

HT 2014: „Gewinner oder Verlierer?“ – Das historische Urteil im Geschichtsunterricht als Qualitätsmerkmal und Desiderat

Veranstalter: Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD); Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)
Datum, Ort: 23.09.2014–26.09.2014, Göttingen
Bericht von: Axel Ehlers, Leibnizschule Hannover

Sollen Schüler sich im Geschichtsunterricht ein historisches Urteil erlauben? Die Frage erscheint obsolet, denn wir urteilen unentwegt. Gleichwohl stellt das gelingende historische Urteil im Geschichtsunterricht ein Desiderat dar, meinen die in der Lehrerausbildung des Landes Niedersachsen tätigen Organisatoren dieser Sektion. Die gegenwärtig dominierende Kompetenzorientierung in der Didaktik sei, so JOHANNES HEINSEN (Stade) in seiner Einführung, einzuordnen in eine Entwicklungsphase des Unterrichtsfaches Geschichte, in der eine „Gefährdung des Faches durch Ausdifferenzierung“ zu beobachten sei. Das eigene Urteil als intellektueller „Freiheitsgewinn“ stehe oftmals in Konkurrenz zu unterrichtlicher Effizienzorientierung und „Verwertbarkeitsdenken“. Methodentraining als „Schwundstufe“ historischen Denkens kennzeichne diese Situation. Schülerinnen und Schüler lernen also beispielsweise historische Quellen methodisch zu bearbeiten, gelangen aber auf diesem Weg nicht zu einem historischen Urteil. Nachdem seit dem 19. Jahrhundert bis zum Ende der 1960er-Jahre ein affirmatives Geschichtswissen auf positivistischer Grundlage den Unterricht geprägt habe, seien in den 1970er-Jahren bis etwa zum Ende des 20. Jahrhunderts die historisch-politische Aufklärung, Mündigkeit und Kritik zentrale Kategorien des Faches gewesen, die ihm aber auch das Etikett „Läberfach“ eingebracht hätten. Viele der Zuhörer konnten das offenbar mit eigener Erfahrung aus ihrer Schulzeit verbinden. Das historische Urteil der Schüler wurde seinerzeit unter dem Leitbegriff „Geschichtsbewusstsein“ unbedingt eingefordert. Das habe zu der Kritik geführt, Schüler könnten nicht leisten, was Historiker leisteten, so dass Urteile suggestiv oder indoktrinär induziert würden. Die Un-

terscheidung des Didaktikers Karl-Ernst Jeismann zwischen einem Sach- und einem Werturteil habe sich zwar in der Praxis durchgesetzt¹, dennoch sei Geschichte als „Denkfach“, in dem es um komplexe Erkenntnisleistungen gehe, zu wenig im Bewusstsein von Schülern und Öffentlichkeit. Zwar urteilten wir andauernd über irgendetwas, dennoch sei es offenbar schwierig, im Geschichtsunterricht zu einem qualifizierten historischen Urteil zu gelangen. Die Lehrpläne sagten nicht, wie es gelingen könne, ein fundiertes Urteil zu evozieren. Auch habe die Ausdifferenzierung der Geschichtswissenschaft zu einem „Orientierungsverlust“ für den Geschichtsunterricht geführt. Wie könnte man angesichts dieser Situation die Entwicklung der historischen Urteilsfähigkeit stärken? Heißen formulierte dazu sechs Thesen, die auf ein Plädoyer für das fachlich fundierte kontroverse Unterrichtsgespräch hinausliefen: Die Fundiertheit des historischen Sachwissens sei die erste Voraussetzung für ein gelingendes Urteil. Durch wiederholte und vernetzte Anwendung des Wissens müsse zudem Nachhaltigkeit des Wissenserwerbs erreicht werden. Drittens sei Distanz zu sich selbst eine unverzichtbare Voraussetzung; auch ohne Divergenz und Differenziertheit in der Wahrnehmung sei ein qualifiziertes historisches Urteil nicht zu erlangen. Strukturiertes Argumentieren und ein konstruktiv-kritischer Diskurs schließlich ermöglichten die Ausbildung der Urteilsfähigkeit und die Formulierung des Urteils selbst.

Dass es überhaupt möglich sei, ein historisches Urteil durch methodische Anleitung herbeizuführen, zog der folgende Vortrag in Zweifel, indem er historische Urteilen als integralen Bestandteil historischer Narrativität beschrieb. Der Geschichtsdidaktiker AXEL BECKER (Hannover) orientierte sich an Jeismanns Kategorien und betonte, dass eine methodische Trennung von Analyse sowie Sach- und Werturteil in unterschiedliche Aufgabenteile nicht den Intentionen Jeismanns entspreche. Urteilen sei nicht zu verwechseln mit der sogenannten „Urteilskompetenz“, auch seien

¹Karl-Ernst Jeismann, Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Gerhard Schneider (Hrsg.), Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988, S. 1-24.

die „Stufen von Urteilsbildung“ nicht quantifizierbar und nicht objektivierbar. Einen linearen Lernfortschritt könne man für Sinnbildungsleistungen kaum erwarten, wie Becker im Anschluss an Hans-Jürgen Pandel formulierte.² Insbesondere sei ein Sach- von einem Werturteil kaum klar zu trennen. Letztlich gehe das historische Urteil in der Narrativität historischer Erkenntnis auf, die an sich eine Sinnbildungsleistung darstelle. Daher definiert Becker ein historisches Urteil als „eine Erzählung, die einer bestimmten historischen Frage argumentativ und offen begegnet und Alternativen berücksichtigt.“ Darin mag man sehr wohl „Divergenz und Differenziertheit“ aus Heißen’s Eingangsthesen wiedererkennen. Urteile müssten folglich als narrative Konstruktionen erfolgen und nicht als methodischer Dreischritt. Die Qualität eines Urteils bemesse sich nach der Komplexität und der Zahl der berücksichtigten Perspektiven. Folgt man dem, dann gibt es zwar eine „Narrationskompetenz“, aber keine davon zu unterscheidende „Urteilskompetenz“.

Dem widersprach ULRICH HAGEMANN (Berlin), der eine Lanze für die „Urteilskompetenz“ brach, indem er konstatierte, dass Urteilsbildung nicht nur in Narrationen, sondern auch im Unterrichtsdiskurs erfolge. Urteilskompetenz lasse sich sehr wohl kategorial beschreiben. Hagemann leitet seinen Ansatz, den er gemeinsam mit Jörg Kayser entwickelt hat, aus der Politikdidaktik ab.³ Urteile zeichnen sich aus seiner Sicht aus durch Kategorien als leitende Begriffe, Betrachtungsebenen, auf denen diese Kategorien Anwendung finden, Perspektiven, die den Standpunkt des Urteilenden kenntlich machen, und Kriterien für die Argumentation (z. B. Gewinner oder Verlierer in Bezug worauf?). Die leitende Fragestellung sei ein wichtiges Merkmal bei der Anbahnung von Urteilen – eine Aussage, die wohl auch Becker teilen würde, der seinerseits die Bedeutung der „Urteilsfrage“ für die Narrativitätskonstruktion hervorhob. In Abgrenzung zu den Konzepten von Waltraud Schreiber und Franziska Conrad⁴, die Hagemann für wenig praxistauglich hält, betonte der Referent, dass sein Modell sowohl mit etablierten fachdidaktischen Forderungen kompatibel als auch praktisch anwendbar sei. Das veranschaulichte er an ei-

nem Unterrichtsbeispiel über Sulla. Vor einer „mathematisch exakten“ Anwendung auf den Unterricht warnte Hagemann jedoch.

Darin konnte er sich prinzipiell einig wissen mit CHRISTIAN MEHR (Frankfurt am Main), der demonstrierte, wie ein – „mathematisch“ exakt ausgeführter – methodischer Dreischritt im Unterricht schnell zum Selbstzweck werden kann. Schüler, die mit einer Karikatur über den Reichspräsidenten Friedrich Ebert als „herausfordernde Quelle“ konfrontiert wurden, folgten dem standardisierten Verfahren „beschreiben, deuten, interpretieren“, gelangten aber dennoch – oder gerade deswegen? – nicht zu einem plausiblen historischen Urteil. Geurteilt werde dennoch ständig, wie auch Mehr betonte, meist jedoch geschehe das ungeplant. Ausgerechnet der gut geplante und phasierte Unterricht könne sich als Hemmnis für historisches Urteilen erweisen. Die Eigenlogik von Methoden- und „Kompetenzorientierung“ laufe eben gerade nicht umstandslos auf historisches Urteilen hinaus. Wichtig sei es, die Funktionalität der eingesetzten Methoden sicherzustellen. Der Kritik am methodischen Vorgehen wollte sich das Plenum in der Diskussion allerdings nicht ungeteilt anschließen. Standardisierte Verfahren seien eine Möglichkeit, alle Schüler im Erkenntnisprozess „mitzunehmen“. Pädagogische Ziele und fachliche Erfordernisse geraten hier womöglich in einen Konflikt.

Mit einer vordergründigen Kompetenzori-

²Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis* (Forum historisches Lernen), Schwalbach 2013, bes. S. 157ff.; ders., *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht* (Methoden historischen Lernens), Schwalbach 2010.

³Jörg Kayser/Ulrich Hagemann, *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Fachdidaktische Handreichung zur historisch-politischen Urteilsbildung* (Fachdidaktische Hilfen 3), Baltmannsweiler 2010.

⁴Vgl. Waltraud Schreiber u.a., *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1), Neuried 2006. Andreas Körber / Waltraud Schreiber / Alexander Schöner (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik* (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2), 2. Aufl., Neuried 2010. Franziska Conrad, *Perspektivübernahme, Sachurteil, Werturteil. Drei zentrale Kategorien im Umgang mit Geschichte*, in: *Geschichte lernen* 139 (2011), S. 2–11.

entierung mochte sich auch ELKE LANGENDORF (Verden an der Aller) nicht abfinden. Die Fachleiterin in der Referendarsausbildung wies darauf hin, dass Jugendliche ihre eigenen Sinnbildungsmuster besäßen, die sie hartnäckig gegen äußere Zumutungen behaupteten. Das könne einer angemessenen Sinnbildung aus Lehrersicht durchaus im Wege stehen, es ließe sich aber auch für das historische Lernen nutzen. Ein kompetenzorientierter Unterricht müsse daher „Arbeit an der je eigenen Geschichtsnarration“ sein. Die Schüler müssten sich positionieren. Dementsprechend beschreibt Langendorf eine Kompetenz als „Sachwissen plus Handlungswissen plus Haltung“. Gerade auf die vorhandenen Haltungen müsse der Geschichtsunterricht zugreifen, sie bewusst machen und zu ihrer Überprüfung anregen. Beschränke sich der Unterricht auf „Erfassen und Präsentieren“, dann verfehle er die Sinnbildung. Ohne Diskursivität sei eine Sinnbildung nicht möglich. Indem heutige Aufgabenstellungen, den ministeriellen Vorgaben gemäß, jedes Material dem „Diktat der Operatoren“ unterwürfen, verhinderten sie das gewünschte persönliche Engagement der Schüler. Eine weitere Verkürzung des Referendariats sei daher unbedingt abzulehnen; dies würde lediglich einer immer schematischeren Herangehensweise an den Geschichtsunterricht Vorschub leisten, der seiner Aufgabe dann nicht mehr gerecht würde. Darüber hinaus sei eine gründliche fachliche Ausbildung unverzichtbar.

Die Urteilskompetenz der Zuhörer stellte abschließend HANS-JOACHIM MÜLLER (Delmenhorst) auf die Probe. Der Fachleiter präsentierte Beispiele aus der Unterrichtspraxis in Niedersachsen. Nachdem seine Vorrednerin das Auditorium auf die Wichtigkeit der „Haltungen“ hingewiesen hatte, sorgten die Beispiele aus der zehnten Klasse für reichlich Diskursivität. Schüler, die sich mit der Frage auseinandersetzen sollten, was das Beispiel der Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ heute bedeuten könne, kamen zu durchaus unterschiedlichen Antworten. Während die historisch ausgewogen und eher kenntnisreich erscheinende Antwort („Symbol des Widerstandes“; Ermutigung, gegen Unterdrückung vorzugehen) das Wohlwollen der Einen erntete, favorisierten andere Zuhörer die persönlicher

und sehr engagiert ausfallende Lösung, die aber von historischen Zusammenhängen stärker absah („Weiße Rose“ als Modell für heutige Tierschützer). Müller plädierte seinerseits für die Wichtigkeit eines methodischen Konzepts, wofür er sich an Jeismann und Hagemann orientierte. Eine schematische Anwendung als Selbstzweck lehnte auch er ab.

Was nun das maßgebliche Kriterium für ein kompetentes historisches Urteil ist, darüber konnte in dieser Sektion keine Einigkeit erzielt werden. „Narrativität“ und „Kompetenzorientierung“ scheinen in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zueinander zu stehen, ohne dass sie sich kategorisch ausschließen müssen, wie Langendorfs Vortrag nahelegte. Die große Vielfalt an „Kompetenzen“, die mittlerweile die schulischen Lehrpläne prägt, hat offenbar nicht zu größerer Klarheit über die angestrebten Lernprozesse geführt. Die bloße Anwendung methodischer Verfahren jedenfalls, so viel wurde deutlich, bietet keine Gewähr für triftige Urteile. Die Referenten betonten mehrfach, dass auch der vermeintlich „gut geplante“ Geschichtsunterricht historische Urteilsbildung geradezu verhindern kann. Wünschenswert erscheint hingegen ein diskursiv lebhafter und zum Urteilen einladender urteilsfreudiger Unterricht. Wer aber historisch kompetent urteilende Schüler will, müsse, so das weithin einhellige Urteil, fachlich kompetente Geschichtslehrer ausbilden. Ohne die wird es auch keinen konstruktiv-kritischen Diskurs im Unterricht geben.

Sektionsübersicht:

Sektionsleitung: Johannes Heinßen (Stade) / Hans-Joachim Müller (Delmenhorst)

Johannes Heinßen (Stade), Einführung: Das historische Urteil im Geschichtsunterricht zwischen Theorie und Praxis, Wunsch und Wirklichkeit

Axel Becker (Hannover), Erzählungen über Sein und Sollen – Historische Urteilsbildung im Geschichtsunterricht

Christian Mehr (Frankfurt am Main), Urteilsbildung im Geschichtsunterricht – empirische Befunde

Ulrich Hagemann (Berlin), Urteilsbildung im

Geschichts- UND Politikunterricht – eine legitime Grenzüberschreitung?

Elke Langendorf (Verden an der Aller), Historische Sinnbildung und der Sinn des Geschichtsunterrichts

Hans-Joachim Müller (Delmenhorst), Urteilen in der Sekundarstufe I. Beispiele für die unterrichtliche Praxis

Tagungsbericht HT 2014: „Gewinner oder Verlierer?“ – *Das historische Urteil im Geschichtsunterricht als Qualitätsmerkmal und Desiderat*. 23.09.2014–26.09.2014, Göttingen, in: H-Soz-Kult 16.01.2015.