

Holger Brenneis / Thomas Keukeler

WERTURTEIL UND DEMOKRATIEBILDUNG – WIE DOKTRINÄR IST UNSER GESCHICHTSUNTERRICHT?

»Hinter jedem Fach steht eine Wissenschaft – hinter Geschichte steht der Staat.« Mit diesem provokativen Diktum machte Bernhard Müller als Fachleiter am Heilbronner Seminar schon vor mehr als zwei Jahrzehnten die Referendar*innen auf die besondere Rolle des Fachs Geschichte innerhalb des schulischen Fächerkanons aufmerksam. Hinter der pointierten Gegenüberstellung verbirgt sich die politisch und gesellschaftlich relevante Frage, ob dieses Fach im Konfliktfall eher dem Staat als der Wissenschaft verpflichtet ist. Anders gefragt: Unterliegt unser Geschichtsunterricht einer didaktischen »Staatsraison«? Kann er womöglich sogar als ein Instrument staatlicher Indoktrination gesehen werden? Der seit dem Schuljahr 2019/20 an allen Schulen Baden-Württembergs verbindlich umzusetzende Leitfaden *Demokratiebildung* verleiht dieser Frage eine erneute Aktualität. Soll er doch die Schüler*innen gemäß dem Vorwort zu »überzeugte[n] und engagierte[n] Demokratinnen und Demokraten«¹ im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik Deutschland erziehen.

In diesem Spannungsfeld fokussieren sich die folgenden Ausführungen auf die Urteilsbildung als dem »geschichtsdidaktischen Kernanliegen«² des Geschichtsunterrichts. Insbesondere im Werturteil verdichtet sich die Frage nach dem ausgewogenen Maß an Offenheit und Werteorientierung des Geschichtsunterrichts. Die Umrisse dieser Problematik können durch einen Blick in die Vergangenheit besser erkannt werden. Damit folgt der Artikel dem geschichtsdidaktischen Prinzip, dass man durch epochenspezifische Untersuchungen mit mehr Tiefenschärfe auf die Gegenwart zu blicken vermag. Konkret wird der Blick dabei auf das Werturteil im Geschichtsunterricht der DDR gerichtet, um es anschließend mit der Urteilsbildung im gegenwärtigen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg zu vergleichen. In diesem Zusammenhang folgt eine kritische Auseinandersetzung mit dem darin enthaltenen Operator »bewerten«. Schließlich soll noch nach der Rolle des Werturteils bei der Leistungsmessung gefragt werden, weil sich in einer »Bewertung der Bewertung« das Problem vermeintlich doktrinärer »Gesinnungsnoten« besonders deutlich zeigt. Ergänzend dazu wollen die Materialien 1 und 2 die Lehrkräfte bei der unterrichtspraktischen Umsetzung der Urteilsbildung unterstützen, indem sie lohnenswerte Fragestellungen für die Klasse 6 sowie Strategien und Hilfestellungen zum Operator »bewerten« anbieten.

KONSENS UND KLÄRUNGSBEDARF

»Beim Werturteil ist wichtig zu beachten, dass [...] verschiedene Wertmaßstäbe und Perspektiven offengelegt und abgewogen werden. Im Unterricht ist dies oft im Rahmen eines Diskussionsprozesses erkennbar. [...] Dabei gilt der Beutelsbacher Konsens. [...] Eine gelungene Geschichtsstunde ermöglicht eine persönliche Stellungnahme der Schüler*innen zum historischen Sachverhalt und ermöglicht es den Schüler*innen, auch (langfristig) Orientierung für ihr Leben gewinnen zu können.«³ Diese gemeinsame Erklärung von baden-württembergischen Lehrbeauftragten und Fachleiter*innen des Fachs

Geschichte (sog. »Comburger Konsens«) zeigt den Anspruch und die Herausforderungen, die mit dem Werturteil verbunden sind.

Recht eindeutig lässt sich zunächst die darin erwähnte Vorgabe des Beutelsbacher Konsenses klären.⁴ Er hält die Lehrkräfte dazu an, die Urteilsbildung der Schüler*innen zu fördern, ohne sie dabei zu überwältigen: »Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der »Gewinnung eines selbständigen Urteils« zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des

Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.«⁵ Selbstverständlich bedeutet dieses so genannte »Überwältigungsverbot« keineswegs, dass sich Lehrkräfte gegenüber der Verfassung und ihren Grundwerten neutral verhalten sollen. Vielmehr »liegt [es] auf der Hand, dass Lehrer*innen gerade nicht zur Neutralität, sondern im Gegenteil dazu verpflichtet sind, grundsätzlich parteiisch für die verfassungsmäßige Ordnung und die durch diese Ordnung garantierten Grundrechte einzutreten.«⁶

Ebenso unbestritten ist der diskursive Prozess als methodische Grundlage der Urteilsbildung.⁷ Eine »persönliche Stellungnahme« geht in der Regel aus einem kontroversen »Diskussionsprozess« hervor, weil auf diese Weise gewährleistet werden kann, dass die Schüler*innen beim individuellen Bewerten »verschiedene Wertmaßstäbe und Perspektiven« berücksichtigen. Die Verschiedenheit des Werturteils kann darüber hinaus durch eine Unterteilung der Urteilstypen in mehrere Dimensionen gefördert werden, wie sie beispielsweise Jörn Rüsen in seinem Analysemodell zur Geschichtskultur vorschlägt.⁸

Etwas eingehender wird im Folgenden auf die Frage eingegangen, wie die Schüler*innen im Unterricht die oben genannte »Orientierung für ihr Leben« gewinnen können, ohne dabei »überwältigt« zu werden. An welcher Stelle verläuft konkret die im Beutelsbacher Konsens genannte »Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination«? Zur Klärung dieser Frage kann ein Blick auf den Geschichtsunterricht in der DDR erhellend sein.

DAS WERTURTEIL IM GESCHICHTS- UNTERRICHT DER DDR

Auch wenn dem Geschichtsunterricht in der DDR nicht der berüchtigte Ruf des ideologischen »Schlüselfachs« »Staatbürgerkunde« anhaftet,⁹ sollte seine erzieherische Bedeutung im Schulsystem der SED-Diktatur nicht unterschätzt werden: »Durch Unterweisung in Geschichte werden die Heranwachsenden in den Selbstverständnisszusammenhang der Gesellschaft, in der sie leben, eingeführt. Es geht dabei ebenso um historisch-politische Sinnbildung und Traditionsbildung wie um Legitimation, Herrschaftssicherung und Gesinnungsbildung.«¹⁰

Auf der Grundlage eines einheitlichen Lehrplans und mit Hilfe eines landesweiten Lehrbuchs für alle

Schüler*innen in den Klassen 5-10 sollten Kinder und Jugendliche in der DDR zu »sozialistische[n] Persönlichkeit[en]«¹¹ mit gefestigten »sozialistische[n] Moralvorstellungen und -normen«¹² geformt werden. So will es die »Methodik Geschichtsunterricht«, ein didaktischer Leitfaden, der 1975 von der »Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik« herausgegeben wurde. Ihm zufolge sollen die Schüler*innen zu der »Einstellung [gelangen], daß der Sozialismus die gerechteste Ordnung ist, die es je in der Geschichte gab.«¹³ Am Ende dieser so genannten »Überzeugungsbildung«¹⁴ stehen »Achtung« gegenüber den Volksmassen, »Liebe« zur Partei und »Hass« gegenüber den Feinden.¹⁵ Damit wird deutlich, dass es bei der Vermittlung »sozialistischer Wertvorstellungen« nicht um die Förderung einer individuellen Persönlichkeit, sondern um eine »Kollektiverziehung«¹⁶ ging, die in den jungen Menschen eine »Bereitschaft zu guten Taten für die sozialistische Gesellschaft«¹⁷ heranbilden sollte, worunter nicht zuletzt der Dienst an der Waffe verstanden wurde.¹⁸

Entsprechend dieser ideologischen Zielsetzung kam der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht der DDR eine zentrale Bedeutung zu. Um »[d]ie Jugend [...] zu befähigen, alle Fragen unserer Zeit vom Standpunkt der Arbeiterklasse aus richtig zu beurteilen und sich für den gesellschaftlichen Fortschritt einzusetzen«¹⁹, müsse der Geschichtsunterricht die »Fähigkeit und Bereitschaft [fördern], historische Aktivitäten in Vergangenheit und Gegenwart vom Standpunkt der Arbeiterklasse zu analysieren und zu werten.«²⁰ Auffällig ist bei der geforderten »Vermittlung eines [...] parteilichen Geschichtsbilds«²¹ die unverhohlene Einnahme einer vorgegebenen Perspektive (»vom Standpunkt der Arbeiterklasse«), die vom »Prinzip der Parteilichkeit« abgeleitet wurde. Ihm zufolge oblag der sozialistischen Einheitspartei die unanfechtbare Interpretationshoheit bei der Deutung des historischen (und gegenwärtigen) Weltgeschehens.²² Dieser Gültigkeitsanspruch führte dazu, dass (natürlich nicht nur im Geschichtsunterricht) Auffassungen und Werturteile als »richtig« oder »falsch« bezeichnet werden konnten, was im deutlichen Widerspruch zum Prinzip der Multiperspektivität steht, das für die Urteilsbildung im Geschichtsunterricht in freiheitlich-demokratischen Gesellschaften geradezu konstitutiv ist.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen dem in Diktaturen vorgegebenen und in Demokratien offenen Werturteil besteht darin, dass sich die

Kriterien der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht der DDR nicht auf universelle Werte wie die Menschenrechte beziehen, sondern auf die ideologisch vorgegebenen Maßstäbe des Marxismus-Leninismus: »Mit den zu erfassenden Urteilen über historische Erscheinungen und Zusammenhänge sind immer Wertungen auf der Grundlage der sich bei den Schülern entwickelnden marxistisch-leninistischen Geschichtsauffassung verbunden.«²³

Um die erwünschte »Gesinnungsbildung« zu erreichen, bestehen »[z]wischen den Zielen des Wissens, des Könnens sowie der Bewußtseins- und Verhaltensbildung [...] enge wechselseitige Zusammenhänge.«²⁴ Die doktrinaire Eindimensionalität dieser Verbindung von Wissen und Haltung verdeutlicht ein Beispiel aus dem Lehrplan für die 9. Klasse. Darin sollen die Schüler*innen »erkennen«, »welchen historischen Platz die Oktoberrevolution im Kampf der Arbeiterklasse für die Verwirklichung ihrer historischen Mission einnimmt, warum sie eine so beispiellose welthistorische Bedeutung erlangte und warum es die internationalistische Pflicht eines jeden Revolutionärs ist, den Sowjetstaat gegen alle Angriffe zu verteidigen.«²⁵ Erreicht werden soll dieses Erziehungsziel nicht zuletzt durch die »konkrete Gestaltung historischer Vor- und Leitbilder«.²⁶ »Besonders durch die Gegenüberstellung von progressiven und reaktionären Persönlichkeiten in der Geschichte erwerben die Schüler Wertvorstellungen und Wertungskriterien für die Beurteilung dessen, was dem Fortschritt oder der Reaktion dient, was dem Volke nutzt und was ihm schadet.«²⁷ Wenig überraschend wird in diesem Sinne vor allem die Geschichte der Sowjetunion herangezogen.²⁸

Zusammenfassend ist das Werturteil im Geschichtsunterricht der DDR durch eine starke Dichotomie zwischen Gut (dem Sozialismus) und Böse (dem »imperialistischen Klassenfeind«) gekennzeichnet, die durch ein hohes Maß an Emotionalität und ideologischer Perspektivierung hervorgehoben werden soll. Im Sinne eines indoktrinären Geschichtsunterrichts sollen die Schüler*innen in der DDR gegen »gegnerische[] Beeinflussungsversuche[]« immunisiert und gleichzeitig für den »Kampf gegen die bürgerliche Ideologie« gerüstet werden.²⁹ Dabei geht es letztlich um nichts anderes als um eine Fortsetzung des Klassenkampfes im Klassenzimmer. Der kontroverse und ergebnisoffene Austausch von unterschiedlichen Perspektiven und Wertmaßstäben ist dabei ebenso wenig erwünscht wie das kritische Hinterfragen von Handlungen und Haltungen des

sozialistischen Systems, was eine Bezugnahme des didaktischen Lehrwerks auf Friedrich Engels besonders gut verdeutlicht: »Unsere Erziehung muß darauf gerichtet sein, daß die Jugend für das Neue, Vorwärtsdrängende eintritt, daß sie zum aktiven Handeln und nicht zu passiven Betrachtern oder Kritikern erzogen wird.«³⁰

DAS WERTURTEIL IM BILDUNGSPLAN GESCHICHTE FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG

Welchen Stellenwert und welche Spielräume erhält das Werturteil im baden-württembergischen Bildungsplan für das Gymnasium im Fach Geschichte? Die Analyse, Formulierung und Begründung von Sach- und Werturteilen werden darin als wesentliche Teilstandards der Reflexionskompetenz angesehen.³¹ Allerdings wird an keiner Stelle des Bildungsplanes explizit benannt, was hier eigentlich unter den Begriffen »Sachurteil« und »Werturteil« verstanden wird,³² obwohl sich der in den Bildungsplan integrierte Operatorenkatalog genau auf diesen Begriff bezieht, wenn es heißt: »bewerten: Sachverhalte, Aussagen, Vorschläge oder Maßnahmen beurteilen, ein begründetes Werturteil formulieren und die dabei zugrunde gelegten Wertmaßstäbe offenlegen.«³³ Hilfreich wäre deshalb eine Definition gewesen, wie sie zum Beispiel Anke John versucht: »Unter historischer Urteilsbildung wird geschichtsdidaktisch die Entwicklung bzw. Prüfung von Stellungnahmen zu bestimmten historischen Fakten verstanden, und zwar in der Weise, dass zwischen den Fakten selbst und ihrer Bedeutung in der Vergangenheit (Sachurteil) und ihrer gegenwärtigen Relevanz (Werturteil) ein sinnvoller Zusammenhang hergestellt werden kann.«³⁴

Konsens herrscht zumindest in der Ansicht, dass ein von Schüler*innen in Bezug auf eine historische Frage- oder Problemstellung gefälltes Urteil eine Leistung im Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung) gemäß den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Fach Geschichte darstellt.³⁵ Ebenso besteht Einigkeit darin, dass sich ein solches Urteil nur auf eine grundsätzlich ergebnisoffene Fragestellung beziehen kann.³⁶ Von Schüler*innen wird somit eine klare Positionierung erwartet, bei der nicht das »richtige« Votum im Sinne des Aufgabenstellers oder einer Staatsdoktrin wie im Geschichtsunterricht der DDR das Entscheidende ist, sondern vor allem die Qualität der Argumentation.³⁷ Nur auf

der Grundlage der Ergebnisoffenheit dieser Denk- und Diskussionsprozesse kann die individuelle Urteilsbildung – und insbesondere die eigenständige Werturteilsbildung – ein wesentlicher Beitrag zur Erziehung der Schüler*innen zu mündigen Bürger*innen im Allgemeinen und zur Demokratiefähigkeit im Besonderen sein. Dabei erweist sich der Bezug auf Werte (die Einheitlichen Prüfungsanforderungen geben hierfür die »Wertvorstellungen des Grundgesetzes« vor³⁸) qua definitionem als unerlässlich. Demgemäß ist trotz notwendiger Ergebnisoffenheit der betreffenden Aufgabenstellungen einer völligen Urteils-Beliebigkeit keineswegs Tür und Tor geöffnet. Vielmehr verhindert der geforderte Wertebezug, dass die Schüler*innen dazu animiert werden, zu erraten oder zu errahnen, welche Stellungnahme von ihnen erwartet wird, und diese dann – mit Blick auf die erwünschten Benotungen – wohlfeil anzubieten.

Allerdings ergeben sich durch die häufige Verwendung des Operators »bewerten« im Bildungsplan Baden-Württembergs Probleme für die Unterrichtspraxis. So sollen beispielsweise in Klasse 8 der Imperialismus »bewertet« werden, in Klasse 9 die Ideologie des Nationalsozialismus und in der Jahrgangsstufe 1 gar die »Herrschaftspraxis im Stalinismus«.³⁹ Wie hier eine ergebnisoffene Diskussion und ein sich auf die Wertmaßstäbe der freiheitlich-demokratischen Grundordnung beruhendes Werturteil aussehen sollen, das nicht von vornherein feststeht, ist fraglich.

Zwar soll hier nicht behauptet werden, der Bildungsplan 2016 strebe damit ähnlich wie der oben skizzierte Geschichtsunterricht in der DDR nicht zu hinterfragende Übereinstimmungen mit dem vom Staat Gewünschten oder jederzeit abrufbare Lippenbekenntnisse zu den vermeintlich »richtigen« Sichtweisen und »Urteilen« an. Jedoch stellt sich für die Lehrkräfte im Fach Geschichte die Frage, wie diese Vorgaben des Bildungsplanes in konkreten Geschichtsunterricht überführt werden können. Statt ein »Werturteil« über die Ideologie des Nationalsozialismus oder den Stalinismus mit (hoffentlich!) vorbestimmtem Ausgang einzufordern, könnte eine Urteilsbildung, die diesen Namen auch verdient, auf die Bedeutung dieser Phänomene für unsere Gegenwart zielen, beispielsweise mit Blick auf die Erinnerungskultur:⁴⁰ Welche Form des Umgangs mit diesen Geschehnissen sollten wir pflegen? Auf welche Art und Weise könnte der Taten und der Opfer des Nationalsozialismus oder des Stalinismus sinnvoll oder angemessen gedacht werden? Welchen Stellenwert

sollen diese Phänomene in unserem Geschichtsunterricht, aber auch in unserer Gesellschaft insgesamt einnehmen? Welche Verantwortung ergibt sich daraus? Stimmt es beispielsweise, dass sich die Verantwortung für heutige Generationen aus der »Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen« ergibt, wie es der Bildungsplan definiert,⁴¹ oder ergibt sich die Verantwortung nicht in erster Linie aus den Verbrechen selbst?

Solche Fragestellungen sind zentral für einen problemorientierten und kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, der tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von mündigen Bürger*innen in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft zu leisten vermag.

DAS WERTURTEIL IN DER LEISTUNGSMESSUNG

Sach- und Werturteile gehören im problemorientierten Unterricht im Rahmen der Vertiefungsphase zum Alltag zeitgemäßen und schülerorientierten Geschichtsunterrichts. Damit ist die Voraussetzung gegeben, solche Urteile zum Gegenstand von Klassenarbeiten oder Klausuren zu machen. Auch die Kultusministerkonferenz weist solche Aufgaben als integrale Bestandteile der Abiturprüfung im Fach Geschichte aus.⁴² Für eine gute oder sehr gute Note im Abitur werden ausdrücklich Leistungen im Anforderungsbereich III erwartet.⁴³

Schüler*innen können in schriftlichen und mündlichen Prüfungen nur dann ihre Urteilskompetenz unter Beweis stellen, wenn sie all das, was dazu notwendig ist, zuvor im Unterricht vermittelt bekommen haben. Das betrifft sowohl die Kenntnis der Gegenstände als auch die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen und Sachverhalte strukturiert darzustellen. Des Weiteren gehören dazu allgemeine und domänenspezifische methodische Fähigkeiten sowie die Kenntnis der Anforderungen, die einzelne Operatoren stellen. Für Leistungen im Anforderungsbereich III ist es insbesondere erforderlich, den Lernenden im Unterricht entsprechende Übungsmöglichkeiten zu bieten und am Beispiel konkreter Aufgabenstellungen Metakommunikation zu betreiben, die sinnvolle Strategien zur Bewältigung solcher anspruchsvoller Aufgaben aufzeigt. Darüber hinaus ist es im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts wichtig, allen Schüler*innen der Lerngruppe entsprechendes sprachliches Rüstzeug an die Hand zu geben. Selbstverständlich sollte diese Unterstützung

der Schüler*innen nicht erst in der Kursstufe beginnen, sondern von Anfang an vorhanden sein. Mögliche Fragestellungen zur Urteilsbildung in Klasse 6 bietet zum Beispiel Material 1.⁴⁴ Dem Einwand, dass die dadurch geforderten Denkopoperationen für die Unterstufe zu schwierig sein könnten, soll mit Material 2 begegnet werden.⁴⁵ Hier findet sich – am Beispiel zur Bewertung der athenischen Demokratie – eine Auswahl an Strategien und Hilfestellungen, damit auch jüngere Schüler*innen anspruchsvolle Aufgaben zur Urteilsbildung bewältigen können.

Wenn die Bildung von Werturteilen von der Unterstufe bis zur Kursstufe selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts ist, erscheint es denkbar, dass Werturteile im baden-württembergischen Abitur künftig eine größere Rolle spielen. Bisher wird der Operator »bewerten« in den Abituraufgaben grundsätzlich nicht verwendet, um »sozial erwünschte Formulierungen« der Prüflinge zu vermeiden. Diese Bedenken veranlassen erneut dazu, auf den Unterschied zwischen verordneter Einschätzung einer Sachlage im Sinne von »richtig« und »falsch« (wie im Geschichtsunterricht in der DDR) und ergebnisoffener Urteilsbildung mit werteorientierter Kriterienbildung hinzuweisen. Mit Bezug auf die oben stehenden Ausführungen dürfte klar sein, dass ein Werturteil sehr wohl zu bewerten ist, wenn die Qualität der Argumentation und der Wertebezug der Positionierung die Benotungskriterien bilden und nicht die »Richtigkeit« dieser Positionierung.

Solche Aufgaben könnten sich zum Beispiel auf die Einschätzung des Quellenwertes vorgelegter Materialien beziehen oder in einem erinnerungspolitischen Kontext verortet sein (beispielsweise mit Blick auf mögliche Straßenumbenennungen oder die Benennung eines ICE⁴⁶). Würde der Operatorenkatalog des Bildungsplanes um die Operatoren »Stellung nehmen« und »Interpretieren« erweitert, stünden diese wie in anderen Bundesländern (zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Hessen) für Aufgabenstellungen zur Verfügung, die auch die Bildung von Werturteilen beinhalten. Den Schüler*innen in Baden-Württemberg wäre es zu wünschen, dass sie das, was sie als Bestandteil des Geschichtsunterrichtes seit der Unterstufe kennen (oder kennen sollten) und was im Unterricht sehr gut vermittelbar erscheint (vgl. M 1 und M 2), auch im Abitur zeigen dürften. Das wäre ein weiterer Schritt in Richtung echter Kompetenzorientierung, die es Schüler*innen ermöglicht, als mündige Bürger*innen an einer öffentlichen Debatte teilzuhaben, die anscheinend mehr denn je auf Geschichte im allgemeinsten Sinne rekurriert und die es mehr denn je nötig zu haben scheint, von der Rechthaberei des angeblich »richtigen« Standpunktes hin zu einer klaren Positionierung zu gelangen, die sich durch die Qualität ihrer Argumentation als »richtig« erweist – aber gerade nicht durch die Erfüllung doktrinärer Vorgaben.

ANMERKUNGEN

- 1 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Stuttgart 2019, S. 3, verfügbar unter: <https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf> (zuletzt: 08.01.2023).
 - 2 Winklhöfer, C.: Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2021, S. 4.
 - 3 Gemeinsame Erklärung der Teilnehmenden der Geschichte-Fachleitertagung vom 01.–03. Juni 2022 an der ZSL-Außenstelle Comburg in Schwäbisch Hall (unveröffentlicht).
 - 4 Vgl. dazu den Artikel »Lehrkräfte sollten nicht werten, sondern moderieren« – *Echt jetzt?!* von Andrea Bailer und Andreas Klaffke in diesem Heft.
 - 5 Wortlaut verfügbar unter: <<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>> (zuletzt: 08.01.2023).
 - 6 Bailer, A. / Klaffke, A., a.a.O.
 - 7 Die besondere Eignung des neosokratischen Gesprächs für diesen Prozess erläutern Sebastian Emling und Beate Marschall-Bradl in ihrem Artikel »Demokratiebildung« aus *philosophisch-ethischer Perspektive* in diesem Heft.
 - 8 Vgl. John, A.: Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen. In: Dickel, M. / John, A. / May, M. / Muth, K. / Volkmann, L. / Ziegler, M. (Hg.): Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Frankfurt a.M. 2020, S. 100–124, S. 117. Rösen unterscheidet dabei »eine kognitive, ästhetische, politische, moralische und religiöse Dimension« (ebd.). In diesem Zusammenhang hält John die Betrachtung von historischen »Kipp- und Wendepunkten gesellschaftlicher Wertvorstellungen« für besonders geeignet (ebd., S. 120).
 - 9 Jehle, M.: Staatsbürgerkunde – »Schlüsselfach« der politischen Erziehung in der DDR? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 13–14/2018, verfügbar unter: <<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/266582/staatsbuergerkunde-schluesselfach-der-politischen-erziehung-in-der-ddr/>> (zuletzt: 08.01.2023).
 - 10 Zitiert nach Thoß, M.: Politische Bildung im Geschichtsunterricht der DDR, 2009, Kap. 1, Abs. 3, verfügbar unter: <<https://www.grin.com/document/136868>> (zuletzt: 08.01.2023).
 - 11 Gentner, B. / Gruppa, R. (Hg.): Methodik Geschichtsunterricht. [Ost-]Berlin 1978.
 - 12 Ebd., S. 31.
 - 13 Ebd., S. 35.
 - 14 Ebd., S. 21.
 - 15 Ebd., S. 28 und 35.
 - 16 Ebd., S. 33.
 - 17 Ebd., S. 35.
 - 18 Vgl. ebd., S. 34: »Zur sozialistischen Wehrerziehung leistet der Geschichtsunterricht ebenfalls einen wertvollen Beitrag.«
 - 19 Ebd., S. 16.
 - 20 Ebd., S. 19.
 - 21 Ebd., S. 18. In diesem Zusammenhang ist bereits der eindimensionale Begriff »Geschichtsbild« sehr vielsagend.
 - 22 Vgl. »Prinzip der Parteilichkeit«. In: Wikipedia – Die freie Enzyklopädie, verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Prinzip_der_Parteilichkeit&oldid=207063886> (zuletzt: 08.01.2023).
 - 23 Gentner, B. / Gruppa, R. (Hg.), a.a.O., S. 25.
 - 24 Ebd., S. 21.
 - 25 Zitiert nach: ebd. An dieser Stelle lohnt sich ein kurzer Vergleich mit dem aktuellen Bildungsplan in Baden-Württemberg. Dort heißt es in der entsprechenden Teilkompetenz 3.2.6 (3): »Die Schülerinnen und Schüler können den Sturz monarchischer Imperien in Europa sowie den entstehenden Gegensatz zwischen dem US-amerikanischen und dem sowjetischen Modell am Ende des Ersten Weltkriegs als Zäsur darstellen (Imperium; Liberalismus: Demokratieexport / Kommunismus: Oktoberrevolution).« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan des Gymnasiums – Geschichte. Stuttgart 2016, S. 30, verfügbar unter: <<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/>>, zuletzt: 08.01.2023).
- Bemerkenswert erscheint dabei, dass auch diese Formulierung durchaus ein Werturteil enthält (»als Zäsur«). Im Unterschied zum geforderten Werturteil im Lehrplan der DDR basiert es allerdings nur zu einem sehr geringen Teil auf persönlichen Wertmaßstäben und rückt somit in die Nähe eines Sachurteils.
- 26 Ebd., S. 33.
 - 27 Ebd., S. 34.
 - 28 Vgl. ebd., S. 35.
 - 29 Vgl. ebd., S. 18.
 - 30 Ebd., S. 15.
 - 31 Vgl. Bildungsplan Geschichte, a.a.O., S. 15.
 - 32 Vgl. dazu auch: Fauth, L. / Kahlke, I.: Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sachurteil und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1/2, 2020, S. 35–47, hier S. 36. Schon in den grundlegenden fachdidaktischen Arbeiten von Karl-Ernst Jeismann und Ernst Weymar aus den 1970er Jahren wird darauf hingewiesen, dass es keine trennscharfe Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil geben kann. Bis heute wird in der fachdidaktischen Literatur um eine konsensfähige Definition gerungen (vgl. ebd., S. 37f.). Grundsätzlich wird eine deutliche Trennung von Sach- und Werturteil in der neueren fachdidaktischen Literatur eher kritisch gesehen. Vgl. Hans-Joachim Müller: Urteilen im Geschichtsunterricht. Bestandsaufnahme einer schwierigen Operation und Ansätze einer pragmatischen Umgangsweise. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1/2, 2020, S. 48–63, hier S. 51.
 - 33 Bildungsplan Geschichte, a.a.O., S. 49.
 - 34 John, A., a.a.O., S. 102. Auch wenn sich bei dieser Definition (unter anderem) die Frage stellt, ob sich das Werturteil bereits in der »gegenwärtigen Relevanz« erschöpft und die von Jörg Kayser und Ulrich Hagemann herausgestellten Parameter »Kategorien«, »Kriterien« und »Perspektiven« dabei keine Berücksichtigung finden (vgl. dies. (Hg.): Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht. Berlin 2005, S. 9f.), wäre sie im Bildungsplan hilfreicher gewesen als gar keine.
 - 35 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom

- 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005, verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf> (zuletzt: 28.12.2022).
- 36 So auch Christian Winklhöfer: Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Frankfurt a.M. 2021, S. 45: »Darüber hinaus erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Urteilsobjekt inhaltlich ergebnisoffen. Der Geschichtsunterricht in einer offenen und demokratischen Gesellschaft fordert und fördert bewusst die Pluralität der Urteile.« Auch John, a.a.O., S. 104, weist darauf hin, dass »mit einer eigenständigen Urteilsbildung notwendig« der »Anspruch der Ergebnisoffenheit und Pluralität« verbunden sein muss.
- 37 Zu dieser Qualität gehört allerdings auch, dass die Schüler*innen in der Lage sind, eine eindeutige Position zu beziehen und ein Sowohl-als-auch zu vermeiden. Das häufiger anzutreffende Fazit in mündlichen oder schriftlichen Schüler*innen-Äußerungen, dieses Thema könne man so oder so sehen, zeigt zwar, dass es offensichtlich gelungen ist, einen angemessenen Gegenstand für eine ergebnisoffene Diskussion zu finden, allerdings die entsprechende Schülerin bzw. der entsprechende Schüler (noch) nicht das Bewusstsein dafür erworben hat, dass eine solche Diskussion von ihr bzw. von ihm eine klare Positionierung einfordert. Gerade das unterscheidet die Reflexion und Problemlösung des Anforderungsbereiches III von einer Darstellung im Sinne der Reorganisation des Anforderungsbereiches II.
- 38 Ebd., S. 14.
- 39 Ebd., S. 42.
- 40 Vgl. dazu auch: Küster, L. / Bernhardt, M.: Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Modelle und didaktische Perspektiven. In: *Geschichte lernen 207/2022*, S. 2–9, hier S. 4.
- 41 »Die Schülerinnen und Schüler können die sich aus der Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen.« – Bildungsplan *Geschichte, Klasse 9/10*, a.a.O., S. 29.
- 42 Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung *Geschichte*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005, S. 15, verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geschichte.pdf> (zuletzt: 28.12.2022).
- 43 Vgl. ebd., S. 10. Diese Vorgabe gilt auch für die mündlichen Abiturprüfungen, vgl. ebd., S. 26.
- 44 In einer früheren Fassung verfügbar unter: <https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/geschichte/gym/bp2016/fb6/7_operatoren/> (zuletzt: 15.01.2023).
- 45 Ebd.
- 46 Winklhöfer nennt hier als Beispiel die Diskussion um die Frage, ob die Deutsche Bahn einen ICE auf den Namen »Anne Frank« taufen sollte oder angesichts der Verstrickung der damaligen Reichsbahn in Deportation und Vernichtung lieber Abstand davon nehmen sollte. – Vgl. Winklhöfer, C., a.a.O., S. 66–75.

LITERATUR

- Fauth, L. / Kahlke, I.: Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sachurteil und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1/2, 2020, S. 35–47.
- Gentner, B. / Grupp, R. (Hg.): *Methodik Geschichtsunterricht*. [Ost-]Berlin 1978.
- John, A.: Historische Urteilsbildung. Wertewandel und historische Darstellungsfragen. In: Dickel, M. / John, A. / May, M. / Muth, K. / Volkmann, L. / Ziegler, M.: *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht*. Frankfurt a.M. 2020, S. 100–124.
- Kayser, J. / Hagemann, U. (Hg.): *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht*. Berlin 2005.
- Küster, L. / Bernhardt, M.: Urteilsbildung im Geschichtsunterricht. Modelle und didaktische Perspektiven. In: *Geschichte lernen 207/2022*, S. 2–9.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Bildungsplan des Gymnasiums – Geschichte*. Stuttgart 2016, verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G.pdf> (zuletzt: 08.01.2023).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule*. Stuttgart 2019, verfügbar unter: <https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-2008466037/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/2019_Leitfaden%20Demokratiebildung.pdf> (zuletzt: 08.01.2023).
- Müller, H.-J.: Urteilen im Geschichtsunterricht. Bestandsaufnahme einer schwierigen Operation und Ansätze einer pragmatischen Umgangsweise. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1/2, 2020, S. 48–63.
- Sauer, M.: *Begriffslernen und Begriffsarbeit im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2019.
- Winklhöfer, C.: *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2021.

MATERIALIEN

(M 1) MÖGLICHE FRAGESTELLUNGEN FÜR DIE URTEILSBILDUNG IN DEN KLASSEN 5/6

3.1.1: ERSTE BEGEGNUNG MIT DEM FACH GESCHICHTE

- Kann man aus Quellen erfahren, wie es wirklich gewesen ist?
- »Keine Gegenwart ohne Geschichte.« Stimmt das? Ist das wichtig?
- Ist es sinnvoll, Geschichte in Epochen aufzuteilen? Macht man es sich damit zu einfach?

3.1.2: ÄGYPTEN – KULTUR UND HOCHKULTUR

- Ägypten als Hochkultur am Fluss: Was ist entscheidender für das Entstehen einer Hochkultur: die Natur oder die Menschen?
- Ohne Schrift keine Hochkultur? Was ist die wichtigste Erfindung der Menschheit?
- Der Pharao: Darf einer über andere herrschen?
- Sind Hierarchien gut oder schlecht? Wer entscheidet, wer oben und wer unten steht?
- Jenseitsvorstellungen der Ägypter: eine Frage der Religion oder der Politik?
- »Händeabhacken als Strafe?!« Wie fortschrittlich war die Gesetzgebung Hammurapis?
- Was ist besser: einer Hochkultur oder einer steinzeitlichen Gruppe anzugehören?

3.1.3: GRIECHISCH-RÖMISCHE ANTIKE – ZUSAMMENLEBEN IN DER POLIS UND IM IMPERIUM

- Antike Götter und Helden: Vorbilder bis heute? Welche Wertvorstellungen überdauerten die Zeit?
- Die Olympischen Spiele: wichtige Feier oder sinnloses Spektakel?
- Erziehung in den Poleis: Welchen Einfluss sollte der Staat auf die Erziehung nehmen?
- Die Entwicklung der athenischen Demokratie: Was macht eine Demokratie aus? Kann eine Herrschaft demokratisch sein, wenn nur wenige (reiche) Menschen wählen dürfen?
- Sklaverei in Athen: Können Sklavenhalter Demokraten sein?
- Frauen im klassischen Athen: nicht gleichberechtigt, aber trotzdem gleichwertig?
- Gründung Roms: Braucht jede Gemeinschaft einen Mythos? Auf welche Werte sollte sich eine Gemeinschaft beziehen?
- Römische Expansion: Gibt es einen gerechten Krieg?
- Römische Werte: Wie und warum ändern sich Wertvorstellungen?
- Cäsars Tötung: Verbrechen oder Verteidigung der Republik?
- Augustus: Retter oder Zerstörer der *res publica*?
- Romanisierung: Vorbildliche Römer? Können Eroberungen durch zivilisatorischen Fortschritt gerechtfertigt werden?

3.1.4: VON DER SPÄTANTIKE INS EUROPÄISCHE MITTELALTER – NEUE RELIGIONEN, NEUE REICHE

- Hat die Christianisierung zum Untergang Roms geführt? Welche Rolle spielen Normen und Werte für die Stabilität einer Herrschaft?
- Wer hat Europa stärker geprägt: Römer, Germanen oder Christen? Ist diese Prägung heute noch entscheidend?
- Lernen verschiedene Kulturen voneinander oder zerstört die eine die andere?

(M 2) STRATEGIEN UND HILFESTELLUNGEN ZUM WERTURTEIL AM BEISPIEL DER BEWERTUNG DER ATHENISCHEN DEMOKRATIE

Konkretisierung

Lebensweltbezug herstellen, konkrete Fälle untersuchen, Kontexte anbieten, z.B. durch einen Vergleich der athenischen Wahlverfahren (Abstimmung und Losverfahren) mit der Klassensprecherwahl.

Perspektivübernahme

Bestimmte Perspektive einnehmen und aus dieser heraus zunächst erzählen lassen, z.B. zur athenischen Demokratie aus der Sicht von Adligen, armen und reichen Bürgern, Periöken und Frauen.

Vereinfachung

Operator einfacher bzw. näher am alltagssprachlich Gebräuchlichen formulieren, z.B. die athenische Demokratie »persönlich einschätzen« oder sich dazu »kritisch äußern« lassen.

Aufgliedern in Orientierung bietende Fragestellungen

Zerlegung eines Operators in Hilfsfragen, z.B.:

- Was sind die Gründe deiner Bewertung? Findest du Beispiele für diese Gründe?
- Wie haben wohl die Athener selbst ihre Demokratie bewertet?
- Wie bewertest du die athenische Demokratie aus unserer heutigen Sicht?
- Wäre eine andere Bewertung (aus heutiger oder aus damaliger Sicht) auch denkbar? Wenn ja, welche? Aus welchen Gründen? Findest du auch dafür Beispiele?

Vorgaben und zusätzliches Material

Vorgabe von Kriterien (z.B. Voraussetzungen zur Teilhabe, Möglichkeiten der Ämterübernahme) oder Beispielen (z.B. eine einseitige Stellungnahme, auf die entgegnet werden soll), Vorstrukturierungen (z.B. teilausgefüllte Ergebnistabelle zu den Stärken der athenischen Demokratie), Visualisierungen (z.B. Schaubilder zur Verfassung) usw.

Formulierungshilfen

Argumentationshilfen in Form von Argumenten, aus denen ausgewählt werden kann, Begriffe, die verwendet werden können, Satzanfänge oder strukturierende Wörter oder Phrasen, die helfen, aus einzelnen argumentierenden Sätzen einen argumentativen Text zu entwickeln, z.B.:

a) Satzanfänge / unvollständige Sätze wie:

- *Mir gefällt an der athenischen Demokratie ..., weil ...*
- *Mir gefällt nicht ..., weil ...*
- *Also finde ich aus heutiger Sicht die athenische Demokratie ...*
- *Man könnte das auch anders sehen. Wenn man z.B. ... wichtig findet, dann ...*
- *Insgesamt kann man also sagen ...*

b) Strukturierungswörter wie:

- *zuerst, dann, schließlich*
- *zum Beispiel, besonders*
- *und, sowie, auch, außerdem*
- *aber, im Gegenteil, ganz anders, während, hingegen, jedoch*
- *weil, da*
- *also, so dass*
- *obwohl, dennoch, trotzdem*