

## Quellenarbeit im Geschichtsunterricht heute

Um Quellenarbeit im Geschichtsunterricht ist es heute still geworden. Das kann ein gutes, aber auch ein schlechtes Zeichen sein. Die Zeit der grundsätzlichen Kontroversen über Quellenarbeit ist vorbei. Das kann darauf hindeuten, dass Quellenarbeit sich durchgesetzt hat, es kann aber auch bedeuten, dass dieser fachspezifische Zugriff auf Vergangenes wieder in Vergessenheit geraten ist. Quellenarbeit würde dann nur noch beiläufig betrieben und im Schatten anderer bildungspolitisch gewollten Auflagen stehen.

### 1. Quellenarbeit setzt sich durch

Man kann die 25 Jahre von 1975 bis 2000 als die Zeit der geschichtsdidaktischen und unterrichtspraktischen Auseinandersetzung um Quellen im Geschichtsunterricht ansehen. Zwar erschienen vor 1975 immer wieder mal vereinzelt Aufsätze über Quellen (z.B. Fina, Renz) aber erst mit dem Sammelband von Gerhard Schneider „Die Quelle im Geschichtsunterricht“<sup>1</sup> kam die entscheidende Debatte in Gang. Diese Publikation hatte den Geist der Zeit für sich. Es war die Stunde des bildungspolitischen und geschichtsdidaktischen Aufbruchs. Die Zeit der Kunden, die keinen Bezug zu den wissenschaftlichen Fächern haben *sollten*, war vorbei: Heimatkunde, Weltkunde, Gemeinschaftskunde und Naturkunde.<sup>2</sup> Es war die Zeit der Wissenschaftsorientierung. Die Schulfächer suchten und fanden wieder Anschluss an die Wissenschaftsdisziplinen. Arbeit mit Quellen wurde integraler Bestandteil des Geschichtsunterrichts in allen Schulformen und Schulstufen. Selbst in der Grundschule wurde mit Quellen gearbeitet.<sup>3</sup> Mit „Fragen an die Geschichte“ erschien sogar ein Schulgeschichtsbuch, das ausschließlich Quellen enthielt. Die Kontroversen und Polemiken hörten auf.<sup>4</sup> Lehrervortrag und Geschichtserzählung wurden nicht mehr als den Quellen überlegene Verfahrensweisen angepriesen. Quellenarbeit als fachspezifische Arbeitsweise ging dann in die geschichtsdidaktischen Handbücher ein: „Geschichtsdidaktik“ (1979), „Medienhandbuch“ (1985) und „Methodenhandbuch“ (2004). Den Abschluss bildete mein Quellenbuch im Jahr 2000. Es war die erste Monographie zum Thema Quellen im Geschichtsunterricht.<sup>5</sup> Danach gab es keine grundsätzliche Debatte mehr, die die Quellenarbeit in Frage stellte. Die beiden unterrichtspraktischen Zeitschriften für den Geschichtsunterricht – *Geschichte lernen*<sup>6</sup> und *Praxis Geschichte* – zeigen nur

<sup>1</sup> Schneider, Gerhard (Hg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht, Donauwörth 1975

<sup>2</sup> Selbst die Vertreter der Sozialkunde mögen diesen Begriff und die damit verbundenen Implikationen nicht und verstehen ihr Fach lieber als Politik und sich selbst als Politikdidaktiker

<sup>3</sup> Hantsche; Irmgard; Schmid, Hans-Dieter (Hg.): Historisches Lernen in der Grundschule, Stuttgart 1981

<sup>4</sup> z.B. Schoebe, Gerhard: Quellen, Quellen, Quellen... Polemik gegen ein verbreitetes Unterrichtskonzept, in: GWU 34 (1983) S. 298-317

<sup>5</sup> Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation im Geschichtsunterricht [2000], 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2006

<sup>6</sup> Themenheft „Arbeit mit Textquellen“ H. 26 (1995)

noch an Beispielen wie Quellenarbeit im Geschichtsunterricht betrieben werden kann.

Zwei Erweiterungen, die vor allem unterrichtspraktisch relevant waren, bekam diese Debatte noch.

- 1973 nahm die Körberstiftung ihre Arbeit auf. Sie war in erster Linie politisch motiviert, da sie die verschütteten demokratischen Traditionen aufzeigen wollte. Sie hatte aber für die Quellenarbeit unterrichtspraktische Folgen. Der Geschichtsunterricht entdeckte das *Archiv* und Quellen bekamen ihre *historische Gestalt* zurück. Sie sind in fremder Sprache verfasst, handgeschrieben, in befremdlichen Buchstaben gedruckt. „Archivalische Menschenrechte“ nannte Maria Würfel 1983 das.<sup>7</sup> Schüler entdeckten, dass Quellen doch etwas anderes waren als Texte im Schulbuch mit vorangedruckten großen Buchstaben Q. Einmal in ihren ca. 500 Geshichtsstunden, die ein Gymnasialschüler vom 5. Schuljahr bis zum Abitur erlebt und erleidet, sollte er im Archiv gewesen sein und erfahren, wie und in welcher Form Geschichte aufbewahrt wird. Das bringt zwar organisatorische Probleme mit sich, aber eine Sammlung Faksimiles und Archivkopien leistet gute Dienste.
- Die zweite Erweiterung war die *Methodenorientierung*, die sich ab den späten 1980er Jahren zuerst als Methodenseiten in den Schulbüchern durchsetzte.<sup>8</sup> Das war eine Innovation, weil Hinweise, wie eine Quelle zu interpretieren ist, von den Lehrerhandbüchern in die Schülerbücher einwanderten. Methoden, z.B. die Regeln einer Quelleninterpretation, waren ursprünglich Hilfen für den Lehrer, die ihm angaben, in welchen Schritten *er* mit den Schülern Quellen interpretieren sollte. Methodenorientierung verlangt dagegen, dass die *Schüler* die Interpretationsregeln kennen sollen, damit sie eigenständig Quellen interpretieren.

Unbestreitbar ging (und geht) die Methodenorientierung in die richtige Richtung. Sie hatte allerdings den Nachteil, dass sie den Methodenbegriff noch nicht klar auswies. Fachspezifische Denkmethode wurden – vor allem unter dem Einfluss des Prinzips Handlungsorientierung - mit Unterrichtsmethoden vermischt. Schüler mit ihren Körpern eine Szene in einer Bildquelle nachstellen zu lassen,<sup>9</sup> ist ebenso wenig eine fachspezifische Denkmethode wie die Auseinandersetzung mit „Quellen in Form einer Fishbowl- Diskussion“.<sup>10</sup>

Methodenlernen ist ein *Regellernen*, es sind Regeln, die immer wieder angewandt werden können. Da die Gegenstände (Quelle, Statistik etc.), auf die die Methoden angewandt werden, unterschiedlich sind, gibt es

<sup>7</sup> Würfel, Maria: Choc par le documents. Archivalische Menschenrechte, in: GWU 34 (1983), S. 251-297

<sup>8</sup> Zuerst im Schulbuch „Geschichtsbuch“ (ab 1986) des Cornelsenverlages; Bauer, Volker u.a.: Methodenarbeit im Geschichtsunterricht, Berlin 1998

<sup>9</sup> Bernhardt, Markus: Verführung durch Anschaulichkeit. Chancen und Risiken bei der Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte, in: ders. u.a. (Hg.): Bilder - Wahrnehmungen – Konstruktionen, Schwalbach/Ts. 2006, S. 47-61

<sup>10</sup> Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008, S. 102

notwendigerweise auch unterschiedliche Regelsysteme. Die Regeln der Interpretation einer schriftlichen Quelle sind nicht die gleichen wie bei einer Bildinterpretation, obwohl in beiden Verfahren Informationen über vergangene Wirklichkeit gewonnen werden. Die Kenntnis eines gewissen fachspezifischen *Regelwissens* hilft, etwas fachgerecht durchzuführen. Regeln sind, wenn sie verinnerlicht sind, Verhaltensanweisungen an sich selbst. Man muss die Regeln (Schritte) einer Quelleninterpretation kennen und anwenden können, um einen Text (bzw. Bild oder Gegenstand) zu interpretieren.

Quellenarbeit hatte sich damit als fachspezifisches Erfordernis durchgesetzt und war nicht mehr nur eine Erweiterung des unterrichtsmethodischen Repertoires.

## 2. PISA

Aber dann kam PISA. Kritik ist in diesem Zusammenhang weniger an der PISA-Studie selbst zu üben, als vielmehr an den Konsequenzen, die die deutschen Bildungsbükratien aus ihnen zogen. Die PISA-Studie brachten den Begriff Kompetenz ins Spiel, den die Pädagogische Psychologie in den 1970er Jahren noch gar nicht kannte.<sup>11</sup> Erst im April 1999 gibt es den so genannten „Weinert Report“ („Concepts of Competence“), in dem die Psychologie das Konzept „Kompetenz“ ausfaltete.

Man kann schlecht japanische und koreanische Schüler nach ihrem Wissen über die Person Karls des Großen oder die Revolution 1848 in Süddeutschland befragen. Deshalb war die PISA-Untersuchung auch kein Wissenstest, sondern eine *Kompetenzuntersuchung*. Das PISA-Konsortium ahnte offensichtlich schon, dass das Kompetenz-Konzept missverstanden werden würde. Aus diesem Grund grenzte sich die PISA-Studie ausdrücklich von einem „umgangssprachlichen Wissensbegriff“ ab, der „Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegen setzt“.<sup>12</sup> Mit Kompetenz wird folglich nicht ein bestimmtes Maß an Ereigniswissen bezeichnet, sondern eine spezifische Art und Weise mit historischem Wissen umzugehen. Die folgende Debatte in den Fachdidaktiken und den Richtlinienkommissionen entsprach offensichtlich nicht den Vorstellungen des PISA-Konsortiums, denn 2007 versuchte es noch einmal, den von ihm gemeinten Kompetenzbegriff klarzustellen. In der Expertise „Zur Entwicklung Bildungsstandards“ schreiben die Verfasser: „Der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen‘ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder ‚Domänen‘“.<sup>13</sup> Die deutschen Bildungsbükratien – und einige Geschichtsdidaktiker – ließen sich aber nicht beirren und beharrten trotz

<sup>11</sup> Weinert, Franz E. u.a. (Hg.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, 2 Bde., Frankfurt/M. 1974

<sup>12</sup> Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen für Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 22

<sup>13</sup> Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (= Bildungsforschung Band 1. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2007, S. 22

weiter auf dem Muster der Berufspädagogik: Sachkompetenz, Methoden-, Sozial-, Handlungs- und Urteilskompetenz.

Der Begriff Kompetenz ist seit Erscheinen der PISA-Studie in der Geschichtsdidaktik inflationiert worden. Noch so kleine und triviale Fähigkeiten und Fertigkeiten werden zu Kompetenzen stilisiert. Kompetenzen sind aber *kreative (generative) Problemlösungsfähigkeiten*. Ihr Bewährungsfeld ist die alltägliche Praxis in der kulturellen Alltagswelt. Sämtliche schulischen Fertigkeiten, die allein in der Schule ihren Stellenwert haben, sind keine Kompetenzen. Die Fähigkeit eine Wandzeitung zu machen oder mit Power Point gelerntes Wissen darzustellen, sind zwar sinnvolle Leistungen eines guten Schülers, machen aber noch keine „Präsentationskompetenz“ aus.

Zwei Beispiele können diese Fehlentwicklung aufzeigen:

Dem Begriff „*Sachkompetenz*“ liegt ein Kategorienfehler zugrunde. Ihn gibt es ebenso wenig wie ein „viereckiges Geschichtsbewusstsein“. Kognition und Kompetenz gehören unterschiedlichen Dimensionen an. Wissen ist keine Kompetenz und eine Kompetenz geht nicht in Wissen auf. Neuere Veröffentlichungen haben diese Absurdität noch auf die Spitze getrieben und die Existenz einer „Wissenskompetenz“ behauptet.<sup>14</sup> Gelerntes Wissen wiederzugeben, ist keine Kompetenz. Eine Kompetenz beinhaltet kein abfragbares Wissen, sondern bezeichnet die *Art und Weise* mit diesem Wissen *umzugehen*. Es gibt keinen plausiblen Grund, den traditionellen Begriff des „Sachwissens“ durch die modische und logisch widersprüchliche Vokabel der Sachkompetenz zu ersetzen. Eine solche Kompetenz hätte das umfangmäßig unbegrenzte Feld des historischen Wissens zum Gegenstand. Kein professioneller Historiker, der wie alle seine Kollegen ein hochgradiger Spezialist in einem eng begrenzten Bereich ist, käme einer solchen „Kompetenz“ nahe. Mit dieser unbrauchbaren und hochtrabenden Formel ist nur einfaches schulisches *Lehrplanwissen* gemeint, das spätestens nach zehn Jahren nicht nur durch die Entwicklung der Forschung, sondern auch durch neue Lehrplangenerationen überholt ist.

Demgegenüber könnte *Methodenkompetenz* tatsächlich eine Kompetenz sein. Sie verlangt, dass sich der Geschichtsunterricht an dem Tätigkeitsfeld des Historikers ausrichtet und alle die Fähigkeiten vermittelt, die auch ein professioneller Historiker ausführt. So formuliert der Lehrplan NRW, dass sich der Geschichtsunterricht „zunehmend und immer bewusster an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaft orientiert“.<sup>15</sup> Man beachte den Plural „Methoden“. Das ist eine etwas vollmundige Behauptung. Von den meisten Methoden der historischen Forschung kommt im Unterricht nichts an. Um nur einige Methoden zu nennen: Multivariate Statistik, Zeitreihenanalyse, Strukturerkennungsverfahren, Ereignisanalyse, Psychographie und Prosopographie.<sup>16</sup> Die Methoden der Spezialdisziplinen wie Wirtschaftsgeschichte und Psychohistorie sind hier gar nicht erwähnt.

<sup>14</sup> Backhaus, Kerstin; Moegling, Klaus; Rosenkranz, Susanne: Kompetenzorientierung im Politikunterricht, Hohengehren 2008

<sup>15</sup> NRW 2010

<sup>16</sup> Vg. Ruloff, Dieter: Historische Sozialforschung, Stuttgart 1985

Dass sich der Geschichtsunterricht an den Inhalten und Methoden der Geschichtswissenschaft orientieren soll, ist zwar eine gut gemeinte Absicht, sie taugt nicht für die Praxis. Die wenigsten Schülerinnen und Schüler wollen nämlich Historiker werden. Der Giessener Geschichtsdidaktiker Friedrich J. Lucas drückte vor Jahren diesen Sachverhalt folgendermaßen aus. Die Schüler sollten „more historico“ arbeiten, *nach Art* des Historikers und nicht *wie* ein Historiker. Sie sollen durch Selbsttätigkeit erfahren, wie Geschichtswissenschaft „funktioniert“ und wie Geschichte „gemacht“ wird. Im Archiv nach Quellen suchen, Quellen kritisch lesen, sie interpretieren, Fachtexte verstehen, Geschichte schreiben.

Aber was wäre dann fachspezifische Methodenkompetenz? Die noch heute gültige Antwort gab der Historiker Johann Gustav Droysen bereits 1857: Das „Wesen der geschichtlichen Methode ist forschend zu verstehen, ist die Interpretation“.<sup>17</sup>

Methodenkompetenz ist *Interpretationskompetenz*.

## 2. Interpretationskompetenz

Die Geschichtsdidaktik und auch die Lehrpläne können Kompetenzen nicht erfinden, sondern nur finden. Sie werden in der kulturellen Lebenswelt *vorgefunden*. Sie sind vorhanden. Es sind kulturelle Errungenschaften und kulturelle Notwendigkeiten. Die Geschichtsdidaktik muss solche Kompetenzen ausfindig machen, die in der Alltagswelt derjenigen Erwachsenen eine Rolle spielen, die sich *nicht* professionell mit Geschichte beschäftigen.

Interpretation ist ein Verfahren, das aus den kulturellen Gebilden menschlicher Lebensäußerungen (Texte, Bilder, Gegenstände etc.) Sinn entnimmt.<sup>18</sup> Interpretationskompetenz ist eine solche Kompetenzen, die jemanden befähigt, Sinn unter Berücksichtigung zeitgebundener Sinnvorstellungen aus Zeichen zu entnehmen. Diese Basiskompetenz wird unter den verschiedensten Gesichtspunkten beschrieben und innerhalb der verschiedensten Theorien unterschiedlich benannt. Sie ist bei Jürgen Habermas Teil einer „kommunikativen Kompetenz“<sup>19</sup> und bei Umberto Eco als „semantische Kompetenz“ Bestandteil der Semiotik.<sup>20</sup> Auf „hermeneutischer Kompetenz“ beruhen die menschlichen Kulturleistungen. Sogar die Debatte über die mangelnde Lesefähigkeit der Schüler meint mit dem Begriff „Lesekompetenz“ nichts anderes als Interpretationskompetenz. Sie meint nicht Lesefertigkeit, sondern das *Verstehen* von Texten. Lesekompetenz ist eine besondere Form der Interpretationskompetenz. Wie die Leseforschung gezeigt hat, können viele Kinder nicht bzw. nicht zureichend lesen, weil sie die Inhalte, den Sinn der Texte nicht *verstehen*. Textinhalte sind im Gegensatz zur gesprochenen Sprache kontextlos. Die gesprochene Sprache ist dagegen an Situationen ge-

---

<sup>17</sup> Droysen, Johann Gustav: Historik (1857). Textausgabe von Peter Leyh, Stuttgart 1977, S. 22

<sup>18</sup> Pandel, Interpretation, in: Mayer, Ulrich u.a. (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 2. erweiterte Auflage, Schwalbach/Ts. 2009, S. 108-109

<sup>19</sup> Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981

<sup>20</sup> Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation, München 1992

bunden und diese Situationen helfen mit, die in ihnen gesprochene Sätze zu verstehen.

Aus Zeichen Sinn zu entnehmen, ist eine Praxis, die sowohl in oralen als auch in schriftlichen Kulturen nötig ist. Spuren<sup>21</sup> werden gelesen, Sterne gedeutet und Texte ausgelegt. Diese aus die dem Alltag entnommene Handlungen haben zu spezialisierter Betätigung und wissenschaftlicher Reflexionen geführt. Jäger, Wahrsager, Priester, Richter, Kriminalisten und Ärzte legen Zeichen aus. In der Regel deuten diese Professionen die Zeichen für andere. Und dieser Gruppe gehören auch die Lehrer an, die Kultur für die nachwachsende Generationen auslegen. Dabei haben sich sowohl erfahrungsgestützte als auch theoretisch reflektierte Regeln herausgebildet, die sich auf die unterschiedlichen Zeichengruppen beziehen. Heilige Schriften werden anders ausgelegt als juristische Texte und Bilder anders gedeutet als Sterne.<sup>22</sup> Da das Erkenntnisinteresse an Spuren, Bildern und Texten jeweils ein anderes ist, wurden unterschiedliche sinnerschließende Methoden entwickelt, für die der gemeinsame Begriff der Interpretation steht. Deshalb gilt es, auf die „Domänenspezifik“ zu achten. Die Regeln der Quelleninterpretation sind andere als die in der medizinischen Diagnostik.

Von Interpretation spricht man aber erst dann, wenn die Sinnentnahme Schwierigkeiten macht.<sup>23</sup> Ohne Verständnisschwierigkeiten wäre Interpretation überflüssig. Hermeneutik ist „Theorie des Verstehens unter Schwierigkeiten“.<sup>24</sup> Vertraute Texte und Bilder müssen nicht interpretiert werden. Sie verstehen sich von selbst. Nur wenn ein Bild oder Text aufgrund des „geschichtlichen Abstandes“<sup>25</sup> Verstehenshindernisse enthält, fremd ist, wird Interpretation nötig. Dann werden schwierigkeitsausräumende Operationen der Interpretation erforderlich, um Sinn freizulegen. Es ist ein Verfahren, das Verstehenshemmungen - Schwierigkeiten - ausräumt und zum Verstehen führt.

### **3. Interpretation als Verfahren**

Quellen als Teile unvergangener Vergangenheit zu lesen, zu deuten und zu verstehen ist die Aufgabe der Interpretation. Die Schwierigkeiten, die die Interpretation ausräumen muss, liegen auf unterschiedlichen Ebenen:

- (1) Der Persönlichkeit des Autors bzw. der Autorin,
- (2) der sprachlichen Gestalt, in der sich die Quelle präsentiert,
- (3) die Ereignisse und Sachverhalte auf die die Quelle Bezug nimmt, sowie
- (4) der Nah- und Fern-Wirkung, die sie auslöste.

Die Reihenfolge der Interpretationsschritte ist nicht festgelegt, sie kann je nach Situation wechseln. So wird man in Zeiten der globalen Finanzkrise

<sup>21</sup> Ginzburg, Carlo: Spurensicherung. Über verborgene Geschichte, Kunst und soziales Gedächtnis, Berlin 1983

<sup>22</sup> Bättschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern, Darmstadt 1985

<sup>23</sup> Gründer, Karlfried: Hermeneutik und Wissenschaftstheorie, (1967) in: ders.: Reflexion der Kontinuitäten. Zum Geschichtsdenken der letzten Jahrzehnte, Göttingen 1982, S. 74-87:

<sup>24</sup> Gründer, Hermeneutik, S. 77

<sup>25</sup> Gründer, Hermeneutik, S. 78

bei der Interpretation des „Kommunistischen Manifestes“ sich nicht lang und breit bei den Autoren aufhalten, sondern gleich fragen, welche Aktualität der Text heute hat.

Zuvor eine Vorbemerkung. Interpretationen sind *keine* Leistungskontrollen. Das können sie manchmal auch sein, die Regel ist es aber nicht. Daraus folgt, dass die Benutzung von Hilfsmitteln bei der Interpretation nicht nur erlaubt, sondern auch gefordert ist. Die Schülerinnen und Schüler können und sollen für ihre Interpretation alle verfügbaren Hilfsmittel heranziehen: Fachliteratur, Nachschlagwerke und elektronische Ressourcen.

Für die Quelleninterpretation hat sich die Unterscheidung der folgenden vier Interpretationsebenen als nützlich erwiesen.

### **3.1. Autor verstehen**

Den subjektiv gemeinten Sinn verstehen

Ein Schritt einer Interpretation ist das Verständnis des Autors. Es gilt den subjektiv gemeinten Sinn des Autors für die konkrete Quelle zu verstehen. Die zentrale Frage dieses Interpretationsschrittes ist: Was wollte der Schreiber sagen, was war seine Intention? Es muss aber nicht der erste Schritt im Interpretationsprozess sein, obwohl im Unterricht traditionellerweise von ihm ausgegangen wird. Das kann man zwar machen, aber es hat oft Nachteile. Bei bekannten Autoren wie Bismarck oder Hitler werden Kenntnisse aus deren politischen Wirken oder ihrer Lebensgeschichte in den konkreten Text hineingetragen. Der Interpret rutscht schnell in allgemeine Vorurteile ab und verfehlt die Interpretation der konkreten Quelle. Der Rückgriff auf seine Lebensgeschichte ist nur hilfreich, wenn aus der Quelle nichts zu erfahren ist, dann kann externes Wissen herangezogen werden.

Der Quellenautor stellt eine Verstehensschwierigkeit dar. Wir müssen erkennen, was er sagen wollte, also seine Intention verstehen. Diese lässt sich aber nur deutend erschließen, denn auch dort, wo der Autor seine Absichten offenlegt, müssen es nicht diejenigen sein, die sich in dem Text ausdrücken. Der Autor kann sowohl sich selbst als auch seine Leser täuschen. Da meist zusätzliche Informationen (aus anderen Quellen) nicht zur Verfügung stehen, müssen diese Angaben aus ein und demselben Quellentext erschlossen werden.

Folgende Aspekte gilt es zu berücksichtigen:

- Psychischer Zustand: Hier geht es um Motive, Einstellungen, Werthaltungen, Absichten der Person, die diesen Text verfasst hat (subjektiv gemeinter Sinn). Was hat der Autor gemeint, beabsichtigt, (unbewusst) gewollt? Lässt sich aus dem Text etwas über die psychische Verfassung des Autors entnehmen? War er verliebt, verärgert, aufgebracht, begeistert? Benutzt er eine bestimmte Sprachwahl (Schimpfworte, Lobesworte)?

- Sozialer Standort: Jeder Autor hat einen bestimmten zeitlichen, räumlichen, politischen, religiösen, ethnischen und sozialen Standort inne, der ihm eine ganz bestimmte Perspektive auf die Welt eröffnet. Ein Katholik schreibt über die Reformation anders als ein Protestant. Perspektiven beruhen auf *Parteinahme*, man nimmt für eine Person/Gruppe Partei und schreibt (und denkt) aus deren Perspektive.<sup>26</sup> An diesen *natürlichen Standort*, den jeder Autor kraft seiner menschlichen Existenz inne hat, ist er selbstverständlich nicht sein Leben lang gebunden, wie bereits die Geschichtswissenschaft der Aufklärung erkannte. Wenn ein Autor seinen natürlichen Standort erkennt, kann er ihn *denkend verändern*. So schreibt beispielsweise der Fabrikbesitzersohn Friedrich Engels aus der Perspektive des Proletariats.
- Antizipierter Leser: Quellenschreiben ist ein virtueller Dialog, eine raumzeitlich verschobene Verständigung mit einem Leser. Quellen haben Adressaten, sie haben Leser. Beim Schreiben denkt der Autor an den Leser. Kein Quellenautor schreibt für sich allein, sondern setzt immer einen impliziten Leser voraus. Selbst geheime Tagebücher fingieren ein Gegenüber. Anne Frank nannte ihr Tagebuch „Kitty“ und die Einträge begannen immer mit der Formulierung „Liebe Kitty“. Viele Tagebuchschreiber, die ihre Aufzeichnungen niemandem zeigen, rechnen dennoch damit, dass ihre Einträge nach ihrem Tod von Kindern, Enkeln und Historikern gelesen werden. Der antizipierte Leser schlägt sich in der Sprachwahl des Autors nieder. Für Offiziere schreibt er anders als für Kleriker, für Bauern anders als für Bildungsbürger. Bei einer Urkunde ist an einen Leser gedacht, der über die Rechtsverhältnisse, die in dieser Urkunde verbrieft sind, nicht mehr genau Bescheid weiß und sich erinnern oder vergewissern will. Der Zeitungsschreiber denkt an seine Leserschaft, die sich aus einer ganz bestimmten sozialen und politischen Gruppe zusammensetzt. Der Memoirenschreiber wiederum will sein Ansehen in den zukünftigen Generationen gewahrt wissen. Insofern haben wir in einer Quelleninterpretation beim Autor immer auch an den (manifesten oder potentiellen) Adressaten zu denken, oder anders formuliert: Welche Adressaten stellt sich der Autor vor?
- Schleier der Erinnerung: Der Frankfurter Mediävist Johannes Fried hat die Quelleninterpretation auf die Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung gebracht.<sup>27</sup> Er plädiert für eine „neurokulturelle Geschichtswissenschaft“. In seinem Buch „Schleier der Erinnerung“ stellt er die „konstruktive Verformarbeit des Gedächtnisses“ dar. Solange wir keine objektivierende Kontrollerinnerung haben, ist es schwer, dem Autor zu glauben, nicht weil wir an seiner Aufrichtigkeit, seiner Beobachtungsgabe zweifeln, sondern weil „Erinnern“ (und dann Aufschreiben) ein gegenwarts konstruktiver Begriff. Erinnern ist kein Wiederfinden von Vergangenen, sondern gegenwärtiges Konstruieren. Diese Sichtweise ist insofern eine Erweiterung der bisherigen Quelleninterpretation, als gegenwärtig das Konzept „Erinnern“ in Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur Konjunktur hat. Das trifft auch auf den Geschichtsunter-

<sup>26</sup> Vgl. Breithaupt, Fritz: Kulturen der Empathie, Frankfurt/M. 2009

<sup>27</sup> Fried, Johannes: Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik, München 2004

richt zu mit seinem Zeitzeugenkult zu, der zwar politisch korrekt und moralisch vertretbar aber geschichtswissenschaftlich einseitig ist.<sup>28</sup> Fried stellt dieser Praxis seine Feststellung gegenüber: „Alles, was sich bloß der Erinnerung verdankt, hat prinzipiell als falsch zu gelten“.<sup>29</sup>

### 3.2 Den Text verstehen

Den semantischen Sinn verstehen

Ein weiterer Interpretationsschritt ist das Textverstehen. Hier gilt es den semantischen Sinn des geschriebenen Wortes zu verstehen. Was bedeutet der Text? Idealtypisch muss jedes Wort, jeder Satz, jede Wendung auf ihre Bedeutungsschichten untersucht werden. Hier geht es um die Bedeutung von Sprache (semantischer Sinn): Was ist mit einzelnen Begriffen, Wendungen, Metaphern, Argumentationsketten gemeint? Was bedeuten bestimmte Begriffe und Redewendungen im damaligen Sprachgebrauch? Welche anderen Texte beinhalten ähnliche Wendungen? Hier geht es um Begriffe und Sprachstrukturen, die an der Produktion von Sinn beteiligt sind. Bei diesem Interpretationsschritt muss zunächst einmal der Text an und für sich betrachtet werden, ohne auf den Autor und seine Absichten Bezug zu nehmen. Der Sinn einer Quelle geht nämlich nicht in dem auf, was der Autor gemeint hat. Ziel dieses Schrittes ist es nicht, nach dem zu suchen, was der Autor wirklich gemeint hat, sondern was im Text steht und nicht steht. „Die Sinnintention eines ... Textes überschreitet konstitutiv die Sinnintentionen des Produzenten“.<sup>30</sup> Erst danach kann der subjektiv gemeinte mit dem semantischen Sinn konfrontiert werden.

Folgende Aspekte sind dabei zu berücksichtigen:

- Quellengattungen: Dass der hochabstrakte Begriff „Quelle“ sowohl für die praktische Arbeit der Historiker wie die Interpretation von Schülern untauglich ist, dürfte sich inzwischen rumgesprochen haben. Der Sammelbegriff „Quelle“ steht für so unterschiedliche Texte wie Urkunde, Brief, Zeitung, Memoiren und Annalen etc. Auch die Unterscheidung von Dokument und Monument gehört dazu. Dokumente werden solche Quellen genannt, die unabsichtlich überliefert wurden und Monument solche, die Botschaften an spätere Generationen (Annalen und Memoiren) enthalten.<sup>31</sup> Der Interpretierende muss die Gattung allein am Text selbst erkennen können.
- Begriffsgeschichte: Da Quellen Teile unvergangener Vergangenheit sind, sind auch ihre Begriffe nicht immer die unserer Gegenwart. Zum Verstehen des Textes gehört auch eine gewisse Kenntnis der Begriffsgeschichte. Der Interpret muss sich immer bewusst sein, dass manche Begriffe, die ihm vertraut sind, in der Vergangenheit eine andere Bedeutung hatten. Ein „Bürger“ kann ein vormoderner Stadtbürger oder ein

<sup>28</sup> Zur Geschichte gehören nicht nur die Opfer, sondern auch die Täter.

<sup>29</sup> Fried, Schleier, S. 27

<sup>30</sup> Vasconcelos, Teresa Bartolomei: Das narrative Sinnverstehen und die Grenzen der Hermeneutik, in: Apel, Karl Otto u.a. (Hg.): Mythos Wertfreiheit? Neue Beiträge zur Objektivität in den Human- und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 1994, S. 133-156

<sup>31</sup> Pandel, Quelleninterpretation S. 12 ff.

moderner Staatsbürger sein, und „Policey“ ist nicht das Gleiche wie „Polizei“.

- Symbolgehalt: Sprache enthält Metaphern, Bilder und Visionen. Welcher andere Text beinhaltet ähnliche Wendungen? 1928 schrieb Kuno Graf Westarp, der Vorsitzende der DNVP, eine kleine Schrift mit dem Titel „Zehn Jahre republikanische Unfreiheit“. Darin forderte er ein „drittes Reich“. Woher stammt dieser Begriff? Joachim von Fiore (12. Jahrhundert) benutzte ihn, Arthur Moeller van den Bruck (1876-1925) schrieb 1923 das Buch „Das Dritte Reich“, in dem er Liberalismus, Marxismus und den Weimarer Staat kritisierte. Der Dichter und spätere Herausgeber des „Völkischen Beobachters“ Dietrich Eckart benutzte den Begriff bereits 1919. Ein Interpret muss sich entscheiden. Neuere Forschungen gehen davon aus, dass es Eckart war, der diesen Begriff in die politische Debatte einführte.
- Historizität des Textes: Der Sinn eines Textes ändert sich mit der Zeit. Das liegt weniger am Text selbst, als vielmehr an „den sich ändernden Lesergenerationen“<sup>32</sup>, die mit neuem (historischem) Wissen, neuen Erfahrungen und neuen Fragen an ihn herangehen. Keine Quelle ist so eindeutig und in ihrem Sinn festgelegt, dass nur ein bestimmter Sachverhalt aus ihr zu erschließen wäre. Die im Unterricht beliebten Aufträge, nach "den" Kernstellen zu suchen und "die" Schlüsselstellen zu finden, sind verfehlt und verkennen den Prozess der Sinnentnahme. Solche Kernstellen und Schlüsselsätze ergeben sich immer erst aus der konkreten Leseabsicht des Interpreten, aus *seiner* Fragestellung. Je nach Fragestellung ergeben sich stets neue "Kernstellen". So können wir heute aus längst bekannten Quellen die neuen Sachverhalte "Umwelt", "Geschlecht" und "Alltag" herauslesen, die vor 30 Jahren niemand als Kernstellen benannt hätte. Es lag nicht in der Absicht des Schreibers, solche Informationen zu geben, sie sind aber als latente Strukturen und Informationen vorhanden. Die Sinnerschließung hängt somit von dem Informationsbedürfnis und von der Fragekunst des Interpreten ab.

### 3.3 Die vergangene Wirklichkeit verstehen

#### Den Handlungssinn verstehen

Welche Blicke erlaubt der Text auf die vergangene Wirklichkeit? Dass das möglich ist, ist seit gut 200 Jahren Konsens in der Geschichtswissenschaft. Man kann aus kritisch geprüften Quellen etwas über vergangene Handlungen und Verhältnisse erfahren. Streit gab es unter Historikern nur, ob diese oder jene Quellengruppe ergiebiger und aussagekräftiger sei als eine andere.

Die Sprache der Historiker drückt diesen Sachverhalt so aus, dass man „aus“ der Quelle etwas erfahren könne. Sinnvoller ist aber eine andere Metapher. Man kann „durch“ die Quelle hindurch auf die vergangene Wirklichkeit blicken. Dann wird *Transparenz* zur zentralen Kategorie. Die Quelle ist *transparent*.<sup>33</sup> Selten ist sie allerdings glasklar, oft verschmutzt und trü-

<sup>32</sup> Hirsch, E[ric] D.: Prinzipien der Interpretation, München 1972, S. 267

<sup>33</sup> Ankersmit, Frank R.: Historismus, Postmoderne und Historiographie, in: Küttler, Wolfgang u.a. (Hg.): Geschichtsdiskurs Bd. 1: Grundlagen und Methoden der Historiographie-

be, hin und wieder ist sie auch Milchglas, das nur Umrisse erahnen lässt. Textkritische Verfahren können aber vergangene Wirklichkeit sichtbar machen. Als Operationen helfen hier Quellen- und Ideologiekritik. Von Textindizes kann man auf vergangene Wirklichkeit schließen. Oft ist detektivischer Spürsinn gefragt. Was lässt sich mit Hilfe der Quelle von der damaligen Wirklichkeit rekonstruieren?

- Die vergangene Wirklichkeit besteht aus einem Geflecht aus Handlungen, auch aus Sprachhandlungen, die von unterschiedlichen Menschen mit unterschiedlichen Absichten vollzogen werden. Die Handlungen sind von Absichten motiviert, von Sinn geleitet, auch wenn der Interpret diesen Sinn nicht teilt. Es geht um den Handlungssinn im Sinne Max Webers.
- Handlungen verdichten sich zu Szenen und Konstellationen, dann ist szenisches Verstehen gefragt. Der Autor ist in diese Handlungen und Situationen unterschiedlich stark eingebunden. Er kann selbst Akteur – Täter oder Opfer – sein, manchmal ist er Augenzeuge, oft ist er aber Zeitzeuge, dann weiß er nur mittelbar etwas über diese Handlungen.

Da die Historiker ihre Quelleninterpretation und ihre Darstellungen nicht an der vergangen Realität überprüfen können, fehlt ihnen allerdings die letzte Gewissheit, dass sie die vergangenen Ereigniszusammenhänge zutreffend dargestellt haben. Ihnen ist nicht ganz wohl bei ihrem Tun.<sup>34</sup> Stets haben sie Zweifel, der sich in den langen Debatten um „Wahrheit“ und „Objektivität“ niederschlägt. Dieses Unbehagen hat die sogenannte postmoderne Geschichtstheorie seit den 1980er Jahren aufgegriffen und zugespitzt.<sup>35</sup> Entweder leugnet sie die (geschehene) Geschichte generell oder sie erachtet sie als irrelevant für die Geschichtsschreibung. Diese Autoren zogen eine radikale Konsequenz aus der Hinwendung der Geschichtswissenschaft zur Sprache („linguistic turn“). Sie machten aus der Geschichtstheorie eine *textualistische Theorie*.

Die Vertreter der Postmoderne behaupten, dass die Historiker aus Texten (Quellen) wieder Texte (geschriebene Geschichte) machen würden. Geschichtsschreibung wäre dann nur ein intellektuelles Spiel, eine literarische Tätigkeit, die Sätze nach freiem Belieben des Schreibenden zusammenfügt. Quellen wären dann nicht transparent, sondern *undurchsichtig*. Die Postmoderne zertrennt den komplizierten Zusammenhang von geschehener und geschriebener Geschichte. Sie fordert uns auf, die „Texte“ (d.h. die Quellen *und* Darstellungen) so zu lesen, als ob man *nicht* durch sie „hindurchzusehen“ vermag. Ein Blick „auf eine Vergangenheit, die dahinter oder darunter liegt“, sei unmöglich. Der Historiker vermag deshalb auch nichts „über die Adäquatheit der Beschreibung der Vergangenheit, die dort dargestellt wird, auszusagen“<sup>36</sup> Man könne durch die Quellen nur frühere Konstruktionen

---

geschichte, Frankfurt/M. 1993, S. 65-84, hier S. 74

<sup>34</sup>Zagorin, Perez: History, the Referent, and Narrative: Reflections on Postmodernism Now, in: History and Theory 38 (1999) S. 1-24

<sup>35</sup>Conrad, Christoph; Kessel, Martina (Hg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, Stuttgart 1994

<sup>36</sup>Ankersmit, Frank R.: Historismus, Postmoderne und Historiographie, in: Küttler, Wolfgang u.a. (Hg.): Geschichtsdiskurs Bd. 1: Grundlagen und Methoden der Historiographiegeschichte, Frankfurt/M. 1993, S. 65-84, hier S. 74

von Wirklichkeit erkennen, aber die Wirklichkeit selbst nicht. Die Textualisten gehen davon aus, dass Sachverhalte gar nicht in der geschehenen Geschichte „aufzufinden“ seien, sondern „erfunden“ werden.<sup>37</sup> Die Nähe der postmodernen Geschichtsauffassung zur Literaturkritik ist deshalb auch nicht zufällig. Auch in der Literatur liegt keine empirisch erhebbare reale Welt hinter den Texten.

Aus den vielen theoretischen Einwänden gegen posthistorisches Denken sei nur zwei genannt. Zuerst ein ethisches Argument: Die textualistische Konzeption nimmt Erfahrungen und Sinnbildungen der Menschen der Vergangenheit ebenso wenig ernst wie ihre Leiden.<sup>38</sup> Sie gerinnen zu bloßen textuellen Konstruktionen. Geschichte hätte dann keinen Platz mehr für Trauer und Pietät und würde seine Legitimität als Unterrichtsfach verlieren. Das zweite Argument ist sprachpragmatisch. Geschichte ist – auch jenseits der Geschichtswissenschaft – eine *Denkweise*, die in der Lebenswelt vorhanden ist. Kommunizierte Erfahrungen, Erinnerungen und Leiden der Menschen setzen eine geschehene Geschichte voraus. Sie sind etwas „Wirkliches“ und lösen in der Lebenswelt auch reale Handlungen aus.

Die Postmoderne ist wohl weniger eine ernstzunehmende Theorie der Geschichtswissenschaft als vielmehr eine „Moderichtung“.<sup>39</sup>

### 3.4 Die Wirkungsgeschichte verstehen

#### Der pragmatische Sinn

Es gibt eine Anekdote über Abraham Lincoln (1809-1865). Der amerikanische Präsident soll der Autorin Harriet Beecher-Stowe des 1852 erschienenen Südstaaten Romans „Onkel Toms Hütte“ gesagt haben, sie habe mit ihrem Buch den amerikanischen Bürgerkrieg verursacht. Dass Lincoln diesen Satz gesagt haben soll, ist empirisch nicht belegt, ob der Inhalt dieses Satzes zutreffend ist, ist Sache der Interpretation. Hatte der Roman, der in fiktiver Form die damalige Wirklichkeit der Sklaverei schildert, diese Wirkung?

Quellen haben Wirkungen, deshalb ist es Aufgabe der Interpretation, ihre *Wirkungsgeschichte* zu verstehen. Quellen haben einen *pragmatischen Sinn*, sie können bitten, empfehlen, drohen, erklären, warnen, protestieren, auffordern, etwas vermachen, Ultimaten stellen. Hier geht es um die (Sprach-) Handlungen, die mit diesem Text ausgeführt werden; und diese Sprechakte, die mit dem Text ausgeführt werden, müssen Schüler in ihren Interpretationen benennen. bewirken

- Die Wirkung zeigt sich in unterschiedlichen *Zeiträumen*. Sie kann kurzfristig eintreten, aber auch erst nach Jahren etwas bewirken. Was bewirkt der Text in der Zeit in der er entstanden ist? Was in späteren Zeiten? Kann ein Roman wie „Onkel-Toms-Hütte“<sup>40</sup> zehn Jahre nach sei-

<sup>37</sup> Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation, New York 1996

<sup>38</sup> Sontag, Susan: Das Leiden anderer betrachten, München 2003

<sup>39</sup> Schulien, Ernst: Nach der Postmoderne, in: Küttler, Wolfgang u.a. (Hg.): Geschichtsdiskurs Bd. 1, Frankfurt/M. 1993, S. 366

<sup>40</sup> Historische Zeitromane und historische Historienromane sind vorzügliche historische Quellen, insbesondere für Sklaverei und Kolonialismus. Sie schildern zwar fiktive Personen und Ereignisse, geben aber die Mentalitäten ihrer Zeit wieder.

nem Erscheinen einen Krieg verursachen? Manche Wirkungen lassen sich einer Quelle nur durch weitere Forschungen zuschreiben. Dazu müssen dann weitere Quellen hinzugezogen werden. So wissen wir aus anderen Quellen, dass der Roman bereits im Jahre seines Erscheinens 300.000 mal verkauft wurde. In den folgenden Jahren bis zum Beginn des Bürgerkrieges erschienen mehr als 40 Anti-Onkel-Tom-Romane. Die Sklavereifrage blieb also in der Diskussion.

- Art der Wirkungen: Die Wirkungen Sie können im persönlichen Bereich liegen wie bei einem Liebesbrief; ein Zeitungsartikel kann auch eine Regierungskrise auslösen. („Spiegelaffäre“). Urbans II. Kreuzzugsrede beeinflusste eine ganze Epoche. Mancher Text hat sogar weltgeschichtliche Wirkung wie das „Kommunistische Manifest“ zeigt.
- Gewisse Texte haben zwar keine Wirkung auf den Adressaten, aber *Rückwirkungen* auf den Schreiber. So wurde Gertrud Z., die Hitler lange Liebesbriefe schrieb, auf Weisung des Innenministeriums in eine Irrenanstalt eingewiesen.<sup>41</sup> Quellenautoren schreiben sich manchmal buchstäblich um Kopf und Kragen. Besonders Flugblätter sind eine „gefährliche“ Gattung („Weiße Rose“).
- Mancher Tagebuchschreiber *fürchtet* auch die Wirkung seiner Aufzeichnungen und sorgt vor, indem er testamentarisch verfügt, dass seine Aufzeichnungen nicht veröffentlicht werden. So liegen die Tagebücher des 1994 verstorbenen Historikers Golo Mann noch heute unveröffentlicht in einem Schweizer Banksafe.
- Jede Interpretation wird – wenn sie erhalten bleibt - nach einiger Zeit wieder zur Quelle und damit zum Gegenstand weiterer Interpretationen. Im quellenorientierten Unterricht wird meistens jener Brief vom 19.11.33 bearbeitet, in denen Vertreter von Industrie und Landwirtschaft den Reichspräsidenten bitten, Hitler - ohne ihn allerdings beim Namen zu nennen - zum Kanzler zu ernennen. Man kann diese Quelle gut textimmanent interpretieren und auch in den „historischen Kontext“ einordnen. Ob dieser Brief allerdings bei der Ernennung Hitlers eine Rolle spielte, kann man aus Quelle und sog. Kontext nicht ablesen. Aus der Fachliteratur - bei Kershaw - erfahren wir: Die Petition hatte „keinen Einfluß auf Hindenburgs Verhandlungen mit Hitler“.<sup>42</sup> Und an anderer Stelle: „Das war kein Beweis, wie früher angenommen, für die umfassende Unterstützung der Großunternehmen für Hitler.“<sup>43</sup> Weitere Forschungen können die Wirkung bestimmte Quellen abschwächen oder ganz verneinen. Der Interpret kann nicht in die Zukunft blicken. Seine Interpretation ist immer für den Zeitpunkt der Interpretation gültig. Er muss seine Aussagen nicht empirisch beweisen, er muss aber gute Gründe für seine Deutungen und Vermutungen anführen.

#### 4. Interpretation als Textgattung

<sup>41</sup> Ulshöfer, Helmut (Hg.): Liebesbriefe an Adolf Hitler. Briefe in den Tod, Frankfurt/M. 1994

<sup>42</sup>Kershaw Ian: Hitler 1889-1936, Stuttgart 1998, S. 489

<sup>43</sup>Kershaw, Hitler, S. 488; Reinhard Kühnl hat in seiner Quellensammlung die Bedeutung dieses Briefes noch überhöht, indem er den Unterschriften in Klammern noch deren Funktion hinzugefügt hat. Hinter dem Kaufmann Merck steht dann „Handelskapital“. Die Angabe, dass die wirklichen Großindustriellen wie Vögler, Reusch und Springorum ihre „Zustimmung ebenfalls mitteilen“ ließen, ist schlicht falsch. Vgl. Kühnl, Reinhard: Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten, 2. Erweiterte Auflage, Köln 1977, S. 166 ff.

Zwei Aufgaben stellen sich noch, die zwar ein unmittelbares Bedürfnis der Unterrichtspraxis sind, aber als Problem noch nicht thematisiert worden sind.

Interpretation ist nicht nur ein *Verfahren* zur Aufschlüsselung von Quellaussagen, sondern auch eine *Textgattung*, eine Gattung historischen Bemühens. Sie macht das Ergebnis eines Interpretationsvorganges anderen zugänglich. Die Frage ist dann nicht „Wie interpretiere ich?“, sondern „Wie stelle ich mein Interpretationsergebnis dar?“ In diesem Sinne ist Interpretation ein Text, der anderen begreiflich machen will, was der Interpret selbst gerade verstanden hat. Verstehen und Verständigen gehören zusammen.

Über die Textgestalt einer solchen Interpretation gibt es in der geschichtsdidaktischen Literatur bisher keine Angaben. In Philosophie und Germanistik wird diese Gattung unter verschiedenen Begriffen beschrieben: Kommentar<sup>44</sup>, Lektüreschlüssel, Erläuterungen. Wie sieht dies in der Geschichte aus? Dass hier ein Defizit vorliegt, hat seinen Grund in der Tatsache, dass Historiker selten eine Interpretation einer einzelnen Quelle schreiben, Ihre Interpretationsergebnisse gehen direkt in ihre historiographischen Werke ein. Dieses Vorgehen kann man nicht für den Unterricht übernehmen. Wie zeigt man aber Kindern und Jugendlichen, wie die Darlegung ihrer Interpretationsbemühungen aussehen soll?

- Eine Interpretation (als Text) ist umfangmäßig länger als die Quelle, die sie interpretiert, da sie Begriffe, Andeutungen, Gedanken ausführlich erläutern soll. Sie muss Kontexte beschreiben, Vermutungen äußern, Gegenwartsbezüge herstellen.
- Eine Interpretation ist ein durchgehender Text, keine additive Aufzählung von einzelnen Bemerkungen. Der Text bildet eine *Argumentationskette* oder nimmt die Form einer *Erörterung* an, die Pro- und Contra-Argumente, Feststellungen und Vermutungen einander gegenüberstellt.
- Eine Interpretation nimmt durch Zeilenverweis auf die Quelle Bezug (z.B. „Z. 12“). In den Klassen 9 und 10 sollte schon korrekt *zitiert* werden können, wenn es um den semantischen Sinn des Textes geht.
- Die vorliegenden geschichtsdidaktischen Interpretationsmodelle (z.B. Renz, Hug, Funk-Kolleg, Pandel) geben nur an, auf welche Aspekte der Interpret in welcher Reihenfolge achten soll. Sie stellen aber keine Fragebögen dar, um isolierte Antworten aufzulisten.

Eine Frage wird von den Historikern selten gestellt. Wo sind die *Grenzen der Interpretation*? Was darf der Interpret sagen und was nicht? Diese Frage stellen aber Philosophen, Hermeneutiker und Semiotiker. Umberto Eco hat sich dieser Frage in einem umfangreichen Buch (fast 500 Seiten) „Die Grenzen der Interpretation“<sup>45</sup> gestellt. Der Philosoph Peter Strawson fragte

---

<sup>44</sup> Strawson, Peter F. : Die Grenzen des Sinns. Ein Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft, Königstein/Ts. 1981

<sup>45</sup> Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation, München 1992

in seinem Werk „Die Grenzen des Sinns“<sup>46</sup> ebenfalls danach, wo eine Interpretation aufhört eine Interpretation zu sein.

Für praktizierende Historiker stellt sich diese Frage nach den Grenzen des interpretatorischen Sinns viel schlichter. Für sie ist die Grenze dort, wo die Quelle keine Antwort auf die Fragen gibt, die der Historiker an sie stellt. Insbesondere verläuft die Grenze jenseits der Ereignisgeschichte. Längerfristige Abläufe, Prozesse und insbesondere *Strukturen* sind in zeit- und situationsgebundenen Quellen nicht ablesbar.

Aber so einfach können es sich Geschichtslehrer aus pragmatischen Gründen nicht machen. Sie müssen das Verfahren Interpretieren lehren und Interpretationsleistung beurteilen und auch bewerten. Wann liegt eine gute, wann eine schlechte Interpretation vor? Was ist eine gelungene und was ist eine misslungene Interpretation? Was ist eine Fehlinterpretation und was eine Überinterpretation?

- Die Prädikate „richtig“ und „falsch“ sind für eine Interpretation nicht ganz zutreffend. Selbstverständlich treffen diese Prädikate auf Tatsachenaussagen zu. Aber eine Summe von Tatsachenaussagen macht noch keine Interpretation aus. Sie kann nicht wie eine mathematische Lösung richtig oder falsch sein. Es gibt Interpretationsspielräume, die ungewöhnliche aber dennoch akzeptable Deutungen zulassen.
- Ob eine Interpretation „plausibel“ oder „unplausibel“ ist, zielt auf die Gemeinschaft in der interpretiert wird. Wenn die Mitglieder der Interpretationsgemeinschaft die Interpretation überzeugend finden, wird sie „plausibel“ genannt. Ein und dieselbe Quelle aus der Zeit des Nationalsozialismus kann in Deutschland, Russland und Israel anders interpretiert werden, das ergibt sich aus dem jeweiligen historisch-kulturellen Kontext. Die „Interpretationsgemeinschaft“ ändert sich aber auch innerhalb einer Gesellschaft durch geschichtswissenschaftliche Forschung, die den Kontext, in dem die Quelle steht, genauer erforscht.
- Es gibt nicht eine richtige bzw. plausible Interpretation, sondern Interpretation sind *plural*. Es gibt Interpretationsspielräume, die unterschiedlich ausgefüllt werden (können). Der Begriff Spielraum impliziert aber auch, dass Grenzen existieren. Trotz aller Interpretationsspielräume muss es etwas gegen, was man als Interpret nicht sagen kann. Interpretationen haben keine eigene Existenz. Sie sind auf einen anderen Text, auf eine Quelle bezogen. Auch wenn sie Gedanken enthält, die über den Ausgangstext hinausgehen, bleibt ein Bereich, den die Interpreten nicht sagen dürfen. Der Historiker Reinhart Koselleck hat dies folgendermaßen ausgedrückt: „Streng genommen kann uns eine Quelle nie sagen, was wir sagen sollen. Wohl aber hindert sie uns, Aussagen zu machen, die wir nicht machen dürfen. Die Quellen haben ein Vetorecht“.<sup>47</sup>
- In Quellen stecken *Gegenwartsbezüge*, die logischerweise nicht vom Autor stammen, sondern vom Interpreten hergestellt und ausgesprochen

<sup>46</sup> Strawson, Peter F. : Die Grenzen des Sinns. Ein Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft, Königstein/Ts. 1981

<sup>47</sup> Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft*, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1985, S. 206

werden. Zwar enthält nicht jede Quelle manifeste Gegenwartsbezüge, aber oft drängen sie sich dem Leser geradezu auf. Nationalsozialistische Quellen von 1933 sprechen beispielsweise im Rückblick auf die Folgen des Ersten Weltkrieges von Bevölkerungsrückgang, Vergreisung, Geburtenrückgang, Förderung der Mutterschaft u.ä. Mit anderem Vokabular ist das die Debatte von heute. Diese Gegenwartsbezüge auszusprechen, ist Aufgabe des Interpreten. Strittig ist nur, ob Aussagen über Gegenwartsbezüge in Abituraufgaben gefordert werden dürfen. Sie waren ja nicht Gestand des Unterrichts.

Während wir inzwischen eine ausführliche Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen der Narrativität im Geschichtsunterricht haben<sup>48</sup>, fehlt eine solche Debatte für die Interpretation. Vielleicht sollten diesmal die Geschichtslehrer vorangehen und in der Praxis unterschiedliche Formen erproben.

---

<sup>48</sup> Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2005; Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2010