

Online-Seminar

14.03.2023

Urteilsbildung und historisches Lernen

Referent

Dr. Christian Winklhofer,
Universität Münster, Institut für Didaktik der Geschichte

Moderatorin

Birgit Marzinka, Leiterin des Lernort Keibelstraße

Veranstalterin

Agentur für Bildung, Geschichte und Politik e.V.
(Lernort Keibelstraße)

Autorin

Dr. Katharina Trittel, Agentur für Bildung –
Geschichte und Politik e.V.



AGENTUR FÜR
BILDUNG
GESCHICHTE
POLITIK

Dieser Bericht
ist lizenziert mit



GEFÖRDERT DURCH

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

BERLIN



Der Lernort Keibelstraße in Trägerschaft der Agentur für Bildung, Geschichte und Politik e.V. führt 2023 eine Seminarreihe zu historisch-politischer Bildungsarbeit an Schulen, in Gedenkstätten und zur Geschichte der DDR sowie einen Vergleich zu Haft durch. In dem hier dokumentierten Seminar sprach Dr. Christian Winklhofer zur historischen Urteilsbildung, die grundlegend für das historische Lernen ist. Doch was sind eigentlich historische Urteile? Wie werden sie gebildet? Auf welche Weise kann man in diesem Prozess gezielt Urteilskompetenz fördern? Und wie lässt sich die Qualität historischer Urteile in Alltag und Schule einschätzen? Das Web-Seminar nähert sich diesen Fragen zunächst aus theoretischer und empirischer Perspektive, um in Anschluss gemeinsam mit den Teilnehmer:innen pragmatische Konsequenzen zu thematisieren. Chancen und Herausforderungen der Urteilsbildung werden nicht nur für den Geschichtsunterricht, sondern auch im Hinblick auf das historische Lernen an außerschulischen Lernorten wie Museen und Gedenkstätten diskutiert.

Einstieg: Der Ludgerikreisel in Münster

Das Beispiel, mit dem Christian Winklhöfer einstieg, war für die anwesenden Lehrer*innen und Gedenkstättenmitarbeitenden unmittelbar einleuchtend: Auf seinem Arbeitsweg passiert der in Münster Arbeitende täglich mit dem Fahrrad den Ludgerikreisel, einen großen Verkehrsknotenpunkt. Er muss als Verkehrsteilnehmer etliche Entscheidungen fällen, die auf Urteilen basieren, um ein alltägliches Problem (wie komme ich von a nach b) zu lösen. Überträgt man diese Situation in zunächst psychologisch definierte Begrifflichkeiten bedeutet das: Der Kreisel ist das Urteilsobjekt (dessen Verkehrslage beurteilt werden muss), und zwar anhand einer bestimmten Urteilsdimension (in diesem Fall bspw.: Kann ich gefahrlos losfahren?) und dieses Urteil wird anschließend in einer Handlungsentscheidung (losfahren) zum Ausdruck gebracht.

Die geschichtsdidaktische Fundierung dieses Beispiels lieferte Winklhöfer anschließend in vier Dimensionen:

1. Urteilsobjekte: Was wird beurteilt?

Im Urteilsprozess werden entweder (a) Phänomene der Vergangenheit oder (b) der Gegenwart beurteilt. Unter (a) fallen Ereignisse, Prozesse, Strukturen u.ä., unter (b) werden Phänomene der Geschichtswissenschaft, der Geschichtskultur oder etwa des Geschichtsunterrichts beurteilt. Beurteilen wir Phänomene der Vergangenheit, dann weisen diese, anders als Urteilsobjekte des Alltags, einen Vergangenheitsbezug auf, d.h. wir sind, um diese Objekte überhaupt beurteilen zu können, darauf angewiesen, dass sie medial in Quellen überliefert sind, da wir das Objekt nicht mehr aus einer direkten Wahrnehmung heraus beurteilen können. Da wir sowohl die Quellen als auch das Objekt der Überlieferung kritisch hinterfragen müssen, haben wir es sogar mit einer doppelten Urteilsbildung zu tun. Hinzu kommt die Zeitdifferenzerfahrung: Da die Objekte Objekte der Vergangenheit sind, sind sie uns möglicherweise fremd, was wiederum Einfluss auf die Urteilsbildung ausübt. Zudem kann die Zeitdifferenzerfahrung auch dazu führen, dass die Objekte gar nicht ausreichend überliefert sind.

2. Historische Urteilsdimensionen: Welche Maßstäbe liegen zugrunde?

Um ein fundiertes Urteil treffen zu können, benötigen wir Kriterien/Maßstäbe, die wir an das Urteilsobjekt anlegen können: Dimensionen der Analyse, die ein historisches Sachurteil und ein historisches Werturteil zum Ergebnis haben können. Diese Standardenteilung geht auf Jeismann (1977) zurück: Laut ihm wird bei der Formulierung von Sachurteilen ein historisches Phänomen in seinen zeitgenössischen Kontext eingeordnet. Innerhalb dieses Bezugsrahmens wird das Phänomen mit anderen Sachverhalten in Beziehung gesetzt, so dass eine Beurteilung von Wirkung und Bedeutung

in seiner Zeit und ggf. für die Folgezeit möglich wird. Bei Werturteilen wird hingegen aus gegenwärtiger Perspektive bzw. unter Rückgriff auf individuelle Norm- und Wertvorstellungen persönlich Stellung bezogen, womit gleichzeitig auch Relevanzurteile gefällt werden können.

Es zeichnet Winklhöfers Vortrag aus, dass er die Teilnehmenden mit Beispielen einbezieht: Sie beurteilen konkrete Aussagen und entscheiden, ob es sich dabei um Sach- oder Werturteile handelt, d.h., sie legen gemeinsam Deutungs- und Wertungskriterien fest. Darauf basierend wird die Aussage

„Trotz der Rückgabe seiner politischen Ämter regierte Augustus ab dem Jahr 27 v.Chr. faktisch als Alleinherrscher“

als Sachurteil kategorisiert; als Deutungskategorie wird die Art und Weise seiner Herrschaft (Alleinherrschaft) bestimmt und die Aussage im zeitlichen Kontext beurteilt.

Indes, da sind sich die Teilnehmenden einig: Die meisten historischen Beispiele sind nicht so einfach zu beurteilen, was eindrücklich am Beispiel der Aussage

„Die DDR war ein Unrechtsstaat“

diskutiert wird. Nicht nur sei die Einteilung hier schwierig, da sowohl ein Werturteil getroffen, als auch faktische Gegebenheiten benannt würden, sondern bestimmte Kategorien würden eben auch, je nach Perspektive, von einigen als Sach- und von anderen als Wertebene wahrgenommen. So könne man den Begriff „Unrechtsstaat“ juristisch, aber auch moralisch fassen; zudem sei er zum politischen Kampfbegriff avanciert. Deshalb räumt Winklhöfer auch ein, dass die Trennung zwischen Sach- und Werturteil häufig nur eine analytische Trennung sei.

Es zeigt sich: Es sind Kriterien erforderlich, um überhaupt die Kategorien Sach- und Werturteil als Kategorien definieren zu können. Welche Kriterien müssen beispielsweise erfüllt sein, um jemanden als Alleinherrscher bezeichnen zu können? Und, noch einen Schritt zurück: Woher beziehen wir diese Kriterien? Als Lehrende idealerweise aus wissenschaftlich-theoretischen Konzepten. Doch im Alltag und in der Schule werden häufiger alltagsweltliche Kategorien angelegt, was auch, so betont Winklhöfer, zunächst naheliegend und legitim sei; allerdings seien diese auch von stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen durchzogen, die dann Einfluss auf die historische Urteilsbildung nehmen.

Erneut veranschaulicht der Referent dies an einem Beispiel, nun an einem Unterrichtsentwurf zum Thema „Widerstand gegen die NS-Diktatur“. Er zeigt das 1936 entstandene Foto mehrerer Männer, die bei der Einweihung eines Schiffes in einer Werft den Arm zum Hitlergruß heben. Bis auf einen, der mit verschränkten Armen dasteht. Eine Form des Widerstandes? Um diese Frage beantworten zu können, benötigen

die Urteilenden zunächst eine sinnvolle Definition des Begriffes. Im Beispiel werden ihnen die fachwissenschaftlich entwickelten Stufen abweichenden Verhaltens von Detlev Peukert an die Hand gegeben: Das heißt, die alltagsweltlichen Deutungskategorien sollen durch die Hinzunahme wissenschaftlicher Texte bzw. ihrer Kategorien theoretisch („wissenschaftsförmig“) geschärft werden, um zunächst, so Winklhöfer, ein Sachurteil treffen zu können. Allerdings, so wird kritisch aus dem Plenum angemerkt, setze das nicht nur bereits gewisse Kompetenzen voraus, sondern, so wirft ein Teilnehmender ein, an diese Frage müsse sich sinnvollerweise auch die Frage nach einem Werturteil anschließen, etwa, ob derjenige mutig gehandelt habe. Man könne sogar die Frage stellen, ob sich auf Grundlage eines Fotos, dessen Ursprung wir nicht kennen, überhaupt ein Sachurteil treffen lasse. Denn, um sachliche Klarheit zu erreichen, seien Kontextkenntnisse erforderlich, die – so setzte Winklhöfer voraus – erst einmal durch eine quellenkritische Einordnung im Unterricht vermittelt werden müssten. Die Diskussion zeigt: Die theoretische Unterscheidung wird in der empirischen Erprobung nicht vollumfänglich abgebildet.

3. Historischer Urteilsprozess und -kommunikation: Wie wird geurteilt?

Wie aber lässt sich nun Urteilsbildung im Geschichtsunterricht strukturell erlernen? Winklhöfer macht keinen Hehl daraus, dass historische Urteilsbildung ein schwieriger Prozess sei, bei dem man Abstriche machen und die Lernenden auch an die Hand nehmen müsse. Dazu hat er ein komplexes Modell entwickelt (Winklhöfer 2021), dass – verkürzt skizziert – zum Ausgangspunkt hat, dass die Lernenden zu Beginn der Unterrichtseinheit mit einem Phänomen konfrontiert und auch irritiert werden, um eine gewisse Problemwahrnehmung zu erreichen. Im obigen Beispiel etwa, indem man das beschriebene Foto zeigt. Hieran schließt sich dann eine problemorientierte Unterrichtsstrukturierung an, in der eine zentrale Urteilkategorie gleich zu Beginn gesetzt wird: nämlich Widerstand. Die folgenden Schritte der Urteilsbildung sind dann idealerweise sogar mehrfach zu durchlaufen: Nach der kategorialen Urteilsfrage (ist das ein Akt des Widerstandes?), folgt aus einer Materialanalyse ein analytisch-deskriptives Sachurteil. Dieses wird durch eine Kontextualisierung ergänzt, die ein einordnend-erläuterndes Sachurteil sowohl über das Material als auch über das Urteilsobjekt ermöglicht. Durch eine deutende Schlussfolgerung gelangen die Lernenden zu einer Wertung/Werturteil. Die oben erläuterten Urteilsdimensionen steuern diesen Prozess, so dass die Lernenden anschließend imstande sind, im Akt der Urteilkommunikation ihr Urteil zu präsentieren. Ein Schritt, der zeigt, ob die Lernziele erreicht worden sind. Winklhöfer ist es jedoch wichtig zu betonen, dass mit der Urteilkommunikation die Urteilsbildung nicht abgeschlossen sei, da der Prozess der Urteilsbildung reflektiert werden müsse, indem evaluierende Meta-Urteile getroffen werden: Sind die gefälltten Urteile schlüssig, wie können sie ggf. auch verbessert werden? Fragen die zum letzten Aspekt überleiten: der Plausibilität.

4. Historische Plausibilität? Wie lassen sich Urteile beurteilen?

Das Kriterium der historischen Plausibilität entwickelt Winklhöfer mit Jörn Rüsen (Rüsen 2013), der fünf Plausibilitätsdimensionen unterscheidet: empirische (also durch Quellen und Erfahrungen gesicherte), kontextuelle (unter Berücksichtigung des zeitlichen Kontextes), theoretische (wissenschaftlich angebundene), normative (die Relevanz und Bedeutsamkeit des Objektes begründende bzw. bei Winklhöfer die eigenen Wertmaßstäbe reflektierende) und narrative (also sinngebende und adressatengerechte) Plausibilität (bzw. Triftigkeit).

Zwar weisen historische Urteile nahezu immer eine gewisse Offenheit auf, aber, so Winklhöfer mit Rüsen, manche seien unter Berücksichtigung der genannten Dimensionen plausibler (und triftiger) als andere. Zudem würden die Lernenden so in die Lage versetzt, die Stichhaltigkeit ihrer eigenen Urteile zu bewerten.

Die an den Vortrag anschließende Diskussion kreist im Wesentlichen um zwei Aspekte:

Die Notwendigkeit, dass sich Lehrende stets vergegenwärtigen, welches Lernziel sie eigentlich erreichen möchten, also konkret, ob Prozesse der Urteilsbildung überhaupt in ihren Unterrichtsentwurf passen und ob sie, falls ja, eher für Sach- oder für Werturteile sensibilisieren wollen. Daraus resultiere dann die Entscheidung, welches Unterrichtskonzept und welche Methode sinnvoll seien.

Noch dringlicher ist für viele Teilnehmende der Aspekt Zeit, der es verunmögliche, fachliche Tiefe und Urteilskompetenz gleichermaßen zu erreichen. Lehrende und Gedenkstättenmitarbeitende betonen jeweils, dass die ihnen zur Verfügung stehenden Formate und zeitlichen Ressourcen es kaum erlaubten, den komplexen Prozess der historischen Urteilsbildung komplett zu begleiten bzw. überhaupt in Gang zu setzen und zu einem gehaltvollen Resultat zu führen. Das Problem bleibt letztlich ungelöst; als hilfreiche Hinweise erscheinen jedoch a) Bildungsformate so zu gestalten, dass die historische Urteilsbildung ihr Kern ist und nicht nur ein „add-on“ und die Formate entsprechend strukturiert auf dieses Ziel auszurichten, indem man b) eine Reduktion dessen, was man vor Ort vermitteln kann, vornimmt und den Gedenkstättenbesuch durch eine intensive Vor- und Nachbereitung entlastet. Zudem sei es c) erforderlich, die gerade an außerschulischen Lernorten zuweilen suggestive Urteilsbildung auszubremsen und die Orte selbst zum Urteilsobjekt zu machen, etwa indem „Authentizität“ als Kriterium herangezogen werde. Denn natürlich würden Besucher*innen mit etlichen Wert- und Sachurteilen, die die Gedenkstätte vermittelt, konfrontiert, die sie – ebenso wie die Darstellung von Geschichte vor Ort – idealerweise lernen sollten, diese kritisch zu hinterfragen – ein Wunsch, der auch explizit aus Perspektive der Gedenkstätten formuliert wird. Insgesamt sei d) die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Gedenkstätten im Vorfeld entscheidend, um zu klären, was vor Ort erreicht werden könne und welche Ebenen der Urteilsbildung berührt werden.

Hier genannte Literatur

Jeismann, Karl-Ernst

Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft vom Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart, in: Korsthorst, Erich (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie. Göttingen 1977, S. 9-30.

Rüsen, Jörn

Erfahrung, Deutung, Orientierung – drei Dimensionen des historischen Lernens, in: ders.: Historisches Lernen. Grundlage und Paradigmen, 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008, S. 61–69.

Rüsen, Jörn

Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln u.a. 2013.

Winklhöfer, Christian

Urteilsbildung im Geschichtsunterricht, Frankfurt/M. 2021.