

Geschichtsdidaktik empirisch 17: Translation II

Geschichtsklitterung oder «alternative Fakten»?

Urteilsbildung im Geschichtsunterricht im vielbeschworenen «postfaktischen Zeitalter» am Beispiel eines videographierten Unterrichtssettings zu NS-Propaganda

*Andrea Kolpatzik**

Der Stellenwert von Urteilsbildung im Geschichtsunterricht ist in der Geschichtsdidaktik unbestritten: Sowohl curriculare Vorgaben als auch geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle identifizieren historische Urteilsbildung als ein Qualitätsmerkmal «guten» Geschichtsunterrichts (vgl. z. B. Meyer-Hamme, Thünemann & Zülsdorf-Kersting, 2016; Gautschi, 2015). Diese Bedeutung von Urteilsbildung nimmt im vielbeschworenen «postfaktischen Zeitalter» weiter zu: Angesichts von Emotionen und rechtspopulistischen Behauptungen, die statt überprüfbarer Fakten die öffentliche Debattenkultur dominieren, sind reflektierte und problemorientierte Stellungnahmen der Lernenden zu kontroversen Deutungen von Vergangenheit für Demokratieerziehung im Geschichtsunterricht zentral.

Forschungsstand

Während die Bedeutung des Aufbaus und der Differenzierung von Urteilsfähigkeit im Geschichtsunterricht (nicht nur im sogenannten «postfaktischen Zeitalter») aus programmatischer Perspektive in der Geschichtsdidaktik unstrittig ist, deuten die wenigen Befunde geschichtsdidaktischer Empirie auf pragmatische Probleme der Urteilsbildung im Geschichtsunterricht hin: Vor allem die Befunde der Studien von Köster (2014), Martens (2010), Spieß (2014) oder Zülsdorf-Kersting (2011, 2007) können als Hinweise interpretiert werden, dass Lernende mit dem Prozess der historischen Erkenntnisgewinnung nicht hinreichend vertraut sind (vgl. z. B. Martens, 2010; Spieß, 2014), epistemisch auf basaler Ebene oftmals nicht zwischen Quelle und Darstellung unterscheiden können (vgl. z. B. Spieß, 2014; Schönemann, 2016) und Urteile im Geschichtsunterricht primär in Form affirmativer Werturteile bilden (vgl. z. B. Zülsdorf-Kersting, 2011, 2007; Köster, 2014). Diese hier aus Platzgründen nur cursorisch skizzierten Befunde, die natürlich im Lichte der jeweils beforschten Lerngruppe und der gewählten Forschungsmethoden zu interpretieren sind, korrespondieren mit den Ergebnissen der repräsentativen Studie von Schönemann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting (2011): Unter der Fragestellung «Was können Abiturienten?» werteten die Forscher für das

* Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster

Bundesland Nordrhein-Westfalen die Klausuren des Zentralabiturs Geschichte des Jahres 2008 aus.

Forschungshypothese und Fragestellung

Diese hier nur knapp skizzierten empirischen Befunde sind zugleich forschungsleitende Überlegungen dieses *explorativen* Forschungsprojekts. Es wurde davon ausgegangen, dass sich vor allem die von Schönemann et al. konstatierten Defizite nordrhein-westfälischer Abiturienten bei Urteilsbildung im Geschichtsunterricht angesichts «alternativer Fakten», «Fake News» oder vermeintlich triftiger rechtspopulistischer Argumentationsstrategien eher potenzieren als abbauen. Die *forschungsleitende Hypothese* lautet: Die in rechtspopulistischen Argumentationen suggerierte normative, empirische und narrative Triftigkeit müsste angesichts der von der geschichtsdidaktischen Forschung konstatierten Defizite bei der Urteilsbildung eine reflektierte Auseinandersetzung der Lernenden mit «alternativen Fakten» im Geschichtsunterricht verhindern. Diese Hypothese wurde am thematischen Beispiel eines *videografierten Unterrichtssettings* zu NS-Propaganda, ein mit Emotionen und ideologisch gefärbten «Fakten» aufgeladener Lerngegenstand, in einem Geschichte-Leistungskurs in NRW exemplarisch überprüft.

Forschungspragmatische Voraussetzung für die empirische Überprüfung der Forschungshypothese war eine methodisch kontrollierte Operationalisierung von Urteilsbildung im Geschichtsunterricht, so dass der empirischen Erkundung die Frage nach methodischen Möglichkeiten einer strukturanalytischen Rekonstruktion, Beschreibung und Typisierung von Urteilsbildung im Geschichtsunterricht vorausging.

Theoretisches Fundament

Das in aktuellen Lehrplänen des Bundesland NRW definierte Ziel des Geschichtsunterrichts ist gemäß geschichtsdidaktischer Prämissen die Entwicklung und Förderung eines «reflektierten Geschichtsbewusstseins» (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014, S. 12). Im Kernlehrplan für Geschichtsunterricht in der Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen heißt es: «Die Beherrschung der Fähigkeiten zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte sowie zur Analyse und Beurteilung historischer Narrationen charakterisieren ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein» (ebd.). Wenngleich der Kernlehrplan in Anlehnung an Karl-Ernst Jeismann intendiert, «Urteilskompetenz» (ebd., S. 16) über «Sachurteile» (ebd.) und «Werturteile» (ebd.) anzubahnen, bleibt indes weitgehend offen, wie historische Narrationen konkret analysiert und beurteilt werden sollen. Damit weist der Kernlehrplan NRW eine Leerstelle auf, die auch im geschichtsdidaktischen Diskurs aktuell kontrovers diskutiert wird (vgl. z. B. Siebörger, 2017; Seixas, 2016). Urteilsbildung ist in der Geschichtsdidaktik eng mit dem Namen Karl-Ernst Jeismann verknüpft. Dessen idealtypische Differenzierung des Prozesses der Urteilsbildung in Analyse, Sach- und Werturteil gilt als konsensfähig (vgl. z. B. Becker, 2010, 2017). Sie bildet deshalb das theoretische Fundament dieser Untersuchung.

Jeismanns idealtypischer Zugriff ist zudem an den aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurs anschlussfähig: Die Jeismann-Trias erlaubt es, den Prozess der Urteilsbildung auf Basis eines erzähltheoretischen Zugriffs durch Bereitstellung unterschiedlich dimensionierter Urteilskategorien heuristisch zu strukturieren – und dadurch für empirische Erkundungen operationalisierbar zu machen (vgl. Becker, 2010, 2017). Mit dieser Grundentscheidung lehnt sich diese Untersuchung an theoretisch-methodische Überlegungen der Studie Schönemanns, Thünemans & Zülsdorf-Kerstings (2011) zur Auswertung des nordrhein-westfälischen Zentralabiturs im Fach Geschichte des Jahres 2008 an.

Forschungsdesign

Das Untersuchungssample umfasst 13 Schüler eines Geschichte-Leistungskurs ($N = 1$) eines Gymnasiums in NRW. Die Wahl eines Leistungskurses aus NRW folgte neben arbeitspragmatischen Überlegungen dem Prinzip des theoretischen Samplings und orientierte sich im Interesse einer gewissen Vergleichbarkeit der Befunde am Sample der Studie von Schönemann et al. (2011). Die *Datenerhebung* erfolgte mittels Videographie. Insgesamt wurden fünf problemorientierte Unterrichtseinheiten eines Unterrichtssettings im Inhaltsfeld 5 ‹Die Zeit des Nationalsozialismus – Voraussetzungen, Herrschaftsstrukturen, Nachwirkungen und Deutungen› des Kernlehrplans NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2014, S. 19) mit dem Schwerpunkt ‹politische und ideologische Voraussetzungen des Nationalsozialismus› (ebd., S. 38) zum Thema NS-Propaganda videographiert:

Unterrichtseinheit	Inhalt	Ziel
1. Unterrichtseinheit	<p>Grundsätze der NS-Propaganda:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolf Hitler über ‹Das Wesen der NS-Propaganda›. Adolf Hitler: Mein Kampf, 220./224. Auflage München 1936, S. 197f. ▪ Joseph Goebbels über Aufgaben und Ziele des ‹Reichsministeriums für Volksaufklärung und Propaganda›. Zitiert nach Herbert Michaelis/Ernst Schraepfer (Hrsg.): Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Band 2. Berlin o. J., S. 429ff. ▪ Hermann Göring über die ‹Grundsätze zu Freiheit von Kunst und Wissenschaft im NS-Staat›. Hermann Göring: Reden und Aufsätze. München 1942, S. 181f. 	Exemplarische Auseinandersetzung mit der Intention von NS-Propaganda auf Basis eines multiperspektivischen Quellenarrangements
2. Unterrichtseinheit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NS-Propagandaplakate ▪ ‹Sportpalastrede› Joseph Goebbels vom 18. Februar 1943 	Exemplarische Auseinandersetzung mit der Wirkung von NS-Propaganda unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Mittel
3. Unterrichtseinheit	<p><i>Verführt, verfolgt oder verwöhlt?</i> Unterschiedliche Ansätze der Geschichtswissenschaft zur Erklärung des Aufstieges und der gesellschaftlichen Akzeptanz des NSDAP 1933/1934:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Martin Broszat: Der Staat Hitlers. Grundlagen und Entwicklung seiner inneren Verfassung. 2. Auflage München 1971, S. 108f. ▪ Hans-Ulrich Thamer: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945. Berlin 1986, S. 259. ▪ Hans Mommsen: Die nationalsozialistische Machtergreifung und die deutsche Gesellschaft. In: W. Michalka (Hrsg.): Die nationalsozialistische Machtergreifung. München 1984, S. 29 und 40. ▪ Ulrich Herbert: Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München 2014, S. 305, 306, 319, 320. ▪ Eckhard Fuhr im Interview mit Götz Aly: Hitlers Volksstaat war eine Gefälligkeitsdiktatur. In: Die Welt vom 10. März 2005. 	Multiperspektivische, kontroverse und differenzierte Auseinandersetzung mit multifaktoriellen Gründen des Aufstieges und der gesellschaftlichen Akzeptanz der NSDAP 1933/1934 auf Basis eines multiperspektivischen Lernarrangements historiografischer Darstellungstexte

Unterrichtseinheit	Inhalt	Ziel
4. Unterrichtseinheit	<i>Verführt, verfolgt oder verwählt?</i> Geschichtswissenschaftliche Ansätze zur Erklärung des Aufstieges und der gesellschaftlichen Akzeptanz des NSDAP 1933/1934 in der Diskussion	Multiperspektivische, kontroverse und differenzierte Beurteilung der Gründe des Aufstieges und der Akzeptanz der NSDAP 1933/1934 auf Sach- und Werturteilsebene unter besonderer Berücksichtigung des Stellenwertes der NS-Propaganda
5. Unterrichtseinheit	NS-Propagandaspielfilm «Hitlerjunge Quex»	Auseinandersetzung mit inhaltlichen, inszenatorischen und sprachlichen Mitteln von NS-Propaganda am Beispiel des Spielfilmes «Hitlerjunge Quex» [in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung NRW; <i>nicht videographiert</i>]
6. Unterrichtseinheit	<i>NS-Propaganda reloaded?</i> Historische Hassreden im Internet/in Social Media-Portalen der Gegenwart erkennen, einordnen und widersprechen	Historische Hassreden im Internet/Social Media Portalen analysieren und bewerten [Workshop in Kooperation mit «Geschichtsscheck» und der Bundeszentrale für politische Bildung, <i>nicht videographiert</i>]
7. Unterrichtseinheit	Geschichtsklitterung oder alternative Fakten? <ul style="list-style-type: none"> ▪ YouTube-Mitschnitt der Rede Björn Höckes vom 17. Januar 2017 ▪ Martin Sabrow: Höcke und wir. In: Zeitgeschichte online, Januar 2017 (aufrufbar auf: http://www.zeitgeschichte-online.de/kommentar/hoেকে-und-wir) [Stand: 17. April 2017]. ▪ Maria Alexopoulou: Blinde Flecken innerhalb der zeithistorischen Forschung in Deutschland. Eine Antwort auf Martin Sabrows Kommentar «Höcke und wir». In: Zeitgeschichte online, Februar 2017 (aufrufbar auf: http://www.zeitgeschichte-online.de/kommentar/blinde-flecken-innerhalb-der-zeithistorischen-forschung-deutschland) [Stand: 17. April 2017]. 	Exemplarische Auseinandersetzung mit «alternativen Fakten» am Beispiel der Rede Björn Höckes vom 17. Januar 2017

In Ergänzung der Videographie der einzelnen Unterrichtsstunden wurden auch die Lernprodukte (Klausuren, Concept Maps, Stellungnahmen der Lernenden etc.) des gesamten Unterrichtssettings erhoben. Die Auswertung der Daten erfolgt mittels einer strukturierten Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2002). Die Auswertungskategorien (Analyse, Sachurteil, Werturteil) wurden in Anlehnung an Karl-Ernst Jeismann (1978) theoretisch deduziert, deren narrative Konfiguration durch die Lernenden aus dem erhobenen Datenmaterial induktiv abduziert. Die Qualitative Inhaltsanalyse wird als Auswertungsmethode gewählt, da das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung in enger Rückbindung an curriculare Vorgaben dezidiert auf der systematischen, methodisch kontrollierten und intersubjektiv überprüfbaren Analyse der narrativen Morphologie der von den Lernenden artikulierten Sach- und Werturteile fokussiert.

Geplanter Inhalt des Vortrages

Die vorläufige Auswertung des Datenmaterials ergab den mit Blick auf die Forschungshypothese unerwarteten Befund, dass die Lernenden am Beispiel eines YouTube-Mitschnittes der Rede des thüringischen AfD-Vorsitzenden Björn Höcke vom 17. Januar 2017 in Dresden rechtspopulistische Argumentationen überwiegend reflektiert und hinsichtlich ihrer narrativen, normativen und empirischen Triftigkeit differenziert beurteilen – während sie gleichzeitig die deutsche Bevölkerung als vom NS-Regime mittels Propaganda Verführte begreifen und von einer Verantwortung für den Aufstieg und die gesellschaftliche Akzeptanz des Nationalsozialismus nach 1933 trotz Lernsettings mit multiperspektivischem Quellenmaterial und kontroversen Historikerurteilen überwiegend freisprechen. Im Zentrum des geplanten Vortrages sollen deshalb neben der Präsentation der Konzeption der einzelnen Unterrichtseinheiten dieses Unterrichtssettings und intendierter Lernziele zwei ausgewählte Videosequenzen problemorientierter Sach- und Werturteilsdiskussionen stehen, die diesen Befund beispielhaft dokumentieren.

Literatur

- Becker, Axel (2010). Urteilsbildung im Geschichtsunterricht aus erzähltheoretischer Sicht. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichte und Sprache* (S. 131–138). Berlin: Lit.
- Becker, Axel (2017). Historische Urteilsbildung. In Michele Barricelli & Martin Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (Bd. 1, 2. Aufl., S. 316–325). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, Peter (2015). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise* (3. durchges. und korr. Aufl.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jeismann, Karl-Ernst (1978). Grundfragen des Geschichtsunterrichts. In Günther C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann & Hans Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlagen eines kooperativen Unterrichts* (S. 76–107). Paderborn: Schöningh.
- Köster, Manuel (2014). Identitätsbalance bei widersprüchlichen Identitätsbezügen. Historisches Textverstehen in der multiethnischen Gesellschaft. In Tobias Arand & Manfred Seidenfuß (Hrsg.), *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (S. 299–314). Göttingen: V&R unipress.
- Martens, Matthias (2010). *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V&R unipress.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer-Hamme, Johannes, Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.) (2016). *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich* (2. korr. und erw. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Geschichte. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf.
- Schönemann, Bernd, Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (2011). *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* (2. Aufl.). Berlin: Lit.
- Schönemann, Bernd (2016). Was können Abiturienten? Plädoyer für eine Erdung der geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte* (S. 77–91). Berlin: Lit.
- Seixas, Peter (2016). Auf der Suche nach narrativer Triftigkeit. *Public History Weekly*, 4 (2016) 41. <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2016-7853>
- Siebörger, Rob (2017). Fake News, Alternative Fakten, historische Bildung. *Public History Weekly* 5 (2017) 8. <https://dx.doi.org/10.1515/phw-2017-8548>
- Spieß, Christian (2014). *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Göttingen: V&R unipress.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2011). Vorstellen und Verstehen: Jugendliche betrachten den Holocaust. In Saskia Handro & Bernd Schönemann (Hrsg.), *Visualität und Geschichte* (S. 55–68). Berlin: Lit.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007). *60 Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Münster: Lit.