

HT 2018: Werte und Werteerziehung im Geschichtsunterricht?!

Veranstalter: Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands (VHD); Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (VGD)

Datum, Ort: 25.09.2018–28.09.2018, Münster

Bericht von: Jochen Pahl / Christoph Wilfert, Historisches Institut, Universität zu Köln

„Aussagen zum Historischen sind immer auch Aussagen über ‚uns‘ und über ‚die‘, über Wertigkeiten und Hierarchien, über die richtige und die falsche Seite, über erfolgreiche Wege und hoffnungslose Sackgassen.“¹ Entsprechend gilt auch für den Geschichtsunterricht, dass die dortige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit niemals „wertfrei“ erfolgen kann. Stets spielen die persönlichen Wertpräferenzen und Werthaltungen der am Unterricht beteiligten Akteure eine Rolle. Wenn also im Titel der Sektion die Frage nach Werten und Werteerziehung im Geschichtsunterricht gestellt wird, dann geht es nicht darum, zu klären, wie eine von außen an den Geschichtsunterricht herangetragenen „Moralisierung“ der dort verhandelten Inhalte gelingen kann, sondern vielmehr darum, wie mit den immer schon vorhandenen werthaltigen Aspekten historischen Denkens im Rahmen des Unterrichts umzugehen ist.

Dass sich mit dieser Frage aktuell ganz unterschiedliche Herausforderungen verbinden, darauf verwies FRANK SCHWEPPENSTETTE (Köln) im Rahmen seiner Einleitung. So führe die Vielfalt möglicher Wertorientierungen in der gegenwärtigen Gesellschaft dazu, dass Schülerinnen und Schüler den im Geschichtsunterricht verhandelten Themen zunehmend mit unterschiedlichen Werthaltungen und Wertpräferenzen begegneten. Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer seien daher vor die Aufgabe gestellt, mit dieser Wertepluralität im Hinblick auf das historische Lernen produktiv umzugehen. Darüber hinaus gewinne aber auch die Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten einer gezielten Vermittlung bestimmter, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt als unverzichtbar erachteter Basiswerte (wieder) an Bedeutung. Gerade für den Geschichtsunterricht lasse sich angesichts der aktuellen politischen

Rahmenbedingungen in Deutschland, Europa und der Welt diskutieren, welchen spezifischen Beitrag dieser zur Demokratie- und Menschenrechtserziehung und der Vermittlung damit verbundener Grundwerte leisten könne.

Zusammengefasst ließen sich Schweppenstettes Ausführungen somit als ein Plädoyer für die Wiederaufnahme und Aktualisierung der bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren geführten Debatte über den Umgang mit Werturteilen im Geschichtsunterricht verstehen.² Schon damals bewegte sich die Diskussion im Spannungsfeld unterschiedlicher Lernziele: zum einen der Befähigung zu einer selbständigen, den subjektiven Wertpräferenzen von Schülerinnen und Schülern verpflichteten historischen Urteilsbildung und zum anderen der Erziehung zu bestimmten, in der Gesellschaft als verbindlich anerkannten Werthaltungen. Die Vorträge der Sektion griffen diese Lernzielsetzungen aus unterschiedlichen Perspektiven wieder auf. Während HOLGER THÜNEMANN (Köln) die Befähigung zur selbständigen historischen Werturteilsbildung vornehmlich aus einer theoretisch-analytischen Perspektive betrachtete, stellte FRANK HOFFMANN (Hagen) diesbezüglich konkrete unterrichtspragmatische Überlegungen an. OLIVER PLESSOW (Rostock) schließlich fokussierte auf den Aspekt der Wertevermittlung und setzte sich in diesem Zusammenhang mit Angeboten der non-formalen historischen Bildung auseinander.

Eröffnet wurde die Sektion von HOLGER THÜNEMANN (Köln). Bezugnehmend auf grundlegende geschichtstheoretische Positionen zur Bedeutung von Werten und Normen im Prozess historischen Denkens identifizierte er im ersten Teil seines Vortrags die Befähigung zur selbständigen historischen Werturteilsbildung als eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Werturteile, so erläuterte Thünemann, ließen sich als

¹ Achim Landwehr, Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie, Frankfurt am Main 2016, S. 200.

² Vgl. zu dieser Debatte u.a. Joachim Rohlfes, Objektivität und Parteilichkeit im Geschichtsunterricht, in: Hans Süßmuth (Hrsg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 337-381.

konstitutive Bestandteile historischen Denkens nicht künstlich aus historischen Lehr-/Lernprozessen heraushalten. Je weniger Aufmerksamkeit der Reflexion dieser Dimension historischen Denkens im Geschichtsunterricht geschenkt werde, desto eher liefen historische Lehr-/Lernprozesse Gefahr, der Übernahme und/oder Bestätigung unreflektierter „Vor-Urteile“ Vorschub zu leisten. Entsprechend müsse es im Geschichtsunterricht darum gehen, Schülerinnen und Schüler für die Bedeutung von Werten und Normen im Prozess historischen Denkens zu sensibilisieren und sie zu befähigen, historische Werturteile auf der Basis einer diskursiven, verschiedene Standpunkte und Perspektiven einbeziehenden Argumentation selbständig zu bilden.

Eben dieser diskursiv-reflektierende Umgang mit Werturteilen sei es aber, der empirischen Untersuchungen zufolge aktuell noch zu wenig Beachtung finde. So deuten zum Beispiel Ergebnisse der geschichtsdidaktischen Schulbuchforschung, die Analyse von Prüfungsaufgaben und Schülerleistungen oder auch Befunde der fachspezifischen Unterrichtsforschung auf eine „Marginalisierung historischer Werturteilsbildung“ im Geschichtsunterricht hin. Die genauen Gründe hierfür gelte es empirisch weiter zu erforschen. Allerdings sei zu vermuten, dass in diesem Zusammenhang nicht zuletzt die wenig einheitliche Verwendung des Werturteilsbegriffs in der geschichtsdidaktischen Literatur eine Rolle spiele.

Den zweiten Teil seines Vortrags widmete Thünemann vor diesem Hintergrund Überlegungen zu einer Präzisierung des Werturteilsbegriffs. Ausgehend von der Gegenüberstellung verschiedener in der geschichtsdidaktischen Literatur aufzufindender Definitionen, zeigte er, dass sich diese zwar nicht grundsätzlich widersprechen, wohl aber unterschiedliche Aspekte in den Mittelpunkt rücken. Thünemann plädierte daher für eine Ausschärfung des Werturteilsbegriffs auf zwei Ebenen. Zum einen sei es – gerade mit Blick auf das historische Lernen von Schülerinnen und Schülern – hilfreich, eine analytische und eine synthetische Dimension historischer Werturteile zu unterscheiden. Während es in synthetischer Hinsicht darum gehen

müsse, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, selbständig und reflektiert eigene Werturteile zu bilden, komme es in analytischer Perspektive darauf an, den Lernenden einen kritisch-reflexiven Umgang mit bereits gebildeten historischen Werturteilen zu ermöglichen. Dieser analytische Umgang mit Werturteilen verdiene im Geschichtsunterricht insofern besondere Beachtung, als Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag nahezu täglich (in Politik, Kultur, Unterhaltungsmedien etc.) mit werthaltigen Aussagen über historische Ereignisse und Entwicklungen konfrontiert seien.

Als zweite Differenzierung des Werturteilsbegriffs schlug Thünemann eine Unterscheidung von primär vergangenheitsbezogenen „Valenzurteilen“ und eher gegenwartsorientierten „Relevanzurteilen“ vor. Valenzurteile, so erläuterte Thünemann, brächten zunächst nur eine wertende Stellungnahme gegenüber Phänomenen der Vergangenheit zum Ausdruck. Relevanzurteile hingegen verdeutlichten – ausgehend von solchen Valenzurteilen – die Bedeutung dieser Phänomene für die Gegenwart und Zukunft. Beide Urteilstypen bzw. -dimensionen griffen in historischen Werturteilen ineinander und ermöglichten in ihrem Zusammenwirken schließlich Orientierung in der Gegenwart. Neben dem analytischen und heuristischen Mehrwert, den diese Unterscheidung für die geschichtsdidaktische Forschung bereitzuhalten vermag, dürfte sie gerade auch im Hinblick auf die Praxis des Geschichtsunterrichts von Nutzen sein. Die begriffliche Differenzierung von Valenz- und Relevanzurteilen macht deutlich, dass sich die historische Werturteilsbildung im Geschichtsunterricht keinesfalls darin erschöpfen sollte, vergangene Ereignisse und Entwicklungen aus einer gegenwärtigen Perspektive heraus bloß als „gut“ oder „schlecht“ zu bewerten. Vielmehr gilt es, diese Bewertung stets mit der Frage nach der Bedeutung eben dieser Ereignisse und Entwicklungen für die gegenwärtige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu verknüpfen. Denn nur so können die Lernenden erfahren, dass die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Geschichtsunterricht kein Selbstzweck ist, sondern dazu dient, ihnen eine mündige Teilhabe an gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskur-

sen über Geschichte und der damit verbundenen Aushandlung historisch-kultureller Orientierung zu ermöglichen.

Im zweiten Vortrag der Sektion thematisierte OLIVER PLESSOW (Rostock) die Wertevermittlung durch außerschulische Bildungsträger als eine mögliche Alternative zur Werteerziehung im Geschichtsunterricht. Dabei legte er den Fokus auf „Wege und Widrigkeiten in der non-formalen historischen Bildung“. Mit „non-formaler“ Bildung umriss Plessow den gezielten, organisierten und institutionalisierten Bereich der Geschichtsaneignung, der sich zum einen von der staatlich verantworteten „formalen“ Bildung und zum anderen von der „informellen“, das heißt unregelmäßigen und nicht-strukturierten Bildung abgrenzen lasse, die zum Beispiel in familiärer Sozialisation stattfindet. Zugleich lasse sich der Begriff „non-formal“ auch historisch verorten – im Kontext der Entwicklungspolitik der 1970er-Jahre, die sich noch als „Entwicklungshilfe“ verstand, sollten Potentiale für Bildungschancen jenseits der als defizitär erachteten staatlichen Möglichkeiten mobilisiert werden. Plessow identifizierte eine Reihe von Bildungsträgern aus dem Bereich der politischen Bildung und der freien Jugendarbeit, die sich der Geschichte bedienen, um Wertebildung zu betreiben. Zu den bekanntesten zählte er etwa die Aktion Sühnezeichen-Friedensdienste oder den Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge, aber auch die Nachwuchsorganisationen der politischen Parteien.

Am Beispiel der Berliner Kreisau-Initiative machte Plessow idealtypische Ausprägungen der non-formalen historisch-politischen Bildungsarbeit aus. So sei zum einen eine Fokussierung auf Themen der Zeitgeschichte zu erkennen. Des Weiteren stehe die Dimension des Politisch-Gesellschaftlichen im Vordergrund, während Fragen nach individuellen ethischen Entscheidungen im Alltagsleben weniger stark berührt würden. Auch die Vermittlungswege im non-formalen Bereich historischer Bildung ließen Besonderheiten erkennen. So ermöglichten Wochenendseminare oder projektförmige Lernsettings eine besondere Intensität der Auseinandersetzung mit den jeweils verhandelten historischen Themen. In Verbindung mit dem emotionalen Einfluss des Gruppenerlebnisses könnten Ler-

neinheiten mit klarer Wertbindung somit als besonders sinnvoll erfahren werden.

Plessow wollte dennoch das non-formale historische Lernen nicht als Königsweg der Wertevermittlung charakterisieren. Zu den im Vortragstitel angekündigten Widrigkeiten zählte er erstens ein doppeltes Empiriedefizit. So sei es zum einen schwierig festzulegen, wie sich Erfolg und Qualität der Wertevermittlung in historischen Lehr-Lernsituationen überhaupt bestimmen und überprüfen lassen. Zum anderen lägen angesichts der Heterogenität des Feldes kaum empirische Befunde vor, ob non-formale Bildungsangebote bzgl. der Vermittlung von Werthaltungen „effektiver“ Lernergebnisse erzielten als beispielsweise der Geschichtsunterricht. Und zweitens ließen sich bei den von ihm skizzierten, meist auf freiwilliger Teilnahme beruhenden Bildungsaktivitäten Tendenzen zur Milieubindung erkennen. Ein bildungsbürgerlicher Hintergrund der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sei wohl überproportional stark auszumachen. Dies lasse bei den Lerngruppen eine höhere individuelle Eigenmotivation und wohl auch die Neigung zur Selbstvergewisserung ohnehin schon vorhandener Werthaltungen vermuten.

Kritisch äußerte sich Plessow bezüglich der im Vergleich zur schulischen Bildung eingeschränkten Möglichkeit, die tatsächliche Demokratietreue von Akteuren der politischen Bildung zu kontrollieren. Er problematisierte dabei auch, dass der non-formale Bildungsbereich strukturell auf finanzielle Förderungen privatwirtschaftlicher oder staatlicher Herkunft angewiesen sei und deshalb leicht mit dem Vorwurf der „Pseudostaatsferne“ oder „Pseudounabhängigkeit“ konfrontiert werden könne. Resümierend skizzierte Plessow Potentiale für die Zusammenarbeit der Akteure aus schulischem und non-formalem Bereich. Hier verwies er auf die Produktion passgenauer Angebote für Schulen (zum Beispiel Unterrichtsmaterialien und Ausstellungen) und die Entwicklung von Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte.

Den Abschluss der Sektion bildete der Vortrag von FRANK HOFFMANN (Hagen). Der Fachseminarleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung in Hagen stellte eine Konzeption für Unterrichtsreihen vor, die

darauf abzielen, durch systematische Analysen historischer Narrationen die historische Werturteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive, so Hoffmann, gehe es im Geschichtsunterricht nicht in erster Linie um die Vermittlung von Werten oder die Erziehung zu Werten, sondern um die Befähigung *zum* Werten. Diese Fähigkeit könne sowohl durch synthetische (Verfassen eigener historischer Narrationen auf der Grundlage von Quellenarbeit) als auch analytische (Interpretation historischer Narrationen) Lernverfahren gezielt ausgebaut werden. Beide seien indes gleich komplex im Hinblick auf die kognitiven Herausforderungen für die Lernenden. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildeten die bereits im ersten Vortrag angesprochenen empirischen Befunde, die dem Geschichtsunterricht Defizite im Bereich historischer Werturteilsbildung attestieren.³

Das von Hoffmann vorgestellte unterrichtspraktische Setting für die Sekundarstufe II stellte die diachrone Analyse historischer Narrationen ins Zentrum. Inhaltlich sollten dabei sogenannte „Schlüsselereignisse der neueren deutschen Geschichte“ behandelt werden. Unter „historischen Schlüsselereignissen“ verstand Hoffmann Inhalte, die in den meisten Curricula der Bundesländer obligatorisch aufgeführt werden und auch intensiv und regelmäßig wiederkehrend im geschichtskulturellen und geschichtswissenschaftlichen Diskurs auftauchen. Exemplarisch verdeutlichte Hoffmann am Beispiel der Revolution von 1848/49, wie er „lernförderliches Textmaterial“ für die von ihm vorgeschlagenen Narrationsanalysen identifiziert. Vor allem ältere geschichtswissenschaftliche Darstellungen wiesen meist offen und deutlich formulierte Wertungen auf, die im Vergleich zu aktuellen geschichtswissenschaftlichen Veröffentlichungen fremdartig anmuteten. So werde durch den diachronen Vergleich von Darstellungen der Wandel von Wertvorstellungen besonders augenfällig und die Zeit- und Wertgebundenheit der Deutung und Bewertung geschichtlicher Ereignisse werde leichter fassbar. Gerade diese Erkenntnis der Historizität von Darstellungen könne zum Ausgangspunkt der Förderung historischer Werturteilskompetenz werden.

Abschließend skizzierte Hoffmann am konkreten Beispiel von älteren Geschichtsdarstellungen zur Revolution von 1848/49, wie sich Überlegungen zu „didaktischer Reduktion“ und „lernunterstützenden Maßnahmen“ praktisch umsetzen lassen. Komplexitätsreduktion könne vor allem durch eine Fokussierung auf moralisch-normative Wertungen bei der Narrationsanalyse gelingen, andere Kriterien könnten mit Blick auf eine Förderung der Werturteilskompetenz vernachlässigt werden.⁴ Zudem könne der Lernprozess durch verschiedene Formen des Scaffolding (zum Beispiel Textannotationen, Begriffserklärungen und textbegleitende Informationen) auf sprachlicher Ebene entlastet werden. Mit dem zuversichtlichen Fazit, dass die auf diesem Wege gewonnenen Einsichten die Schülerinnen und Schüler auch zur Abfassung triftigerer eigener historischer Narrationen befähigen könne, beschloss Hoffmann seine Ausführungen.

Sektionsübersicht:

Sektionsleitung: Holger Schmenk (Oberhausen) / Frank Schweppenstette (Köln)

Holger Thünemann (Köln): Werturteilsbildung als geschichtsdidaktische Herausforderung: Theoretische Positionen und empirische Befunde

Oliver Plessow (Rostock): Wertevermittlung jenseits von Schule als Alternative? Wege und Widrigkeiten in der non-formalen historischen Bildung

Frank Hoffmann (Hagen): Diachrone Untersuchungen geschichtswissenschaftlicher und geschichtskultureller Deutungen von Schlüsselereignissen der deutschen Geschichte als Beitrag zur Förderung historischer Werturteilskompetenz

³ Explizit nannte Hoffmann: Bernd Schönmann / Holger Thünemann / Meik Zülsdorf-Kersting, Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. 2. Aufl., Berlin 2011.

⁴ So benennt etwa Jörn Rüsen vier Wahrheitskriterien des historischen Denkens. Neben der normativen seien historische Narrationen außerdem auf ihre empirische, theoretische und narrative Triftigkeit (bzw. Plausibilität) hin zu überprüfen, vgl. Jörn Rüsen, Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln u.a. 2013, S. 57-63.

Tagungsbericht *HT 2018: Werte und
Werteerziehung im Geschichtsunterricht?!*
25.09.2018–28.09.2018, Münster, in: H-Soz-
Kult 30.11.2018.