

## Werturteilsbildung und Urteilskompetenz

Referat in der Sektion *Historische Urteilskompetenz*, Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, auf dem 48. Deutschen Historikertag in Berlin, 30. 9. 2010

Die Frage nach vertretbaren, diskurs- und anschlussfähigen Werturteilen gegenüber der Geschichte im Allgemeinen sowie bestimmten Vergangenheitssegmenten im Besonderen beschäftigt mich seit rund vierzig Jahren,<sup>1</sup> und ich möchte heute einige Thesen sowie Fragen zur Diskussion stellen, die meine eigenen recht speziellen Forschungen und die aktuelle Kompetenz-Diskussion miteinander verbinden. Wenden wir uns in den ersten zwei Abschnitten einigen Begriffen zu, die in dem gesamten Problembereich unserer Sektion zentrale Bedeutung haben.

### 1. Der Begriff „Domäne“ durchbricht Grenzen (des jeweiligen „Faches“) und definiert sie neu

Die heutige Geschichtswissenschaft ist nach den bitteren Erfahrungen des vorigen Jahrhunderts, da die Wissenschaften sich den gebieterisch verlangten Loyalitäten mit dem rassistischen Regime in Deutschland kaum entziehen konnten, mit Werturteilen äußerst zurückhaltend, ja, man kann sagen: Werturteile sind kein genuines Element aktueller geschichtswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit der Vergangenheit,<sup>2</sup> insofern sich diese auf die Richtigkeit rekonstruierter Kausalzusammenhänge konzentriert. In dieser Konstellation ist der durch den Kompetenz-Diskurs eingebrachte Begriff *Domäne* nützlich, ja, eine *conditio sine qua non* für einen Start in die ethische Dimension historischen Denkens; denn er fordert dazu auf, Fachgrenzen zu überwinden.

„Über Grenzen“ ist das Rahmenthema des diesjährigen 48. Deutschen Historikertages. In einer dem Programm vorangestellten Erklärung zum Motto des Historikertages wurden vier Bedeutungsvarianten benannt: territoriale Grenzen, zeitliche Grenzen, Grenzen im symbolischen Sinn und methodologische Grenzen des Faches Geschichte, die allesamt zu reflektieren

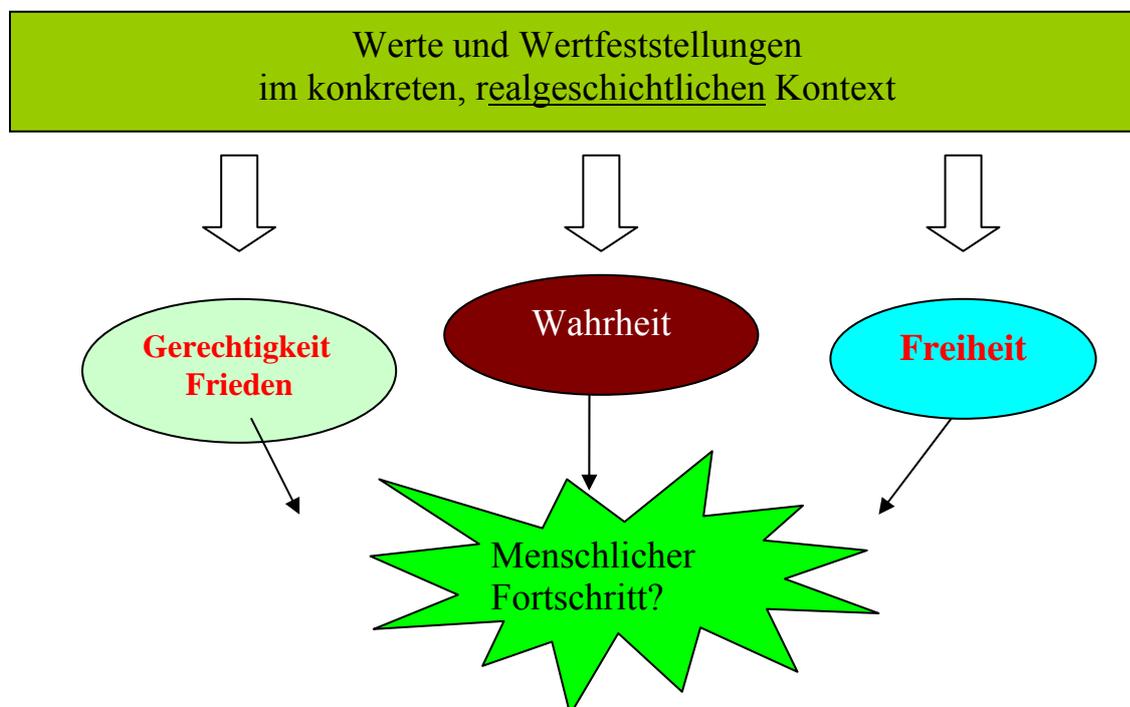
<sup>1</sup> Vgl. Kap. V (*Die ethische Dimension geschichtlichen Denkens*) meiner Dissertation, die dem Thema *Denkerziehung im Geschichtsunterricht* gewidmet war (der Titel der Buchveröffentlichung von 1973 *Wie lehrt man Geschichte heute?* [zweite Auflage 1977] wurde vom Verlag gemacht). Die Begriffe *Denkerziehung* und *Urteilsbildung* entstammen zwar verschiedenen ideengeschichtlichen Zusammenhängen, bilden dessen ungeachtet inhaltlich aber eine Schnittmenge, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt.- Letzte Publikation zur Werturteil- und Kompetenzproblematik 2010, s. Bibliographie.

<sup>2</sup> Diese Einschätzung gilt nicht für die ältere Geschichtsschreibung, denken wir zum Beispiel an Theodor Mommsen (1817-1903), der 1902 den Nobelpreis für Literatur erhielt. Sein Werk über die Römische Geschichte verherrlichte Cäsar und die römische Militärmonarchie als starken Nationalstaat auf breiter Volksbasis. Das würde heute kein Historiker mehr wagen.

aber auch zu überschreiten seien.<sup>3</sup> In unserem Zusammenhang ist vor allem die methodologische *Überschreitung der Fachgrenzen* von Bedeutung, da und insofern sich Werturteile nicht direkt aus der geschichtswissenschaftlich-rationalen Erforschung von Kausal- und Tatsachenzusammenhängen ableiten lassen.

Ohne Einblick in die heils- und religionsgeschichtliche, mithin auch theologische Bedeutung des *Friedens* und der *Gerechtigkeit* hängen realgeschichtliche Einzelbefunde, etwa über die Bestimmungen des Westfälischen Friedens oder des Wiener Kongresses, gleichsam in der Luft. Ohne Sinn für das philosophische Ringen um den Begriff der *Wahrheit*, der von dem der Richtigkeit unbedingt zu unterscheiden ist, fehlt der Kritik an einer tendenziösen historiographischen Darstellung ein Element der grundsätzlichen Skepsis gegenüber Wahrheitsansprüchen der Wissenschaft.<sup>4</sup> Ohne eine politische und politologische Positionierung zum Leitbegriff der *Freiheit* flattern einzelne realgeschichtliche Freiheitsbestrebungen wie Blätter im Sturmwind der Geschichte, schwer zu lesen, schwer zu verstehen.

Was hier als wissenschaftsspezifisches Bedeutungsfeld, als politologische Positionierung und als Leitbegriff angesprochen wurde, wird in den Publikationen der „Cultus“-Arbeitsgruppe unter der Überschrift *Kategorie* thematisiert und problematisiert. Dass damit ein Kernbereich der Werturteilsproblematik angesprochen ist, ist meines Erachtens evident.



<sup>3</sup> Programmheft, S. 8-9 (Geleitwort des Vorsitzenden des Verbandes der Historiker und Historikerinnen Deutschlands Werner Plumpe).

<sup>4</sup> Siegfried Kracauer (1889-1966) plädierte für eine Versöhnung von Philosophen und Historikern, erklärte 2010 Thomas Meyer in einer Rezension über Kracauers Buch *Geschichte – Von den letzten Dingen*.

Ich füge hier ein Schaubild ein, das einer Publikation zum Thema Fortschritt entnommen ist (s. Literaturliste), und betone, dass der Wertbezug, wie er hier gemeint ist, nichts mit einem aufgesetzten Moralisieren zu tun hat, sondern fest in der Realgeschichte verankert ist. Der Kampf der Bauern um Gerechtigkeit und Freiheit im ausgehenden Mittelalter (Stichwort *12 Artikel*)<sup>5</sup> ist mit seinem Bezug auf Gott und das Evangelium inhaltlich selbstverständlich nicht dasselbe wie entsprechende Forderungen in der Gegenwart. Die besonderen Zeitumstände sind zu berücksichtigen; ein übergreifender Wertbezug ist deswegen aber nicht überflüssig oder sachfremd, im Gegenteil: Er schärft den Verstand für historisch-politische Kontinuitäten und kulturgeschichtliche Umbrüche. Die Kategorien bleiben konstant, Perspektiven und Inhalte im Rahmen der Kategorien unterliegen jedoch historisch-politischem Wandel.

Die Erweiterung des Fachgebiets und Bezugsfeldes Geschichte zur Domäne Geschichte – Politik war ein Schritt der bildungspolitischen Vernunft, der weitere Schritte folgen könnten, wenn auch zunächst nur in unseren Köpfen; denn Geschichte kann von unendlich vielen Zugängen aus erschlossen werden, von der historischen Friedensforschung, von der Genderforschung, von der psychoanalytischen Selbsterforschung,<sup>6</sup> von der Kunst, um nur einiges anzudeuten. Mut für die eigenen intellektuellen Vorlieben und damit mehr Freiheit gegenüber dem durch Zunft- und Lehrplanzwänge vorgezeichneten Weg wäre eine Konsequenz aus dem lebensgeschichtlich integrierten Begriff der Domäne; das mit einem Fragezeichen versehene Bezugsfeld in der vorigen Folie sollte die inhaltlich-persönliche Komponente des Domäne-Begriffs visualisieren.

2. *Die Zielbegriffe Urteil und Kompetenz sind nützlich, aber sie dürfen das Prozesshafte der Bildungs- und Lernvorgänge nicht in den Hintergrund drängen.*

Dem Wort „Urteil“, in welchem Kontext auch immer, eignet etwas Endgültiges, Abschließendes, denken wir nur an Gerichtsurteile, die unter bestimmten Umständen später zwar revidiert werden können, die aber bis auf Weiteres eine unabänderliche, folgenreiche Entscheidung konstituieren. Auch Urteile in der Philosophie beanspruchen eine Klarheit der Logik, die das Denken inhaltlich eher abschließt als anregt und öffnet. Gegenüber einem *Denken in Ergebnissen* sind wir in Pädagogik und Didaktik auch<sup>7</sup> einem *Denken in Prozessen* verpflichtet, das die möglichen Entwicklungen zur Zukunft hin, die

---

<sup>5</sup> Die Forderungen der Bauern zirkulierten in zahlreichen verschiedenen Varianten, vgl. etwa *DOKUMENTE* im Literaturverzeichnis.

<sup>6</sup> Meine persönliche Grenzüberschreitung in diesem Sinn findet ihren deutlichsten Ausdruck im letzten Abschnitt, der die Realgeschichte Kaiser Konstantins mit einem Märchenmotiv verbindet.

<sup>7</sup> Ich betone das Wort „auch“, das ein künstliches Entweder-oder zurückweist und an die Notwendigkeit des dialektischen Denkens in der Pädagogik erinnert.

Chancen der Lernfortschritte, die in jedem Menschen schlummernden ungenutzten kognitiven und emotionalen Potenziale in Augenschein nimmt.

Daher bin ich auch skeptisch gegenüber weiteren Begriffsdifferenzierungen etwa dergestalt, dass nicht nur zwischen Sachurteil und Werturteil, sondern auch zwischen Werturteil und moralischem Urteil genauer differenziert wird, was Jörg Kayser in Erwägung zieht. Die bange Erwartung des Lehrers auf die faktische, richtige Einlösung des begrifflich zuvor Erdachten lenkt von der Hauptaufgabe ab, die darin besteht, dass erstens das Denken überhaupt in Gang kommt und dass sich zweitens eine lebendige ergebnisoffene Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden über den jeweiligen Gegenstand entwickelt, der ja inhaltlich je eigene Erkenntnis- und Lernanforderungen präsentiert. Ein Werturteil über Kaiser Konstantin verlangt z.B. einen anderen Zugang als etwa die Kritik eines Lehrbuchs, das in einer Apposition vermerkt, dass Konstantin erst „später der Große“ genannt wurde.<sup>8</sup>

Damit sind wir bei einem Inhaltsbeispiel, das eine schnelle Urteilsbildung nicht erlaubt, sondern im Gegenteil die Kompetenz herausfordert, Widersprüche und Dilemmata auszuhalten.

### 3. *Kaiser Konstantin – War er ein „Großer“ der Weltgeschichte oder ein Geschichtsunhold?<sup>9</sup> Er war beides!- Über Wertreferenzen und Bewertungskonflikte*

Der römische Kaiser Konstantin (Kaiser von 306 bis 337) wird gewöhnlich „der Große“ genannt, weil ... Ja, warum eigentlich? Hat er nur Gutes getan, Bösewichte bestraft, Gerechtigkeit gefördert, folgenreiche zivilisatorische Leistungen vollbracht und was man sonst noch anführen könnte? Nun, er hat, wie wir wissen, die Grundlagen dafür gelegt, dass das Christentum von einer verfolgten Minorität zur Staats- und Weltreligion avancierte. 313 räumte das berühmte Toleranzedikt von Mailand den Christen, die bis dahin als staatsgefährdende Sekte übel verfolgt wurden, die gleiche gottesdienstliche Freiheit ein wie allen anderen Kulturen. Einige Jahrzehnte später, am Ende des vierten Jahrhunderts, unter Kaiser Theodosius I. (Kaiser von 379 bis 395), ebenfalls der Große titulierte, wurde das Christentum zur Staatsreligion erklärt, neben der weder die überlieferten heidnischen Religionen noch die christlichen Abweichungen wie der Arianismus irgend eine Überlebenschance hatten.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Schulbuch *Geschichte und Geschehen*, a.a.O., S. 18.

<sup>9</sup> Der Struktur unserer Anlass-Kultur entsprechend hat die 1700jährige Wiederkehr der Ausrufung Konstantins I. zum Kaiser (25. Juli 306 - 2006) eine Fülle von Büchern und Ausstellungen bewirkt, die Steffen Diefenbach in einer Rezension über ein von Andreas Goltz und Heinrich Schlange-Schöninggen hrsg. Sammelband für *hsokult.geschichte.hu-berlin.de* aufgelistet hat. Für vertiefende Informationen ist der Text sicherlich nützlich, für die hier entfaltete besondere Fragestellung jedoch unergiebig.

<sup>10</sup> Dementsprechend kritisch urteilt Edward Gibbon (1737-1794), vgl. etwa 4. Bd. S. 126 ff. über Vorzüge und Fehler des Theodosius, der aber im Ganzen besser wegkommt als Konstantin. Gibbons Wertreferenzen entspringen einer lebensgeschichtlich bedingten tiefen Abneigung gegen Glaubensfanatismus und dogmatische Rechthabereien, vgl. dazu seine *Memoirs*, auszugsweise abgedruckt im 6. Bd. der zitierten deutschen Ausgabe *Decline...*

Dass dieser Prozess die Christen bis heute mit tiefer Genugtuung erfüllt und die Kulturleistungen der Kaiser daher als großartig-göttlich gepriesen wurden (Konstantin wurde gar als der 13. Apostel gefeiert), ist leicht nachzuvollziehen. Aber wie sieht es mit einer geschichtswissenschaftlich und ideologisch distanzierten Einschätzung aus?

Zweifel mischen sich in das positive Werturteil, das dem Attribut der historischen Größe eigentümlich ist, wenn man sich mit den Kurzdarstellungen in Handbüchern nicht begnügt, sondern realgeschichtlich genauer im Leben Kaiser Konstantins recherchiert, das unter anderen vom englischen Historiker Edward Gibbon (1737-1794) und dem Schweizer Historiker Jacob Burckhardt (1818-1897) erforscht und dargestellt wurde.

Kaiser Konstantin erscheint in ihren Darstellungen ungeachtet seiner politisch grandiosen Leistungen, die nicht in Frage gestellt werden, als mörderischer Egomane, der nicht nur seine politischen Gegner ermordete, sondern darüber hinaus auch keine Hemmungen hatte, Crispus, einen Sohn,<sup>11</sup> und Fausta, die eigene Frau, umbringen zu lassen, als diese seine narzisstische Selbstherrlichkeit gefährdeten oder auch nur zu gefährden schienen, von weiteren Untaten zur Erhaltung der kaiserlichen Macht, vor allem in den letzten Jahren der Regierung, ganz zu schweigen. Tja, wie soll man da urteilen und werten?

Eine glatte moralische Verurteilung Kaiser Konstantins wird uns, den nachdenklichen und ausreichend informierten Geschichtsbetrachtern, dennoch nicht leicht fallen, müssen wir doch in Rechnung stellen,

- dass erstens der „Hausmord“<sup>12</sup> damals in den Herrschaftsfamilien sozusagen zum Stil der Zeit gehörte, die überhaupt als eine Zeit des kulturellen Verfalls gekennzeichnet werden kann,
- und dass zweitens die ganze historische Wahrheit überhaupt nicht zu ermitteln ist, da die Geschichtsschreiber der damaligen Zeit entweder als Lobredner Konstantins oder aber als seine Gegner an einer wahrheitsgemäßen Darstellung überhaupt kein Interesse hatten.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Dass despotische Väter ihre Söhne sadistisch hart bestrafen oder gar umbringen, ist in der Weltgeschichte keine Seltenheit, denken wir an Peter den „Großen“ von Russland und seinen Sohn Aleksej sowie an den preußischen Soldatenkönig Friedrich Wilhelm I. und seinen Sohn Friedrich, der als Friedrich der Große in die Geschichte einging.- Ideengeschichtlich müsste man im Alten Testament einsetzen: Gott gibt Abraham den Auftrag, seinen Sohn Isaak zu opfern (Genesis 22). Im christlichen Glauben lässt Gott-Vater seinen Sohn Jesus Christus elend zu Grunde gehen. Gegen diese Realitäten ist die psychoanalytische Denkfigur des (symbolischen!) Vätermordes ein Kinderspiel der Emanzipation.- „Der Große“ als Beiname für mehrere Herrscher (Karl der Große, Otto der Große usw.) könnte Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung mit Werturteilen in der Geschichte sein.

<sup>12</sup> Als „Hausmord“ fasst Burckhardt (a.a.O., S. 263) jene Vorgänge zusammen, denen Familienmitglieder Konstantins zum Opfer fielen.- *Hausmorde* an Mitgliedern der eigenen Familie sind die widerwärtige Extremform *politisch motivierter Morde*, die bis heute quer durch die gesamte Weltgeschichte zu registrieren sind. Als Beispiel aus dem deutschen Mittelalter sei die Ermordung Ekkehards I., Markgraf von Meißen, 1002 im Harzklöster Pöhlde genannt. Ekkehard hatte sich nach dem Tod Ottos III. Hoffnungen auf die Königskrone gemacht. Weitere Angaben finden sich in Publikationen zur Geschichte des Naumburger Doms [www.naumburg-online.de](http://www.naumburg-online.de), Zugriff 30. September 2010).

<sup>13</sup> Das betrifft insbesondere Eusebius, der als Christ und Bischof (etwa 263-339) Konstantins Eintreten für das Christentum verständlicherweise als gottgefällige Sendung begriff und alles, was die Heiligkeit dieser

Eine wertende Einschätzung Kaiser Konstantins entsteht im Spannungsfeld verschiedener Betrachtungsebenen und Betrachtungsweisen (Perspektiven), die bewusst zu benennen sind; sie werden einerseits aus der Zeit und den Protagonisten selber genommen, andererseits aber auch aus unserem aktuellen authentischen Empfinden, das sich freilich der historisierenden Kritik und der Herausforderung durch alternative Standpunkte stellen müsste.

*a) Das Christentum als Referenzrahmen*

Akzeptieren wir das Christentum, das Konstantin selbst zur Herrschaft verholfen hat, als Referenzrahmen, muss man feststellen, dass Konstantin die Botschaft des Evangeliums überhaupt nicht ernst genommen, ja dass er sie mit Füßen getreten und für immer besudelt hat. Er war, wie so viele Herrscher und Politiker, ein Egomane, ein Machtmensch, der die Religion zur Stärkung seiner Macht zu nutzen wusste. Konstantin ließ sich bekanntlich erst auf dem Totenbett taufen, und in dieser späten Taufe, so urteilt ein renommierter Alt-Historiker, liege „eine gewisse Schläue: Da die Taufe die Sünden abwäscht – und Konstantin hat viel und schwer gesündigt -, kann sie, unmittelbar vor dem Tode vorgenommen, den Übergang eines sündenfreien Menschen in das ewige Leben bewirken.“<sup>14</sup>

„Eine gewisse Schläue“ – der Ausdruck lädt zur unterschwelligem Identifikation ein, behaupte ich (Wer will denn heutzutage nicht schlau bzw. clever sein!), während die zahlreichen schweren „Sünden“ einzeln nicht weiter benannt werden und so in einer Nebenbemerkung verschwinden. Das ist nicht untypisch für die Geschichtswissenschaft, der wir uns, wie gesagt, nicht blindlings anvertrauen sollten, wenn es um Urteilsbildung geht.

*b) Das eigene Wertgefühl als Referenzrahmen*

Als Referenzrahmen für den Prozess der Urteilsbildung habe ich an zweiter Stelle unser aktuelles authentisches Empfinden genannt, das sich freilich, wie gesagt, der historisierenden Kritik und der Herausforderung durch alternative Perspektiven stellen müsste. Ich finde, man darf empört sein, dass Konstantin, auch wenn er damit keinen abnormen Einzelfall darstellt, sich in seiner eigenen Familie als Killer oder Auftragsmörder betätigt hat und dass die Christen, nachdem sie die Staatsmacht erobert hatten, mit ihren Feinden nicht anders umgingen als ihre Gegner zuvor mit ihnen. Es muss erlaubt sein, dass die eigenen subjektiven Ansichten und Emotionen zur Sprache kommen, ja, dass sich das aktuelle Ich sozusagen in der Geschichte bewegt, etwa wie ein Tourist auf den Trümmerfeldern der Geschichte. Bevor Schülerinnen und Schüler in fremde Rollen schlüpfen sollen (etwa beim Rollenspiel) und dazu angehalten werden, Geschichte mit den Augen von anderen zu sehen, müssten sie die

---

Sendung in Frage hätte stellen können, verschwiegen oder rhetorisch überspielte. Jacob Burckhardt, a.a.O., S. 239, nennt ihn voller Abscheu den „widerlichsten aller Lobredner“. Wie ein moderner Historiker mit der Widerprüchlichkeit der Quellen umgehen kann, skizziert Edward Gibbon, vgl. Text im Anhang.

<sup>14</sup> Schuller, a.a.O., S. 330 f.

Chance haben, sich der eigenen Perspektiven bewusst zu werden: Dafür hat in verschiedenen Publikationen Brigitte Dehne plädiert, und ich kann hier nur auf ihre wichtigen Veröffentlichungen verweisen, die einen Mainstream der Geschichtsdidaktik in Frage stellen: Die allseits eingeforderte Perspektivenübernahme („mit den Augen des anderen sehen“) kann ja erst gelingen, wenn die eigenen Wahrnehmungen und Gedanken zu ihrem Recht gekommen sind.

Was sollen denn auch Achmed und Aische, die ich hier als Muslime exemplarisch für die weltanschauliche und lebensweltliche Vielfalt in unseren Klassenzimmern nenne, von Konstantin und dem Aufstieg des Christentums zur Staats- und Weltmacht halten, zumal sie einige Wochen oder Monate nach dem Unterricht über Konstantin erfahren, welches grausige Blutbad die siegreichen Kreuzritter 1099 in Jerusalem angerichtet haben.

Werturteile stellen eine Beziehung zwischen je eigenen Informationseinheiten her, zu denen nicht nur das Geschichtlich-Objektive, sondern auch das Lebensgeschichtlich-Subjektive gehört. Die Geschichtswissenschaft neigt dazu, die Bedeutung dieser Relationen zu unterschätzen bzw. zu verdrängen, das ist zumindest eine spezifische Erfahrung meiner Generation.<sup>15</sup> Werturteile in dem hier entfalteten Sinn sind darüber hinaus auf kommunikative Auseinandersetzungen angewiesen; sie werden ja nicht als Dogmen verkündet, sondern gehen als Ich-Vergewisserungen in den jeweiligen Diskurs ein, der Veränderungen bewirken kann und bewirken soll.

Die eigenen Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen durch Wissenschaft nicht wegrationalisieren zu lassen, das scheint mir ein Gebot heutiger Geschichtsdidaktik in ihrer Verbindung von Geschichte, Ethik und Politik zu sein. Der Lehrer und die Lehrerin haben hier eine herausragend wichtige Aufgabe: Was denken sie denn selbst über den Gang der Geschichte, der heutzutage nicht mehr so euphorisch-optimistisch gesehen werden kann wie etwa zur Zeit der Aufklärung. Die Spannung zwischen einer möglicherweise pessimistischen Geschichtssicht im Ganzen und der pädagogischen Haltung den Schülern und Schülerinnen gegenüber, denen ja Mut für die Zukunft vermittelt werden muss, ist ein großes didaktisches Problem, auf das ich hier aber nicht weiter eingehen kann.

Mein vorläufiges Ergebnis in kompetenzorientierter Formulierung ist sehr anspruchsvoll und in vollem Umfang wahrscheinlich erst auf der gymnasialen Oberstufe zu erreichen; es lautet:

---

<sup>15</sup> Im *Handbuch der deutschen Geschichte* von 1959 (der „Gebhardt“) berief sich Karl-Dietrich Erdmann (1910-1990) auf die „Maßstäbe ihrer Zeit“, um das Verhalten deutscher Politiker und Militärs, wie er fand, vor einseitigen und schnellfertigen Verurteilungen zu schützen. Seine eigene dabei mitwirkende Befangenheit wurde erst später publik, vgl. dazu eine lebensgeschichtlich bedingte Stellungnahme im Anhang.

Die Schülerinnen und Schüler können Wert- und Bewertungskonflikte (am gegebenen historischen Fallbeispiel) erklären und sich selbst im Konfliktfeld positionieren.<sup>16</sup>

Ich möchte im nächsten und vorletzten Abschnitt auf eine weniger kontroverse Problematik eingehen und die wichtige Rolle des Wissens für Urteilsbildung und Urteilskompetenz ansprechen.

4. *Wann wissen wir historisch genug, um historisch-politisch urteilen und werten zu können? (Im „Basalttext“ formulieren Lehrer und Lehrerinnen der hier auftretenden Arbeitsgruppe ihre Essentials, sachlich-inhaltlich und didaktisch-kompetenzbezogen.)*

Zu den verschiedenen Quellen der Urteils- und Werturteilsbildung gehört auch – das wurde bisher stillschweigend vorausgesetzt - ein dem Werturteil und der emotionalen Parteinahme vorgeordnetes Sachinteresse an der Geschichte im Allgemeinen und an dem jeweiligen Vergangenheitssegment im Besonderen, eine motivationale und kognitive Haltung, die zunächst und vor allem, ich habe das schon betont, dem Lehrenden abzuverlangen ist.

Im Grunde wissen wir ja nie genug über die Geschichte, über die wir urteilen sollen. Wer sich einem Thema gewissenhaft zuwendet, etwa als Examenskandidat oder Doktorand, fühlt sich früher oder später geradezu erschlagen von der Problem- und Informationsfülle, die sich entfaltet und die mit jedem Schritt größer wird, wenn man die Tür erst einmal aufgestoßen hat. Die historischen Bücher werden heutzutage immer dicker, ihr öffentlicher Orientierungswert damit aber immer geringer. Die Gefahr in immer neuen Informationen und Problemen stecken zu bleiben, ist riesig.

Trotzdem oder eben deswegen möchte ich ein dem Werturteil vorgeordnetes „ausreichendes Wissen“ als Eckwert der Werturteilsbildung sozusagen in Rechnung stellen, weil ohne dieses Wissensgrundlage ein substanzloses, subjektivistisches Gequatsche den Unterricht zu bestimmen droht, und das soll nicht sein, auch nicht, ja gerade nicht nach Akzeptanz des Ichs als ein Referenzrahmen der Urteilsbildung. Sachlichkeit sowie Sachwissen auf der

---

<sup>16</sup> Motiviert durch ein kurzes Statement einer Teilnehmerin in der Schlussdiskussion möchte ich nach Ablauf der Veranstaltung meinen Vortragstext an dieser Stelle ergänzen. Die Teilnehmerin gab grundsätzlich zu bedenken, ob wir mit unseren Urteilskompetenz-Ambitionen nicht eine *Erziehung zur Anmaßung* betrieben. Es sei doch oft gar nicht möglich, zu urteilen und zu werten, und eben diese Möglichkeit müsse den Schülerinnen und Schülern auch eingeräumt werden. Diesen Einwand kann ich mir zu eigen machen (das war eine weitere „Grenzüberschreitung“ des didaktischen Rahmens, die ich spontan begrüßt habe!) – mit der Einschränkung auf der sprachlichen Ebene, dass ich in keine *Erziehung* zur Anmaßung sehe, sondern eine *Gefahr*, die uns in den didaktischen Interaktionen bewusst sein sollte (vgl. oben Prozessorientierung!).

einen Seite und Emotionalität sowie Ethos auf der anderen Seite schließen sich keineswegs aus, im Gegenteil: Sie bedingen sich wechselseitig.<sup>17</sup>

In dieser Spannung zwischen unabschließbarer Informationsfülle und Notwendigkeit eines deutlich vorgezeichneten Lehr-Lern-Weges, der die Kompetenzbildung voranbringt, hat der von der *Cultus-Arbeitsgruppe* didaktisch gleichsam fest installierte *Basaltext* eine hilfreiche, ja notwendige Funktion. Der Basaltext enthält die zentralen Elemente der Sach- und Sachstrukturanalyse. Er umfasst mehr als das Schulbuch, das gerade im Hinblick auf die Bildung von Werturteilen aus guten Gründen sehr zurückhaltend ist und schwer integrierbare Informationen eher vermeidet.

Der Basaltext sollte darüber hinaus meiner Auffassung nach auch einige Hinweise auf die Wertreferenzen des Lehrers /der Lehrerin enthalten, die dem Unterricht damit aber nicht, eben weil sie bewusst sind und kontrolliert werden, die Richtung vorschreiben. Die Spannung zwischen meiner Wert-Perspektive als Lehrer und der Wert-Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist ein weiteres didaktisches Grundproblem, das hier nur genannt, aber nicht erörtert werden kann.

##### 5. *Des Kaisers neue Kleider – nur ein Märchen?*

Was würde eigentlich passieren, wenn wir Kaiser Konstantin seines damals neuen ideologischen Kleides entkleideten und gedankenspielerisch nach den vom Sieg des Christentums unabhängigen zivilisatorischen Leistungen fragten. Die Frage ist - Pardon! - rhetorisch, sie kann und soll hier selbstverständlich nicht ernsthaft erörtert werden. Ein Märchenmotiv ist kein geschichtstheoretisch vertretbarer Zugang zur Deutung von Geschichte.

Und doch: Es gibt Verbindungslinien zwischen beiden Bereichen, unsichere Hängebrücken im launischen Wind der Geschichte, wenn es noch einmal erlaubt ist, metaphorisch zu sprechen, und ich will eine dieser Verbindungslinien abschließend kurz benennen. Auch der französische *Roi Soleil* Ludwig XIV. sollte der Große genannt werden. Doch *ein* Zeitgenosse widersprach diesem Vorhaben, der Abbé de Saint Pierre (1658-1743),<sup>18</sup> der daraufhin prompt aus der (1634 von Richelieu begründeten) Académie française ausgeschlossen wurde. Diesem Abbé war eine kindlich zu nennende Naivität eigen, wie seine Biographen vermerken. Die Stimme des Kindes im Märchen und des scheinbar kindlichen Erwachsenen in der Realgeschichte – das ist meine Grenzüberschreitung, die zu weiteren Grenzüberschreitungen anregen soll und anregen kann. Ich rufe nur das geflügelte Wort von der nackten Wahrheit in Erinnerung, der *nuda veritas*, die als Bildungsgut von Lateinklassen im Original

<sup>17</sup> Ein aktuelles Inhaltsbeispiel: Die vor Kurzem eröffnete Ausstellung *Topographie des Terrors* ist bewusst informativ und sachlich gehalten, schon der Titel (*Topographie...*) signalisiert diese Tendenz. Emotionale Wirkungen löst die Ausstellung auch ohne didaktische Anleitung aus.

<sup>18</sup> Zu finden ist diese Kritik in seinem Werk *Polysonodie ...* von 1718. Vgl. im ideengeschichtlichen Kontext Kontext Bury 1920.

rezipiert werden könnte (Horaz, Carmina I, 24) und keineswegs die einzige Provokation ihrer Art ist. Wer vor vier Jahren den Historikertag in Konstanz besucht hat, der wird sich an das Standbild der „Imperia“ erinnern, die als Prostituierte sowohl die weltliche als auch die geistliche Macht in ihrer Hand hatte und immer noch hat.

Damit bin ich aber unversehens von den Aufgaben didaktischer Kompetenzförderungen zum Grundproblem der geschichtlichen Wahrheit abgerutscht, und ich breche daher schleunigst ab.

## ANHANG

### 1. *Edward Gibbon*<sup>19</sup> über die historiographischen Probleme eines „gerechten Porträts“ Kaiser Konstantins

„Der Charakter des Kaisers, der den Regierungssitz des Römischen Reiches verlegte und in der politischen und religiösen Verfassung seines Landes so wichtige Veränderungen vornahm, hat das Interesse der Nachwelt gefesselt und deren Meinungen geteilt. Die Christen haben den Befreier der Kirche aus glühender Dankbarkeit mit allen Eigenschaften eines Helden, ja selbst eines Heiligen geschmückt, während die missvergnügte, unterlegene Seite Konstantin mit den verabscheuungswürdigsten Tyrannen verglichen hat, die durch ihre Laster und Schwächen den Kaiserpurpur entehrt hatten. Diese Gefühle haben sich in einem gewissen Maß auch auf die folgenden Generationen übertragen, und noch heute dient Konstantins Charakter entweder als Gegenstand der Satire oder der Verherrlichung. Durch die unvoreingenommene Verbindung jeder Mängel, die sogar seine eifrigsten Bewunderer einräumen, und derjenigen Tugenden, die ihm selbst seine unversöhnlichsten Feinde zugestehen, dürften wir vielleicht hoffen, von diesem außergewöhnlichen Mann ein gerechtes Porträt zu entwerfen, das die Wahrheit und Aufrichtigkeit der Geschichte ohne zu erröten gelten lassen könnte. Allein, bald schon würde sich erweisen, dass der eine Versuch so divergierende Farben zu mischen und derart unverträgliche Eigenschaften in Einklang zu bringen, eher das Bild eines Ungeheuers als das eines Menschen hervorbringen muss, sofern man es nicht in einem besonderen und bestimmten Licht betrachtet, das sich ergibt, wenn man die verschiedenen Abschnitte von Konstantins Regierung sorgfältig voneinander trennt.“

<sup>19</sup> Der englische Historiker Edward Gibbon, 18. Jahrhundert, ist oben (Fn. 11) als „modern“ bezeichnet worden. Das kann Missverständnis provozieren, da die Alltagssprache verschiedene Deutungen für das bereit hält, was als „modern“ gelten soll. Gibbon war insofern „modern“, als er keinerlei kirchlich-religiöse Maßstäbe mehr gelten ließ, sondern wissenschaftliche Standards zur Anwendung brachte. Ein historiographischer Mainstream (vgl. etwa Bury 2006) lässt die Moderne mit dem 17. Jahrhundert beginnen, vgl. auch den programmatischen Gebrauch des Begriffs im literarischen Streit zwischen den Alten und den Modernen (*la querelle des Anciens et des Modernes*).- Von der Moderne wäre m.E. die Zeit nach der Holocaust-Erfahrung abzusetzen, für die ein neuer Begriff geprägt werden müsste. Der Begriff „Postmoderne“ sagt m.E. nicht nur nicht genug aus, er führt auch in die Irre, da und insofern neue Erfahrungen und Konstellationen (Völkermord-Erfahrung, Klima-Katastrophe, Verknappung der Ressourcen, Nord-Süd-Konflikte, Atomkriegsgefahr u.a.m.) überhaupt nicht zur Geltung kommen.

Edward Gibbon, *Verfall und Untergang des römischen Imperiums*, XVIII. Kapitel, über den Charakter Kaiser Konstantins des „Großen“ (a.a.O., Bd. 2, S. 372 f.).

## 2. Zur Problematik der in Anspruch genommenen „Maßstäbe“

Als ich 1959 mein Geschichtsstudium begann, war gerade „der Gebhardt“ erschienen, das Handbuch der deutschen Geschichte, das ich kaufte, eifrig studierte und bis heute ab und zu konsultiere. Im vierten von Karl Dietrich Erdmann herausgegebenen Band ist § 5 der *Kriegsschuldfrage* gewidmet, ein Thema, das in einer gründlichen Debatte über Urteilskompetenz m.E. nicht ausgeblendet werden darf. Der von Erdmann verfasste Text kann aus heutiger Sicht als überholt bezeichnet werden, unter anderem wegen der von Fritz Fischer 1961 erarbeiteten Nachweise über den maßgeblichen Anteil der deutschen Reichsregierung am „Ausbruch“ des Ersten Weltkrieges. Es lohnt sich trotzdem, Erdmanns Argumentation noch einmal zu vergegenwärtigen, weil sie eine grundsätzliche Problematik der Urteilsbildung enthält und ein dickes Fragezeichen hinter das Postulat setzt, dass die Maßstäbe der Zeit unbedingt zu berücksichtigen, ja sogar als Leitfaden für die Urteilsbildung zu nutzen seien. Lesen wir einen Abschnitt der Erdmann'schen Argumentation, damit die nachfolgende Kritik eine einigermaßen solide Basis hat.

„Die Schwierigkeit bei der Beurteilung der Verantwortlichen für die Außenpolitik jener Zeit liegt darin, dass man leicht sagen kann: Hier ist der Punkt, und dort ist ein anderer, wo dieser oder jener anders hätte handeln sollen – aber wenn man genauer zusieht und wenn man die Handelnden beurteilt, nicht aus unserer rückschauenden Weisheit heraus – wir wissen, wo die Geschichte hinführte -, sondern aus ihrer eigenen Situation und von den politischen Maßstäben ihrer Zeit her, dann scheint es überaus verständlich, dass sie so handelten, wie sie tatsächlich gehandelt haben. Das Verhältnis von Verstrickung der Situation und der gar nicht zu leugnenden Freiheit und Verantwortung des Handelnden lässt sich jedenfalls nicht in einfache juristische oder moralische Kategorien fassen.“ Und er schließt mit einem Gedankensprung, durch den sowohl die Geschichtsrealität als auch ihre politisch-ethische Beurteilung endgültig aus dem Blickfeld verschwindet: „So scheint der angemessene Weg zur Beurteilung der Kriegsschuldproblematik von dem englischen Historiker Gooch [1873-1968] gezeichnet zu sein, wenn er an das Hegel-Wort erinnert, dass die Tragödie ein Konflikt sei, in dem nicht Recht gegen Unrecht, sondern Recht gegen Recht stehe.“<sup>20</sup>

Damals, das ist also rund fünfzig Jahre her, war ich von diesem Argumentationsgeschick ebenso beeindruckt wie auch verunsichert. Wenn sich ein Ereignis nicht in einfache juristische oder moralische Kategorien fassen lässt, wie soll man es dann erfassen? Warum sollte es nicht erlaubt sein, die Haager Friedenskonferenzen (1899 und 1907, vgl. Wesel 2007.), das Völkerrecht und die Menschenrechte als Bezugsgrößen einzuführen (vgl. oben

<sup>20</sup> Erdmann, a.a.O., S. 24.

das Plädoyer für deutlich definierte Referenzrahmen)? Hatte sich Bertha von Suttner (1843-1914) nicht auch öffentlich wirksam für bestimmte „politische Maßstäbe der Zeit“ eingesetzt und 1905 der Friedensnobelpreis erhalten? Was waren das für Maßstäbe, auf die sich Erdmann berief? Und vor allem: Wenn es schon damals nicht möglich war, sich bestimmten „Maßstäben“ zu entziehen, durfte dieser Zwang dann auch noch fünfzig Jahre später seinen Anspruch geltend machen?

Nach abermals fünfzig Jahren könnte das Unbehagen an dem Einerseits-und-andererseits eines damals führenden Historikers erledigt sein; denn

- erstens haben die Forschungen von Fritz Fischer eindeutig belegt, dass Deutschland nicht halb blind in den Krieg gestolpert ist,<sup>21</sup> sondern im Gegenteil weitsichtig und zielsicher nach der Weltmacht gegriffen hat (Fischer, *Der Griff nach der Weltmacht*, 1961), und

- zweitens war Erdmann, wie wir inzwischen wissen (Kröger und Thimme, 1996), in die Machenschaften des NS ziemlich tief verstrickt und damit für ein distanzierendes, kritisches Urteil überhaupt nicht frei genug, so dass

- drittens, alles in allem, der vor den biographischen Enthüllungen geschriebene Handbuch-Text nicht mehr ganz ernst zu nehmen ist.

Doch das sehe ich anders. Auch in weiteren, weniger belasteten Inhaltsbereichen sind kritische Bewertungen historischer Sachverhalte auf Referenzen angewiesen, die nicht direkt aus der Geschichtswissenschaft abzuleiten sind. *Die Didaktik der historischen Werturteile muss sich auf ihre eigenen Kräfte besinnen.*

### *Literaturverzeichnis*

*Andersen, Hans Christian*: Sämtliche Märchen in zwei Bänden (im ersten Band, S. 108-113, *Des Kaisers neue Kleider*).  
Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1963.

*Bauer, Jan-Patrick / Meyer-Hamme, Johannes / Körber, Andreas* (Hrsg.):  
Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Centaurus Verlag, Kenzingen 2008.

*Burckhardt, Jacob*: Die Zeit Constantin des Grossen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1962.

---

<sup>21</sup> Dieses durch das „Drängen der Zeit“ geförderte Hineinstolpern in den Krieg, das durch Staatsmänner im Format von Bismarck und Roosevelt hätte verhindert werden können (wirklich?), vertritt Erdmann mit einem berühmten Ausspruch von Lloyd George (1863-1945, britischer Premierminister von 1916 bis 1922). Damit desavouiert Erdmann nicht nur die politische Führung der damaligen Zeit, sondern auch ungewollt den Mainstream der deutschen Geschichtsschreibung, die sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg nicht von den Verantwortungslosigkeiten der Politik distanzieren konnte.

*Bury, J.B.:* The Idea of Progress. An Inquiry into Its Origin and Growth (1920). The Echo Library, Teddington Middlesex 2006.

*Dehne, Brigitte:* „Mit eigenen Augen sehen“ oder „Mit den Augen des anderen sehen“? Eine kritische Auseinandersetzung mit den geschichtsdidaktischen Konzepten der Perspektivenübernahme und des Fremdverstehens. In: Bauer u.a. (Hrsg.) 2008, S. 121-143.

*DOKUMENTE* aus dem deutschen Bauernkrieg. Beschwerden, Programme, theoretische Schriften. Hrsg. Und eingeleitet von Werner Lenk. Reclam, Leipzig 1980.

*Erdmann, Karl Dietrich:* Die Zeit der Weltkriege (=Bruno Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte, Band 4). Union Verlag, Stuttgart 1959 (verbesserter Nachdruck 1961).

*Fischer, Fritz:* Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18. Droste Verlag, Düsseldorf 1961 (erste Auflage), Sonderausgabe 1967, Nachdruck der Sonderausgabe 1984.

*Geschichte und Geschehen.* Geschichtliches Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I. Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart 1995.

*Gibbon, Edward:* Verfall und Untergang des römischen Imperiums. Bis zum Ende des Reiches im Westen. Sechs Bände. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2004 (2. Auflage).

*Kayser, Jörg:* Die Förderung historisch-politischer Urteilskompetenz. Fachdidaktische Untersuchungen zum Verhältnis zwischen einem didaktisch-theoretischen Modell und seinen unterrichtspraktischen Möglichkeiten. Dissertation, Technische Universität Berlin 2010, z.Zt. (Mai 2010) unveröffentlicht.

*Kröger, Martin / Thimme, Roland:* Die Geschichtsbilder des Historikers Karl Dietrich Erdmann. Vom Dritten Reich zur Bundesrepublik. R. Oldenbourg Verlag, München 1996.

*Meyer, Thomas:* Kalkulierte Unschärfe (Rezension über das Buch von Siegfried Kracauer Geschichte – Vor den letzten Dingen). In: DIE ZEIT, 4. Februar 2010.

*Negt, Oskar*: Ironie der Geschichte oder: Der Kaiser ist nackt. Über alte und neue Kleider, den Kapitalismus, die Globalisierung und die Notwendigkeit der Solidarität. In: Frankfurter Rundschau, 4. Juli 1998.

*Schuller, Wolfgang*: Zwischen Toleranz und Verfolgung. Das frühe Christentum. In: DIE ZEIT, Welt- und Kulturgeschichte in 20 Bänden. 5. Bd. (Spätantike und Völkerwanderungszeit), Hamburg und Mannheim 2006.

*Schulz-Hageleit, Peter*: Wie lehrt man Geschichte heute? Quelle und Meyer, Heidelberg 1973 (erste Auflage), zweite Auflage in erweiterter Fassung 1977.

*Ders.*: Schülerkompetenzen – Lehrerkompetenzen: zwei divergente Zielperspektiven der historisch-politischen Fachdidaktik. In: Geißler, Christian / Overwien, Bernd: Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Hanns-Fred Rathenow. Berlin 2010, S. 111-128.

*Ders.*: Menschlicher Fortschritt – gibt es den überhaupt? Geschichte – Ethos – Bildung. Centaurus Verlag, Herbolzheim 2008.

*Wesel, Uwe*: Das Haager Weltgericht. In: DIE ZEIT, 18. Oktober 2007, S. 92 (Serie: „Zeitläufte“).