lehrer harmonisiert werden. Hierzu zählt auch, den Sinn von Erziehung in und nach der Apartheid deutlich zu benennen. Gerade der Geschichtsunterricht hatte vor 1990 unter anderem eine indoktrinierende, manipulierende Funktion, die insbesondere altgediente Geschichtslehrer heute in einen potenziellen biographischen Konflikt bringen kann. Lehrer müssen zudem wesentlich stärker für ihren Einfluss auf Schüler sensibilisiert werden, zu dem auch die negativen Seiten von Bildung gehören (Seitz 2004: 48). Allgemein wirkten die staatlichen Maßnahmen zur Begleitung der Lehrplanreform vor dem Hintergrund eines *Post-Conflict-Education-Settings* etwas dünn (Seitz 2004: 44).

Künzli verweist mit Referenz auf ein rezentes Forschungsprojekt auf die verschiedenen Ebenen von Lehrplanimplementierung. Er geht hierbei von einem Dreischritt aus Lehrplanproduktion durch Kommissionen und Gremien (Ebene 1), Lehrplanvermittlung durch Fort- bzw. Weiterbildungsangebote und Betreuung der Implementierung (Ebene 2) und Lehrplanpraxis durch Lehrer (Ebene 3) aus (Künzli 1998: 9; s. a. Morgan 2011: 235 f.). Vor dem Hintergrund dieses Modells ist die eingangs beschriebene Kluft zwischen Theorie und Praktik des Geschichtslehrplans in Südafrika gerade deswegen so groß, weil die Ebene 2 der angeleiteten und betreuenden Implementierung fast völlig fehlt. Wie an anderer Stelle verdeutlicht wurde, sind Angebote im Bereich der Lehrplanfortbildungen ein wenig genutztes Mittel, die zudem auf einer starren Implementierungslogik beruhen und scheinbar randständige Dimensionen wie Lehrerbioographien zu wenig einplanen. Gerade für den Geschichtsunterricht sind diese aber hochrelevant (Tibbitts 2006: 22), denn Lehrer müssen Curricula im Sinne

einer erfolgreichen Anwendung als »sinnvoll und notwendig begreifen« (Peterßen 2001: 759).

Eine verbesserte Lehrplanvermittlung als auch eine Stärkung der Lehrqualifizierung und -sensibilisierung würde dazu beitragen, die Kluft zwischen curricularem Anspruch und schulischer Praxis ein wenig zu schließen.

Glossar

African National Congress (ANC)	Ehemals wichtigste und multi-ethnische Protestbewegung gegen die Apartheid, seit 1994 Regierungspartei, zunehmender Kritik enttäuschter Wähler ausgesetzt.
ANC Youth League (ANCYL)	Jugendorganisation des ANC, bekannt für radikalere Ansichten als die Mutterpartei. Während des Forschungszeitraums war Julius Malema ANCYL-Präsident. Durch Agitation und Polemik gegenüber weißen Südafrikanern häufig von den Medien zitiert.
Afrika(a)ner	Selbstbeschreibung der weißen, afrikaanssprachigen Südafrikaner. Für Deutschsprachige ist der Begriff »Afrikaner« unter Umständen verwirrend, daher oft in Anlehnung an die Sprache Afrikaans mit Doppel-a geschrieben. Der Terminus »Afrikaner« ist in Südafrika inzwischen stark symbolisch aufgeladen bezüglich Identität, »nationaler« Erinnerung und kultureller Souveränität.
AWB	Afrikaner Weerstandsbeweging; rechtsradikale, weiße Gruppierung, die durch Anschläge und Propaganda versucht, den multi-ethnischen südafrikanischen Staat zu schwächen. Der bekannte Anführer Eugene Terre'Blanche wurde 2010 ermordet.
Assessment Standard (AS)	Definiert den Erwartenshorizont für Bewertungen. Assessment Standards werden im NCS-Lehrplan ausführlich behandelt, jedoch recht theoretisch.
CNE	Christian National Education: Das Primat der Apartheid-Erziehung mit starken religiösen Bezügen und Verweisen auf nationale Erinnerungen.
Critical Outcomes (CO)	COs beschreiben grundlegende Lernkompetenzen (Teamarbeit, Nutzung von Medien, kommunikative Fähigkeiten usw.); sie spielen eine gewisse Rolle im C2005, tauchen im NCS aber nur am Rande auf.

Curriculum 2005 (C2005)	Erstes Post-Apartheid-Curriculum aus dem Jahr 1997: C2005 beinhaltet völlig neue didaktische Zugänge auf Kompetenzbasis, eine neue Fächerstruktur und sehr wenige konkrete Inhalte. Bot Inhalte eher an, als dass sie vorgeschrieben wurden; löste große Proteste und Unsicherheiten bei Lehrern und Geschichtsdidaktikern aus. Chaotische Implementierung, danach Review, das zu RNCS/NCS führte.
CAPS	Curriculum and Assessment Policy Statement: Nachfolgelehrplan von RNCS bzw. NCS aus dem Jahr 2011; größte Neuerungen sind die fast vollständige Abkehr von LOs und die Integration mehrerer, das Curriculum ergänzender Handbücher in einem Dokument.
Department of Education (DoE)	Südafrikanisches Bildungsministerium; seit 1994 nicht mehr anhand der ethnischen Bevölkerungsgruppen unterteilt; Träger hoher Erwartungen und nicht selten Symbol für die Zusammenführung ehemals getrennter Sphären des öffentlichen Lebens. Trotz föderaler Staatsstrukturen spielen die Provinz-DoEs keine größere Rolle. Herausgeber des Curriculums.
Developmental Outcomes (DO)	DOs stellen die persönliche, Horizont erweiternde Ausbildung in den Vordergrund. Wichtig in C2005, im NCS nur von geringer Bedeutung.
FET	Further Education and Training Phase: südafrikanische Oberstufe, die die Klassen 10–12 umfasst. Erst in der FET-Phase gibt es Geschichtsunterricht.
GEI	Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung; Institut für Bildungsmedien- und Curriculauforschung; Global Player im Bildungsbereich in Post-Konflikt-Gesellschaften..
Homeland	Schwarzer »Quasi-Staat« innerhalb der Grenzen Südafrikas zu Zeiten der Apartheid. Ziel der Gründungen durch die weiße Zentralregierung war, die schwarze Bevölkerung entlang von »Stammes«-Grenzen zu fragmentieren und zu schwächen.
Learning Outcome (LO)	Lernziel für Schüler nach Klassenstufen. Die entsprechenden Kompetenzen (»Der Schüler erreicht das LO, wenn er fähig ist,...«) stellen die zentralen Orientierungspunkte des gesamten NCS-basierten Unterrichts dar.
Learning Programme Guidelines	(LPG) Schwesterdokument des NCS aus dem Jahre 2008; gegliedert in einen allgemeinen und einen fachspezifischen Teil. Soll nach einer problematischen ersten Implementierungszeit des NCS Hilfestellungen bei der Planung des Unterrichts geben, vor allem vor dem Hintergrund einer Zusammenführung von Outcomes und Inhalten. Gibt dennoch nur begrenzt konkrete Anregungen, methodische Impulse fehlen fast völlig.

NCS	National Curriculum Statement: Lehrplan aus dem Jahr 2003 für die Klassenstufen 10–12, gültig bis 2012; Ergebnis der Revision von C2005; besteht aus einem allgemeinen Rahmenplan und Fachlehrplänen, die nach Learning Outcomes (zu erlernende Kompetenzen), Assessment Standards (Bewertungsstandards) und inhaltlichen Vorschlägen gegliedert sind. Die empirischen Arbeiten dieser Studie beziehen sich auf das NCS.
National Party (NP)	Ehemalige weiße, vor allem afrikaans geprägte südafrikanische Partei, die seit 1948 das Apartheidsystem aufbaute und bis 1990 aktiv vertrat.
OBE	Outcomes Based Education: südafrikanisches didaktisches Modell mit Anleihen an andere englischsprachige Schulsystemen (u. a. Australien, England); knüpft an den Kompetenzansatz an und wurde vor allem durch US-amerikanische Berater propagiert; von zentraler Bedeutung für C2005; im Rahmen von NCS nicht mehr zentral, aber weiterhin wichtig.
RNCS	Revised NCS: Lehrplan aus dem Jahr 2002/2003 für die Klassenstufen 1–9.
SADTU	South African Democratic Teachers Union: wichtige Großgewerkschaft im Bildungsbereich, vor allem für schwarze Lehrer; Wichtiges Mitglied im südafrikanischen Gewerkschaftsbund, der wiederum institutionell und personell eng mit dem ANC verzahnt ist.
TRC	Truth and Reconciliation Commission (Wahrheits- und Versöhnungskommission): Aktiv zwischen 1996 und 1998. Ihre Aufgabe bestand in der Aufarbeitung der Verbrechen im Rahmen des Apartheidsystems zwischen 1960 und 1990. Ziel war die Formulierung einer »Vergangenheitswahrheit« auf verschiedenen Ebenen. Die Kommission besaß juristische Kompetenzen zur Amnestiegewährung und erlangte Vorbildcharakter für verschiedene andere Kommissionen.
Umkhonto we Sizwe (MK)	Ehemaliger bewaffneter Arm des ANC im Widerstand gegen das Apartheid-System. Stand zeitweise unter der Leitung von Nelson Mandela.

Literatur

- Abdi, Ali A. (2003). »Apartheid and Education in South Africa: Select Historical Analyses«, in: *The Western Journal of Black Studies* 27 (2), S. 89–97.
- Adam, Heribert und Kogila Moodley (1993). *The Negotiated Revolution. Society and Politics in Post-Apartheid South Africa*. Johannesburg: Jonathan Bell.
- Adick, Christel (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule*. München: Ferdinand Schöningh.
- Alexander, Neville (2003). *An Ordinary Country. Issues in the Transition from Apartheid to Democracy in South Africa*. New York: Berghahn Books.
- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer (1997). »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«, in: Klaus Amann und Stefan Hirschauer (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 7–51.
- Apple, Michael W. (1975). »The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict«, in: William F. Pinar (Hg.), *Curriculum Theorizing. The Reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, S. 95–119.
- Asmal, Kader und Wilmot James (2001). »Education and Democracy in South Africa Today«, in: *Daedalus* 130 (1), S. 185–204.
- Ders., Louise Asmal und Ronald Suresh Roberts (1998). *Reconciliation Through Truth. A Reckoning of Apartheid's Criminal Governance*. Kapstadt: David Philip.
- Atteslander, Peter (1998). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Bam, June (2000). »Negotiating history, truth and reconciliation: An analysis of the suppression of historical consciousness in South African schools as case study«, in: *Mots Pluriels* 13, S. 1–13.
- Barber, Karin (2001). »Cultural Reconstruction in the New South Africa«, in: *African Studies Review* 44 (2), S. 177–185.
- Baxen, Jean und Crain Soudien (1999). »Outcomes-Based Education: Teacher Identity and the Politics of Participation«, in: Jonathan Jansen und Pam Christie (Hg.), *Changing Curriculum. Studies on Outcomes Based Education in South Africa*. Johannesburg: Juta, S. 131–143.
- Beck-Reinhardt, Claudia (2003). *Demokratie durch Bildung? Zum Beitrag des bildungspolitischen policy-Formulierungsprozesses in Südafrika zur demokratischen Konsolidierung*. Dissertationsschrift, Universität Konstanz.
- Benavot, Aaron und Nura Resh (2001). »The Social Construction of the Local School

- Curriculum: Patterns of Diversity and Uniformity in Israeli Junior High Schools«, in: *Comparative Education Review* 45 (4), S. 504 – 536.
- Bengu, Sibusiso (1997). »On the occasion of the launch of Curriculum 2005.« Parlamentsrede gehalten am 24.03.1997 in Kapstadt.
- Bonner, Philip und Noor Niefertagdien (2002). »The Truth and Reconciliation Commission and the Pursuit of ›Social Truth‹. The Case of Kathorus«, in: Deborah Posel und Graeme Simpson (Hg.), *Commissioning the Past. Understanding South Africa's Truth and Reconciliation Commission*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, S. 173 – 203.
- von Borries, Bodo (2001). »›Multiperspectivity‹ – Utopian Pretension or Feasible Fundament of Historical Learning in Europe?«, in: Joke van der Leeuw-Roord (Hg.), *History for Today and Tomorrow. What Does Europe Mean for School History?* Hamburg: Edition Körber-Stiftung, S. 269 – 295.
- Bouckaert, Peter (1997). »The Negotiated Revolution: South Africa's Transition to a Multiracial Democracy«, in: *Stanford Journal of International Law* 33 (375), S. 375 – 412.
- Ders. (2000). »South Africa: The Negotiated Transition from Apartheid to Nonracial Democracy«, in: Melanie Greenberg, John Barton und Margaret McGuinness (Hg.), *Words over War. Mediation and Arbitration to Prevent Deadly Conflict*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, S. 237 – 259.
- Brandt, Ron (1992). »On Outcomes-Based Education: A Conversation with Bill Spady«, in: *Educational Leadership* 50 (3), S. 66 – 70.
- Breidenstein, Georg (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ders. und Stefan Hirschauer (2002). »Endlich fokussiert? Weder ›Ethno‹ noch ›Graphie‹. Anmerkungen zu Hubert Knoblauchs Beitrag ›Fokussierte Ethnographie‹«, in: *Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 3 (1), S. 125 – 128.
- Ders., Michael Maier und Katrin Zaborowski (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis an Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buhlungu, Sakhela (2010). *A Paradox of Victory. COSATU and the Democratic Transformation in South Africa*. Scottsville: University of KwaZulu-Natal Press.
- Carrim, Nazir (2003). »Teacher Identity: Tensions between Roles«, in: Keith Lewin, Michael Samuel und Yussef Sayed (Hg.), *Changing Patterns of Teacher Education in South Africa. Policy, Practice and Prospects*. Sandown: Heinemann, S. 306 – 322.
- Chisholm, Linda (2003). »The State of Curriculum Reform in South Africa: The Issue of Curriculum 2005«, in: John Daniel, Adam Habib und Roger Southall (Hg.), *State of the Nation: South Africa 2003 – 2004*. Kapstadt: HSRC Press, S. 268 – 289.
- Dies. (2004a). »Introduction«, in: Linda Chisholm (Hg.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. London: Zed Books, S. 1 – 28.
- Dies. (2004b). »The history curriculum in the (revised) national curriculum statement: an introduction«, in: Shamil Jeppie (Hg.), *Toward New Histories for South Africa. On the Place of the Past in Our Present*. Landsdowne: Juta Gariep, S. 177 – 188.
- Dies. (2005). »The politics of curriculum review and revision in South Africa in regional context«, in: *Compare* 35 (1), S. 79 – 100.
- Dies. (2006). »South Africa's new education system: great intentions – harsh realities«, in: Gorm Gunnarsen et al. (Hg.), *At the end of the rainbow? Social identity and welfare*

- state in the new South Africa*. Kopenhagen: Africa Contact, S. 145–154. Online verfügbar unter <http://www.jakobsgaardstolten.dk/visitor/SACeBook/SACeBook%286%29.pdf>, zuletzt geprüft am 20.07.2011.
- Dies. et al. (2005). *Educator Workload in South Africa*. Kapstadt: HSRC Press.
- Christie, Kenneth (2000). *The South African Truth Commission*. New York: St. Martin's Press.
- Christie, Pam (2008). *Opening the Doors of Learning. Changing Schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- Dies. (2009). »Peace, Reconciliation, and Justice. Delivering the Miracle in Post-apartheid Education«, in: Claire McGlynn et al. (Hg.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, S. 75–88.
- Cole, Elizabeth A. (2007). »Introduction: Reconciliation and History Education«, in: Elizabeth A. Cole (Hg.), *Teaching the Violent Past. History Education and Reconciliation*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, S. 1–30.
- Dies. und Judy Barsalou (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict*. USIP Special Report 163. Washington, D.C.: USIP Press.
- Comaroff, John und Jean Comaroff (2008). »Ethnicity«, in: Nick Shepherd und Steven Robbins (Hg.), *New South African Keywords*. Johannesburg: Jacana, S. 79–90.
- Combrinck, Martin (2003). »An international comparative perspective on outcomes-based assessment: Implications for South Africa«, in: *Perspectives in Education* 21 (1), S. 51–66.
- Connelly, F. Michael und Jean D. Clandinin (1990). »Stories of Experience and Narrative Inquiry«, in: *Educational Researcher* 19 (2), S. 2–14.
- Cross, Michael, Ratshi Mungadi und Sepi Rouhani (2002). »From Policy to Practice: curriculum reform in South African education«, in: *Comparative Education* 38 (2), S. 171–187.
- Cuthbertson, Greg und Albert Grundlingh (1992). »Some Problematical Issues in the Restructuring of History Education in South African Schools«, in: *South African Historical Journal* 26 (1), S. 154–171.
- Davies, Lynn (2006). *Education and conflict. Complexity and chaos*. London: Routledge.
- Dies. und Julie Leoni (2007). »Conflict Resolution Within Schools«, in: Fiona Leach und Máiréad Dunne (Hg.), *Education, Conflict and Reconciliation. International Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 203–218.
- Dean, Jacqueline (2004). »Doing history: Theory, practice and pedagogy«. In: Shamil Jeppie (Hg.), *Toward New Histories for South Africa. On the Place of the Past in Our Present*. Landsdowne: Juta Gariep, S. 99–116.
- Department of Education (2003). »National Curriculum Statement. Grades 10–12 (General) History«. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education (2008a). »National Curriculum Statement. Grades 10–12 (General) Subject Assessment Guidelines History«. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education (2008b). »National Curriculum Statement. Grades 10–12 (General) Learning Programme Guidelines History«. Pretoria: Department of Education.
- Doyle, Walter (1995). »Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft, S. 143–162.
- Eeden, Elize S. van (2008). »Impressions on aspects of the process – and outcomes – of the

- curriculum transformation in History for schools after 1994 in South Africa«, in: *New Contree – A Journal of Historical and Human Sciences for Southern Africa* 56, S. 105 – 144.
- Emerson, Robert, Rachel Fretz und Linda Shaw (2010). »Participant Observation and Fieldnotes«, in: Paul Atkinson et al. (Hg.), *Handbook of Ethnography*. Los Angeles: Sage, S. 352 – 368.
- Engel, Ulf (1995). »Vom Verhandlungsabschluß zur Regierung der nationalen Einheit: Demokratische Transition in Südafrika«, in: Rainer Tetzlaff, Ulf Engel und Andreas Mehler (Hg.), *Afrika zwischen Dekolonisation, Staatsversagen und Demokratisierung*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde, S. 239 – 269.
- Engelhardt, Michael von (2010). »Erving Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität«, in: Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas (Hg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123 – 140.
- Enslin, Penny (2002). »South Africa: The Truth and Reconciliation Commission as a Model of Peace Education«, in: Gavriel Salomon und Baruch Nevo (Hg.), *Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 237 – 243.
- Fataar, Aslam (2006). »Policy networks in recalibrated political terrain: the case of school curriculum policy and politics in South Africa«, in: *Journal of Education Policy* 21 (6), S. 641 – 659.
- Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ders. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiske, Edward B. und Helen F. Ladd (2004). *Elusive Equity. Education Reform in Post-Apartheid South Africa*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Forsey, Martin (2008). »Ethnographic interviewing: from conversation to published text«, in: Geoffrey Walford (Hg.), *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell Press, S. 57 – 75.
- Friebertshäuser, Barbara und Antje Langer (2010). »Interviewformen und Interviewpraxis«, in: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 437 – 455.
- Dies. und Argyro Panagiotopoulou (2010). »Ethnographische Feldforschung«, in: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 301 – 322.
- Fullan, Michael (1991). »Curriculum Change«, in: Arie Lewy (Hg.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, S. 279 – 280.
- Gatto, John Taylor (2010). *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society.
- Geertz, Clifford (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Giliomee, Hermann (2003). *The Afrikaners. Biography of a People*. Charlottesville: University of Virginia Press.

- Goffman, Erving (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ders. (1969). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Piper: München.
- Ders. (1977). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ders. (1989). »On Ethnography«, in: *Journal of Contemporary Ethnography* 18 (3), S. 123 – 132.
- Goodson, Ivor (1991). »Teachers' Lives and Educational Research«, in: Ivor Goodson und Rob Walker (Hg.), *Biography, Identity, and Schooling. Episodes in Educational Research*. London: Falmer Press, S. 137 – 149.
- Ders. (1992). »Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' lives and teacher development«, in: Andy Hargreaves und Michael Fullan (Hg.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, S. 110 – 121.
- Gool, Shaun und Crain Soudien (1994). *Desk Study of the South African Educational System for the GTZ. Edited by the Project for the Study of Alternative Education in South Africa*. Kapstadt: UTC Press.
- Gordon, Tuula, Janet Holland und Elina Lahelma (2010), »Ethnographic Research in Educational Settings«, in: Paul Atkinson et al. (Hg.), *Handbook of Ethnography*. Los Angeles: Sage, S. 188 – 203.
- Guyver, Robert (2007). »The History Curriculum in Three Countries – Curriculum Balance, National Identity, Prescription and Teacher Autonomy: The Cases of England, New Zealand and South Africa«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 7 (1).
- Hagemann, Albrecht (1993). »Neue Geschichtsschulbücher für ein demokratisches Südafrika«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 15 (4), S. 480 – 481.
- Harber, Clive (2002). »Education in transition? Change and Continuity in South African Education«, in: Rosarii Griffin (Hg.), *Education in Transition. International perspectives on the politics and processes of change*. Oxford: Symposium Books, S. 111 – 127.
- Harley, Ken und Volker Wedekind (2004). »Political change, curriculum change and social formation, 1990 to 2002«, in: Linda Chisholm (Hg.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. London: Zed Books, S. 195 – 220.
- Hayner, Priscilla (2002). *Unspeakable Truths. Facing the Challenge of Truth Commissions*. New York: Routledge.
- Hindle, Duncan (2004). »Textbooks in the classroom: Challenges and possibilities«, in: Shamil Jeppie (Hg.), *Toward New Histories for South Africa. On the Place of the Past in Our Present*. Landsdowne: Juta Gariep, S. 189 – 215.
- Höhne, Thomas (2003). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt/Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Holmes, Keith und Janet Hannah (2007). »Reconstruction and Development in South Africa. The Contribution of Public Further Education and Training (FET) Colleges«, in: Fiona Leach und Máiréad Dunne (Hg.), *Education, Conflict and Reconciliation. International Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 269 – 282.
- Hues, Henning (2011). »Mandela, the Terrorist: Intended and Hidden History Curriculum in South Africa«, in: *Journal of Educational Media, Memory and Society* 3 (2), S. 74 – 95.

- Hume, Lynne und Jane Mulcock (2004). »Akward Spaces, Productive Places«, in: Lynne Hume und Jane Mulcock (Hg.), *Anthropologists in the Field. Cases in Participant Observation*. New York: Columbia University Press, S. xi – xxvii.
- Hünersdorf, Bettina (2009). »Ethnographie der Erziehungswirklichkeiten«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29 (3), S. 296 – 313.
- Hunt, Frances (2007). »Policy in Practice. Teacher-student Conflict in South African Schools«, in: Fiona Leach und Máiréad Dunne (Hg.), *Education, Conflict and Reconciliation. International Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 155 – 168.
- van Jaarsveld, Floris A. (1990). »Controversial South African History«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 12, S. 117 – 138.
- Jansen, Jonathan (1991). »Knowledge and Power in the Classroom: Rethinking Educational Practice and Scholarship«, in: Jonathan Jansen (Hg.), *Knowledge and Power in South Africa. Critical Perspectives Across the Disciplines*. Johannesburg: Skotaville, S. 189 – 199.
- Ders. (1998). »Curriculum Reform in South Africa: A Critical Analysis of Outcomes-Based Education«, in: *Cambridge Journal of Education* 28 (3), S. 321 – 331.
- Ders. (1999a). »Setting the Scene: Historiographies of Curriculum Policy in South Africa«, in: Jonathan Jansen und Pam Christie (Hg.), *Changing Curriculum. Studies on Outcomes Based Education in South Africa*. Johannesburg: Juta, S. 3 – 18.
- Ders. (1999b). »Why OBE will fail«, in: Jonathan Jansen und Pam Christie (Hg.), *Changing Curriculum. Studies on Outcomes Based Education in South Africa*. Johannesburg: Juta, S. 145 – 156.
- Ders. (2001). »Rethinking Education Policy Making in South Africa: Symbols of Change, Signals of Conflict«, in: André Kraak und Michael Young (Hg.), *Education in Retrospect. Policy and Implementation Since 1990*. Pretoria: HSRC, S. 41 – 57.
- Ders. (2003). »Image-ing Teachers: Policy Images and Teacher Identity in South African Classrooms«, in: Keith Lewin, Michael Samuel und Yussef Sayed (Hg.), *Changing Patterns of Teacher Education in South Africa. Policy, Practice and Prospects*. Sandown: Heinemann, S. 118 – 130.
- Ders. (2004). »Changes and continuities in South Africa's higher education system, 1994 to 2004«, in: Linda Chisholm (Hg.), *Changing Class. Education and Social Change in Post-Apartheid South Africa*. London: Zed Books, S. 293 – 314.
- Jeena, Madhumati (1998). »Teachers' mental health status, stress levels and incidence of burnout during a period of change and reorganization within the South African Education System.« Unpublished MA dissertation, University of KwaZulu-Natal, Durban.
- Jeppie, Shamil (2004). »Africa: Whose History? Whose memory?«, in: Shamil Jeppie (Hg.), *Toward New Histories for South Africa. On the Place of the Past in Our Present*. Landsdowne: Juta Gariep, S. 19 – 36.
- Jurik, Verena, Tina Seidel und Alexandra Gröschner (2012). »Was wissen wir über Lehrerhandeln im Unterricht?«, in: *Pädagogik* 64 (2), S. 42 – 45.
- Kalthoff, Herbert (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Kawulich, Barbara (2005). »Participant Observation as a Data Collection Method«, in: *Forum: Qualitative Social Research* 6 (2), Absatz 1 – 81.
- Kelle, Helga (2011). »Ethnographie in Institutionen und Organisationen. Einführung in

- den Themenschwerpunkt«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (3), S. 227 – 233.
- Kelly, Albert (2009). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Sage.
- Kemp, Elizabeth (2001). »Observing practice as participant observation – linking theory to practice«, in: *Social Work Education* 20 (5), S. 527 – 538.
- Killen, Roy (1997). *Teaching Strategies for Outcomes-Based Education*. Johannesburg: Juta.
- Klein, M. Frances (1992). »A Perspective on the Gap Between Curriculum Theory and Practice«, in: *Theory Into Practice* 31 (3), S. 191 – 197.
- Knoblauch, Hubert (2002). »Fokussierte Ethnographie als Teil einer soziologischen Ethnographie. Zur Klärung einiger Missverständnisse«, in: *Sozialer Sinn – Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 3 (1), S. 129 – 135.
- Kohlberg, Lawrence (2007). »The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education«, in: Allan C. Ornstein, Edward Pajak und Stacey B. Ornstein (Hg.), *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Pearson, S. 179 – 191.
- Kron, Friedrich W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Kros, Cynthia (1998). *Curriculum 2005 and the End of History*. Johannesburg: Cambridge University Press.
- Dies. (2005). »Effacing History. An examination of curriculum development and History textbooks after 1994.« Online verfügbar unter www.fl.ulaval.ca/celat/histoire.memoire/histoire/capel/kros.htm, zuletzt geprüft am 15. Juli 2008.
- Künzli, Rudolf (1998). »Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung«, in: Rudolf Künzli und Stefan Hopmann (Hg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Zürich: Rüegger, S. 7 – 14.
- Kunze, Katharina und Bernhard Stelmaszyk (2004). »Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern«, in: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 795 – 812.
- Lambrechts, Hugo Amos et al. (1987). *History 10. New Syllabus 1987*. Goodwood: Nationale Opvoedkundige Uitgewery.
- Lapadat, Judith C. (2000). »Problematizing transcription: Purpose, paradigm and quality«, in: *International Journal for Social Research Methodology* 3 (3), S. 203 – 219.
- Leach, Fiona und Máiréad Dunne (2007). »Education, Conflict and Reconciliation: International Perspectives«, in: Fiona Leach und Máiréad Dunne (Hg.), *Education, Conflict and Reconciliation. International Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 11 – 17.
- Lüders, Christian (1995). »Von der teilnehmenden Beobachtung zur Ethnographie«, in: Eckard König und Peter Zedler (Hg.), *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 311 – 342.
- MacDonald, Michael (2006). *Why Race Matters in South Africa*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mackie, Emma-Louise (2007). »Histories that Creep in Sideways: A Study of Learner's Attitudes to History and Their Senses of the Past«, in: *Yesterday and Today* 26, S. 73 – 101.
- Marrinan, Natasha (2010). »Malema: »Nationalisation will become ANC policy«, in: *Mail and Guardian* 25, 19.02.2010, S. 4.

- Mason, Mark (1999). »Outcomes-based Education in South African Curricular Reform: a response to Jonathan Jansen«, in: *Cambridge Journal of Education* 29 (1), S. 137 – 143.
- Mattson, Elizabeth und Ken Harley (2003). »Teacher Identities and Strategic Mimicry in the Policy/Practice Gap«, in: Keith Lewin, Michael Samuel und Yussef Sayed (Hg.), *Changing Patterns of Teacher Education in South Africa. Policy, Practice and Prospects*. Sandown: Heinemann, S. 284 – 305.
- Metcalf, Mary (2010). »Mistakes we cannot make again«, in: *Mail and Guardian*, Beilage: *Training for Life*, 3.–9.09.2010, S. 6.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel (2010). »Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung«, in: Barbara Frieberthäuser, Antje Langer und Annedore Pregel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag, S. 457 – 471.
- Mey, Günter und Katja Mruck (2010). »Grounded Theory Methodologie«, in: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 614 – 626.
- Meyer, Hilbert (2008). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Morgan, Katalin (2011). »Textbooks as mediators in the intellectual project of history education.« Unveröffentlichte Dissertationsschrift, University of Johannesburg.
- Myburgh, John A. (1997). »Curriculum Change in South Africa: An Outcomes-Based Approach«, in: Roger Avenstrup (Hg.), *Shaping Africa's Future Through Innovative Curricula*. Windhoek: Gamsberg Macmillan, S. 70 – 77.
- National Education Policy Investigation (1993). »Report of the NEPI Curriculum Research Group«. Kapstadt: Oxford University Press/NECC.
- Niedrig, Heike (2004). »Sprachenpolitik und Bildungswesen in Südafrika«, in: *Bildung und Erziehung* 57 (1), S. 77 – 97.
- Niens, Ulrike (2009). »Towards the Development of a Theoretical Framework for Peace Education Using the Contact Hypothesis and Multiculturalism«, in: Claire McGlynn et al. (Hg.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, S. 145 – 159.
- Null, Wesley (2011). *Curriculum. From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Paffenholz, Thania (2009). »Understanding the conflict-development nexus and the contribution of development cooperation to peacebuilding«, in: Dennis Sandole et al. (Hg.), *Handbook of Conflict Analysis and Resolution*. London: Routledge, S. 272 – 285.
- Pandor, Grace Naledi (2001). »Educating the Nation«, in: Wilmot James und Linda van de Vijver (Hg.), *After the TRC. Reflections on truth and reconciliation*. Athens: Ohio University Press, S. 185 – 190.
- Peterßen, Wilhelm (2001). »Didaktik und Curriculum/Lehrplan«, in: Leo Roth (Hg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenbourg, S. 743 – 760.
- Pinar, William F. (2004). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Ders. (2010). »Introduction«, in: William F. Pinar (Hg.), *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual Histories & Present Circumstances*. New York: Palgrave Macmillan, S. 1 – 18.
- Pingel, Falk (1992). »Projektplanungspapier: Schulbuchgespräche mit Südafrika – geschichtsdidaktische Ansätze für die Überwindung der Apartheid.« Unveröffentlichtes Manuskript, 28.08.1992, Braunschweig.

- Ders. (1994). »Colloquium on School Textbooks for a Democratic South Africa«, in: *Internationale Schulbuchforschung* 16 (1), S. 101–105.
- Ders. (2008). Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation, in: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 617 (1): *The Politics of History in Comparative Perspective*, S. 181–198.
- Ders. (2010). »The Power of the Curriculum«, in: Kevin M. Cahill (Hg.), *Even in Chaos. Education in Times of Emergency*. New York: Fordham University Press, S. 109–135.
- Plaut, Martin (2010). »Eugene Terre'Blanche killed in South Africa.« BBC London. Online verfügbar unter <http://news.bbc.co.uk/2/hi/8602347.stm>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.
- du Plessis, Willem S. (2002). »The Educational and Political Context of Transformation«, in: Lutz-Rainer Reuter und Hans Döbert (Hg.), *After Communism and Apartheid. Transformation of Education in Germany and South Africa*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 81–98.
- Portelli, John P. (1993). »Exposing the hidden curriculum«, in: *Journal of Curriculum Studies* 25 (4), S. 343–358.
- Posel, Deborah (2002). »The TRC Report. What Kind of History? What Kind of Truth?«, in: Deborah Posel und Graeme Simpson (Hg.), *Commissioning The Past. Understanding South Africa's Truth and Reconciliation Commission*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, S. 147–172.
- Dies. und Graeme Simpson (2002). »The Power of Truth: South Africa's Truth and Reconciliation Commission in Context«, in: Deborah Posel und Graeme Simpson (Hg.), *Commissioning The Past. Understanding South Africa's Truth and Reconciliation Commission*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, S. 1–15.
- Punch, Keith F. (2005). *Introduction to Social Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Raymond, Danielle, Richard Butt und David Townsend (1992). »Contexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories«, in: Andy Hargreaves und Michael Fullan (Hg.), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press, S. 143–161.
- Reckwitz, Andreas (2003). »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.
- Scheffer, Thomas und Christian Meyer (2011). »Soziologische vs. ethnologische Ethnographie – Zur Belastbarkeit und Perspektive einer Unterscheidung«, in: *Forum: Qualitative Social Research* 12 (1), Absatz 1–46.
- Scholl, Daniel (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scholz, Gerold (2004). »Die »cultural anthropology« als Rahmentheorie für eine Ethnographie der Schule und des Unterrichts«, in: *Pädagogische Rundschau* 58 (5), S. 505–525.
- Sears, James T. (2007). »Challenges for Educators: Lesbian, Gay, and Bisexual Families«, in: Allan C. Ornstein, Edward Pajak und Stacey B. Ornstein (Hg.), *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Pearson, S. 387–406.
- Seetal, Suren (2006). »Reconceptualising history teachers' identities within the context of changing curriculum«, in: *Yesterday and Today* 25, S. 143–169.

- Seitz, Klaus (2004). *Education and Conflict. The role of education in the creation, prevention and solution of societal crises – Consequences for development cooperation*. Eschborn: GTZ.
- Shalem, Yael und Ursula Hoadley (2009). »The dual economy of schooling and teacher morale in South Africa«, in: *International Studies in Sociology of Education* 19 (2), S. 119 – 134.
- Shkedi, Asher (2009). »From curriculum guide to classroom practice: teachers' narratives of curriculum application«, in: *Journal of Curriculum Studies* 41 (6), S. 833 – 854.
- Sieböcker, Rob (1994). *New History Textbooks for South Africa*. Manzini, Swaziland: Macmillan Boleswa.
- Ders. (2000). »History and the Emerging Nation. The South African Experience«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 1 (1), S. 39 – 48.
- Ders. (2006). »The Dynamics of History Textbook Production During South Africa's Educational Transformation«, in: Stuart J. Foster und Keith Crawford (Hg.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich: IAP, S. 227 – 243.
- Ders. (2007). »In the beginning... Where to start in history teaching?«, in: *Yesterday and Today* 26, S. 161 – 172.
- Ders. (2008). »Incorporating Human Rights Into the Teaching of History: Teaching Materials«, in: *Yesterday and Today* 27, S. 1 – 14.
- Ders. und Jacqueline Dean (2002). »Values in a Changing Curriculum«, in: Alan McCully und Cliff O'Neill (Hg.), *Values in History Teacher Education and Research*. Lancaster: History Teacher Education Network, S. 1 – 10.
- Ders. und Elito Viglieno (1993). »The status quo in curriculum development in history in South Africa«, in: The History Education Group (Hg.), *History Matters. Debates about a new history curriculum for South Africa*. Johannesburg: Heinemann-Centaur, S. 7 – 13.
- Smith, Alan (2005). »Education in the twenty-first century: Conflict, reconstruction and reconciliation«, in: *Compare* 35 (4), S. 373 – 391.
- Ders. (2007). »Education and Conflict: An Emerging Field of Study«, in: Fiona Leach und Máiréad Dunne (Hg.), *Education, Conflict and Reconciliation. International Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 19 – 32.
- Ders. und Clare Magill (2009). »Reconciliation: Does education have a role?«, in: *Shared Space – Journal on Peace, Conflict and Community Relations* (8), S. 5 – 15.
- Soudien, Crain (2003). »Notions of Teacher Professionalism in the Context of a Racially Divided Society: The Case of South Africa«, in: Keith Lewin, Michael Samuel und Yussef Sayed (Hg.), *Changing Patterns of Teacher Education in South Africa. Policy, Practice and Prospects*. Sandown: Heinemann, S. 273 – 283.
- Spady, William (1994). »Choosing Outcomes of Significance«, in: *Educational Leadership* 51 (6), S. 18 – 22.
- St Clair Dean, Jacqueline (2000). »Coping with Curriculum Change in South Africa«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 1 (1), S. 49 – 63.
- Steyn, Melissa E. (2001). *Whiteness Just Isn't What It Used To Be. White Identity in a Changing South Africa*. Albany: State University of New York Press.
- Terwel, Jan (1999). »Constructivism and its implications for curriculum theory and practice«, in: *Journal of Curriculum Studies* 31 (2), S. 195 – 199.

- Tibbitts, Felisa (2006). »Learning from the Past: Supporting Teaching through the Facing the Past History Project in South Africa«, in: *Prospects* 36 (3), S. 1 – 27.
- Tihanyi, Krisztina (2006). *Blending in the Rainbow Nation. The Racial Integration of Schools and Its Implication for Reconciliation in Post-Apartheid South Africa*. Lanham: Lexington Books.
- Tippelt, Rudolf (2002). »Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit«, in: Rudolf Tippelt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 217 – 240.
- Tisani, Thami (2004). »Auf neuen Wegen. Geschichtsunterricht in Südafrika nach der Apartheid«, in: Verena Radkau, Eduard Fuchs und Thomas Lutz (Hg.), *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*. Wien: Studien-Verlag, S. 79 – 90.
- Tomlinson, Kathryn und Pauline Benefield (2005). *Education and Conflict: Research and Research Possibilities*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Truth and Reconciliation Commission (Hg.) (1998). *Report*. London: Macmillan.
- Türk, Volker (2009). »Capacity-building«, in: Vincent Chetail (Hg.), *Post-Conflict Peacebuilding. A Lexicon*. Oxford: Oxford University Press, S. 34 – 47.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). *Education for All Global Monitoring Report*. Paris: Unesco Publishing.
- Vallance, Elizabeth (1991). »Hidden Curriculum«, in: Arie Lewy (Hg.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, S. 40 – 42.
- Vandeyar, Saloshna und Jonathan Jansen (2008). *Diversity High. Class, Color, Culture, and Character in a South African High School*. Lanham: University Press of America.
- Dies. und Roy Killen (2003). »Has curriculum reform in South Africa really changed assessment practices, and what promise does the revised National Curriculum Statement hold?«, in: *Perspectives in Education* 21 (1), S. 119 – 134.
- Visser, Wessel (2007). »Afrikaner responses to post-apartheid South Africa. Diaspora and the re-negotiation of a cultural identity«, in: *New Contree – A Journal of Historical and Human Sciences for Southern Africa* (54), S. 1 – 30.
- Vollstädt, Witlof et al. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Volmink, John D. (2008). »Education for Learning to Live Together: what can we learn from the South African experience?«, in: *European Journal of Education* 43 (2), S. 189 – 196.
- Walford, Geoffrey (2008a). »The nature of educational ethnography«, in: Geoffrey Walford (Hg.), *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell Press, S. 1 – 15.
- Ders. (2008b). »Selecting sites, and gaining ethical and practical access«, in: Geoffrey Walford (Hg.), *How to do Educational Ethnography*. London: Tufnell Press, S. 16 – 38.
- Wassermann, Johann (2006). »Teaching history to large classes in a disadvantaged school«, in: *Yesterday and Today Special Edition*, S. 83 – 99.
- Ders. (2007). »The historical consciousness of Afrikaner adolescents – a small scale survey«, in: *Yesterday and Today* 1, S. 31 – 54.
- Weldon, Gail (2005). »Thinking Each Other's History. Can Facing the Past Contribute to Education for Human Rights and Democracy?«, in: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 5 (1), S. 1 – 9.
- Dies. (2010). *A comparative study of the construction of memory and identity in the*

- curriculum in societies emerging from conflict: Rwanda and South Africa*. Saarbrücken: Lampert Academic Publishers.
- Wertsch, James V. (2005). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van der Westhuizen, Philip C. und Solly C. Du Toit (1994). »Werksbevediging by die swart onderwysers«, in: *South African Journal of Education* 14, S. 145 – 149.
- Wiener, Mandy (2011). »AWB blames Malema for Terre'Blanche's death. Eye Witness News Johannesburg.« Online verfügbar unter <http://www.ewn.co.za/articleprog.aspx?id=36413>, zuletzt geprüft am 26.04.2011.
- Willems, Herbert (1997). *Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wilson, James (2008). »Human Relevance and Importance in the Classroom Through Personal Stories«, in: *Yesterday and Today* 27, S. 73 – 90.
- Young, Michael (2001). »Educational Reform in South Africa (1990 – 2000): An International Perspective«, in: André Kraak und Michael Young (Hg.), *Education in Retrospect. Policy and Implementation Since 1990*. Pretoria: HSRC, S. 17 – 39.
- Zedler, Peter (2002). »Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung«, in: Rudolf Tippelt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 21 – 40.
- Zembylas, Michalinos (2009). »Inventing Spaces for Critical Emotional Praxis. The Pedagogical Challenges of Reconciliation and Peace«, in: Claire McGlynn et al. (Hg.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, S. 183 – 197.
- Zick, Andreas (1997). *Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse*. Münster: Waxmann.
- Zinnecker, Jürgen (1975). »Kritischer Überblick über die Literatur und zugleich ein Nachwort«, in: Jürgen Zinnecker (Hg.), *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz, S. 167 – 200.
- Ders. (1978). »Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler«, in: Bodo Reinert und Jürgen Zinnecker (Hg.), *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 29 – 121.
- Ders. (2008). »Die transgenerationale Weitergabe der Erfahrung in der Familie. Der Blickwinkel der Familien-, Sozialisations- und Generationenforschung«, in: Hartmut Radebold, Werner Bohleber und Jürgen Zinnecker (Hg.), *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen*. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 141 – 153.