

V&R

Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik

Herausgegeben im Auftrag der Konferenz für
Geschichtsdidaktik vom Vorstand

Band 8

Herausgegeben vom Vorstand der Konferenz für
Geschichtsdidaktik: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer,
Anke John, Astrid Schwabe und Alfons Kenkmann

Christian Spieß

Quellenarbeit im Geschichtsunterricht

Die empirische Rekonstruktion von
Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen

Mit 18 Abbildungen

V&R unipress



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8471-0301-1

ISBN 978-3-8470-0301-4 (E-Book)

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen und der Konferenz für Geschichtsdidaktik.

© 2014, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Druck und Bindung: CPI buchbuecher.de GmbH, Birkach

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Meinen Eltern

Inhalt

Vorwort	11
1. Einleitung	13
2. Quellen – Definition und geschichtstheoretische Aspekte	15
2.1 Definitionen	15
2.2 Quelle und Darstellung	18
2.3 Quellen im historischen Erkenntnisprozess	19
2.4 Quellen und Konstruktivismus	20
2.5 Zusammenfassung	23
3. Das Quellenparadigma des deutschen Geschichtsunterrichts	25
3.1 Quellen und die Neuformierung der Geschichtsdidaktik	25
3.1.1 Geschichtserzählung	26
3.1.2 »Ad fontes«	28
3.1.3 Ausblick	32
3.2 Quellen im Schulbuch	33
3.2.1 »Fragen an die Geschichte«	34
3.2.2 »Menschen in ihrer Zeit«	36
3.2.3 »Geschichtliche Weltkunde«	37
3.2.4 Zusammenfassung und Ausblick	38
3.3 Quellen in den Kompetenzmodellen für das Fach Geschichte	40
3.3.1 Kompetenzbegriff	40
3.3.2 Geltungsanspruch	41
3.3.3 Eigenlogik der Modelle	42
3.3.4 Kompetenzen im Umgang mit Quellen	42
3.3.5 Abstraktionsniveau	45
3.3.6 Zusammenfassung	45
3.4 Quellen in normativen Vorgaben	46
3.4.1 Kerncurriculum Geschichte, Sek. I (Niedersachsen)	47

3.4.2 Kerncurriculum Geschichte, Sek. II (Niedersachsen) . . .	50
3.4.3 Lehrplan Geschichte, Hessen	52
3.4.4 Weitere Vorgaben: Berlin und Hamburg	54
3.4.5 Einheitliche Prüfungsanforderungen Abitur (EPA)	58
3.4.6 Zusammenfassung	59
4. Quellen in der Empirie – Forschungsstand	61
5. Fragestellung und Erkenntnisinteresse	71
6. Gefilmter Geschichtsunterricht – Methodik und metatheoretische	
Rahmung des Gegenstands	75
6.1 Unterricht als soziale Praxis	76
6.2 Kompetenzerwerb	78
6.3 Dokumentarische Methode	81
6.4 Dokumentarische Unterrichtsforschung	85
6.4.1 Interaktionsmedien	87
6.4.2 Interaktionsebenen	88
6.4.3 Komplexität von Unterricht und Potenzial der	
dokumentarischen Methode	90
6.5 Durchführung der Datenerhebung	90
6.5.1 Vorgaben für die Lehrenden	91
6.5.2 Rekrutierung von Lerngruppen	92
6.5.3 Verfahren vor Ort	93
6.5.4 Video- und Audioaufnahmen	93
6.5.5 Invasivität	94
6.6 Auswertung des empirischen Materials – Interpretationsschritte	95
6.6.1 Transkriptionen	95
6.6.2 Auswahl der Sequenzen	97
6.6.3 Formulierende Interpretation	97
6.6.4 Reflektierende Interpretation	98
6.6.5 Typenbildung	99
6.7 Reflexion des Vorgehens	100
7. Quelleneinsatz im Sample – Überblick	101
7.1 Quellenarten und -gattungen	101
7.2 Unterrichtsformen und -phasen	102
7.3 Begrifflichkeiten	102
7.4 Begriffliche Unschärfe	103

8. Historische Kompetenzen im Umgang mit Quellen – empirische Befunde	105
8.1 Quellenkritik und ihre Funktion	106
8.1.1 Quellenkritik als Erledigung einer Aufgabe	106
8.1.2 Quellenkritik als Form der Kontextualisierung	120
8.1.3 Zusammenfassung	130
8.2 Perspektiven und Perspektivität	130
8.2.1 Perspektivenaneignung	131
8.2.2 Perspektivenreduktion	143
8.2.3 Perspektivenreflexion	156
8.2.4 Zusammenfassung	167
8.3 Quellen und ihre Beziehungen zur Vergangenheit	167
8.3.1 Quellen als Abbilder historischer Wahrheit	168
8.3.2 Subjektive Quellen oder: Quellen, die lügen	183
8.3.3 Quellen als Indizien oder die Grenzen historischen Wissens	187
8.3.4 Zusammenfassung	197
9. Kompetenzerwerb in spezifischen Lehr-/Lernarrangements	199
9.1 Unterrichtsgestaltung und Schülerverhalten	203
9.2 Fragend-entwickelnder Unterricht und historische Kompetenzen	211
9.3 Was man sagt und was man tut – habitualisierte Praxis und Unterrichtskommunikation	223
10. Diskussion	231
10.1 Limitationen der Studie	232
10.2 Implikationen für den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht	233
10.3 Implikationen für weitere (Kompetenz-)Forschung	236
10.4 Ausblick	237
11. Literaturverzeichnis	239
12. Anhang	253
12.1 Überblick über das Sample	253
12.2 Glossar zur dokumentarischen Unterrichtsforschung	259
12.3 Transkriptionssystem	263
12.4 Unterrichtsmaterialien und -produkte	263

Vorwort

Die Zeit meiner Promotion wurde vom Anfang bis zu ihrem Ende von zahlreichen Menschen begleitet, erträglich gemacht und ermöglicht. Bei ihnen möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

Zuallererst gilt mein Dank den vielen Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern sowie allen Lehrerinnen und Lehrern, die an meiner Studie teilgenommen und sie damit ermöglicht haben. Des Weiteren möchte ich mich bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für die großzügige Förderung im Rahmen des Graduiertenkollegs 1195 »Passungsverhältnisse schulischen Lernens« bedanken, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Ferner gilt mein Dank der Graduiertenschule für Geisteswissenschaften Göttingen (GSGG), die den Abschluss der Promotion sowie ihren Druck finanziell unterstützt hat. Einen Teil der Druckkosten übernahm außerdem die Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD), der ich an dieser Stelle ebenfalls danken möchte.

Ein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Michael Sauer und Prof. Dr. Barbara Asbrand, die meine Arbeit in den vergangenen Jahren betreut und mit konstruktiver Kritik, Rat und Tat maßgeblich zu ihrem Gelingen beigetragen haben. Michael Sauer danke ich insbesondere für seine ständige Erreichbarkeit sowie für die fachlichen Diskussionen und stets pragmatischen Ratschläge. Barbara Asbrand danke ich für die methodische Unterstützung, ihre Bereitschaft, sich mit meiner Forschungsfrage auseinanderzusetzen und die Organisation ihrer Forschungswerkstätten. Bei deren Teilnehmerinnen und Teilnehmern Matthias Martens, Lydia Wettstädt, Dorte Petersen, Nina Heller, Susanne Krogull, Susanne Timm, Sigrid Zeitler und Anja Hackbarth möchte ich mich für die zahlreichen konstruktiven, kritischen, stets fairen und angenehmen Diskussionen bedanken.

Ferner danke ich Inga Kahlcke und Melanie Hacker, die Teile der Erhebung tatkräftig begleiteten und Quelleninterpretationen beisteuerten, sowie Susanne Thierolf-Becirevic für die sorgfältige Korrektur des Manuskripts.

I would also like to thank Peter Seixas, Su Thompson and Lindsay Gibson for helping me make the most of my stay at the Centre for the Study of Historical

Consciousness at the University of British Columbia, Vancouver. I'm hoping to see you again soon.

Für Musik, Freigetränke und Ablenkung gilt mein Dank allen Kolleginnen und Kollegen im Nörgelbuff, die mich – oft ohne es zu wissen – ein ums andere Mal auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt haben.

Zu guter Letzt danke ich Sarah, meinen Eltern sowie Christa und Günter Pape.

1. Einleitung

Der Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht gehört zu den wenigen fast völlig unumstrittenen Grundprinzipien schulischer Geschichtsvermittlung in Deutschland. Dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit den Zeugnissen vergangener Zeiten arbeiten, stellt über verschiedene geschichtsdidaktische »Schulen« und unterschiedliche Kompetenzmodelle hinweg einen Konsens dar, der nicht zuletzt auf einer gemeinsamen geschichtstheoretischen Grundlage moderat konstruktivistischer Prägung fußt. Dennoch gilt Unterricht auf der Grundlage von Quellen als ein spezifisch deutsches – bzw. vor 1989 als westdeutsches – Phänomen, da Geschichtsunterricht in (West-)Deutschland zumindest vom Anspruch her grundsätzlich diskursiver angelegt ist als anderswo. Er hat – jedenfalls vom Anspruch her – in nationaler Hinsicht keine allzu identitätsprägende Funktion wie beispielsweise in den USA und soll weniger der Vermittlung von »master narratives« dienen.

Vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung als wichtigstem bildungspolitischen Paradigmenwechsel der letzten Jahre untersucht diese Arbeit den situativen Umgang mit Quellen im alltäglichen Geschichtsunterricht und stellt die Frage, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Quellen zeigen. Um dieser Frage nachzugehen, soll zunächst das sogenannte Quellenparadigma näher erläutert werden. Anschließend wird der methodologische Zugang der Arbeit vorgestellt. Es folgen ein Überblick über das Sample der Studie und drei Typologien, die den Umgang der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte mit Quellen auf der Grundlage des empirischen Materials beschreiben. Anschließend werden diese Befunde unter Berücksichtigung der Beschaffenheit des Samples vor dem Hintergrund der normativen Erwartungen diskutiert und unter verschiedenen Gesichtspunkten vertieft.

Die Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Grundlagenforschung zum historischen Lernen in der Schule, dessen Beobachtung losgelöst von den hohen normativen Zielen nach wie vor ein Forschungsdesiderat darstellt. Ziel der Studie ist es deswegen nicht, die beiden der Studie zugrundeliegenden Paradigmen – Quellenarbeit und Kompetenzorientierung – zu entzaubern, sondern

letztlich zu einem besseren Verständnis historischer Lernprozesse in der Schule vor dem Hintergrund von Quellenunterricht und Kompetenzorientierung zu gelangen.

2. Quellen – Definition und geschichtstheoretische Aspekte

Im Folgenden soll die heutige Verwendung des Begriffs »Quelle« geschichtstheoretisch und geschichtsdidaktisch verortet werden. Dabei wird zugunsten einer stärkeren Bezugnahme auf aktuelle Debatten auf eine fundierte Historisierung des Begriffs verzichtet.¹ Ziel ist in erster Line, zu Arbeitsdefinitionen als Grundlage für weitere Überlegungen zu gelangen. Dabei gilt es zu bedenken, dass diese nicht dazu dienen, die empirische Untersuchung in Form eines normativen Rasters vorzustrukturieren. Es geht vielmehr darum, den Untersuchungsgegenstand bzw. seinen innerhalb der Disziplin institutionalisierten Kontext zu schärfen. Bedeutung haben die so zugrunde gelegten Definitionen für die weiteren theoretischen Kapitel, in denen es um die mit Quellenarbeit verbundenen normativen Aspekte, d.h. die Ansprüche, Erwartungen und Hoffnungen gehen soll, die an die Verwendung historischer Quellen im Unterricht von Seiten der Fachdidaktik geknüpft werden.

2.1 Definitionen

Als Quelle wird grundsätzlich all das bezeichnet, was die Vergangenheit bis heute in Form von Texten, Bildern und Gegenständen überdauert hat.² Gerne wurde in der didaktischen Literatur auf die Definition von Paul Kirn verwiesen,³ wonach als Quellen »alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen [bezeichnet wer-

1 Vgl. Maria Blochmann: Zur Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Geschichtsunterricht 1800–1933. Dortmund 1978 sowie Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 7–12 sowie zur Geschichte des Quelleneinsatzes in der Schule S. 74–93.

2 Vgl. Hans-Jürgen Pandel: Quellenarbeit, Quelleninterpretation. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 430–443, S. 430.

3 Siehe z. B. Gerhard Schneider: Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis von Wolfgang Schlegel, Gerhard Schneider, Lothar Steinbach, Uwe Uffelmann. Donauwörth 1975, S. 9–58, S. 11. Vgl. auch Pandel: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, S. 10.

den], aus denen Kenntnis über die Vergangenheit gewonnen werden kann.«⁴ Kirn erläutert dabei, dass er unter »Tatsachen« z. B. die »die heutige Verbreitung des niedersächsischen Bauernhauses«⁵ versteht. Der Mehrwert dieser Definition wurde dabei vor allem in dem Umstand gesehen, dass sie im Gegensatz zu älteren Definitionen alle Quellenkategorien einschloss.⁶ Hans-Jürgen Pandel weist allerdings darauf hin, dass auch Kirns Definition unzulänglich sei, da nach ihr auch ein heutiger Zeitungsartikel eine Quelle sei, sofern er in irgendeiner Form über die Vergangenheit berichte. Er schlägt daher eine Erweiterung der Definition vor: »Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.«⁷

Ausgehend von dieser, aber auch den meisten älteren Definitionen lassen sich Quellen bestimmten Kategorien zuordnen. So ist die Unterteilung in »Tradition« und »Überrest« gängig, wenn es darum geht, eine im Material erkennbare Intention der Überlieferung in den Vordergrund zu stellen bzw. zu betonen, dass eine Quelle – z. B. ein Artefakt – rein zufällig die Zeit überdauert hat und eben nicht mit der Absicht angefertigt wurde, der Nachwelt von einer bestimmten Vergangenheit zu berichten.⁸ Des Weiteren werden gemeinhin normative Quellen von deskriptiven Quellen unterschieden: Während normative Quellen Informationen darüber enthalten, wie die Dinge sein sollen – z. B. Gesetzestexte oder Verträge –, vermitteln uns deskriptive Quellen Beschreibungen vergangener Wirklichkeiten von spezifischen historischen Standorten aus bzw. aus entsprechenden Perspektiven.⁹

4 Paul Kirn: Einführung in die Geschichtswissenschaft. Berlin 1947, S. 13.

5 Ebd.

6 Als ältere, wirkungsmächtige Definitionen seien an dieser Stelle die Unterscheidung von Überresten, Quellen und Denkmälern nach Johann Gustav Droysen (Johann Gustav Droysen: Historik. Bd. 1: Rekonstruktion der ersten vollständigen Vorlesungen (1857). Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/58) und in der letzten gedruckten Fassung (1882). Textausgabe von Peter Leyh. Stuttgart 1977, S. 89–90) und Ernst Bernheims Definition genannt, nach der Quellen »Resultate menschlicher Betätigungen« sind, die u. a. »zum Nachweis geschichtlicher Tatsachen« herangezogen werden. (Ernst Bernheim: Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte, fünfte und sechste, neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig 1908 (Neuaufgabe New York 1960, S. 252).

7 Vgl. Pandel: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, S.11.

8 Diese Differenzierung geht zurück auf Bernheim; schon Kirn weist allerdings darauf hin, dass diese Einteilung je nach Fragestellung hinfällig werden kann: Vgl. Kirn: Einführung in die Geschichtswissenschaft, S. 29.

9 Für weitere Quellengattungen und deren didaktisches Potenzial sei hier auf Hans-Jürgen Pandel (s. Anm. 7) sowie Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, 7. aktualisierte und erweiterte Auflage. Seelze-Velber 2008, S.109–120 verwiesen.

Eine weitere, in der didaktischen Literatur mittlerweile seltener zu findende Differenzierung stellt die »Primärquelle« der »Sekundärquelle« gegenüber: »Primäre Quellen sind [...] solche, die noch nicht den Filter der Überlieferungs- und Deutungsabsichten passiert haben, also die fraglichen historischen Sachverhalte unvermittelter, oft auch naiver zum Ausdruck bringen.«¹⁰ Sekundäre Quellen hingegen »beruhen nicht auf einer unmittelbaren Teilnahme an den dargestellten Vorgängen und Zuständen.«¹¹ Für Verwirrung kann dieses in Verruf geratene, aber nach wie vor beliebte Begriffspaar¹² u. a. deswegen sorgen, weil es geschichtstheoretisch anders verwendet wird: So können bestimmte (Primär-)Quellen nicht bzw. nicht mehr im Original vorliegen, sondern lediglich sinngemäß in anderen, späteren (Sekundär-)Quellen wiedergegeben oder zitiert werden. Ohne Sekundärquelle ist es also – dieser Definition folgend – überhaupt nicht möglich, von einer »Primärquelle« zu sprechen, da auf deren Existenz ohne die Sekundärquelle von vornherein nicht hätte geschlossen werden können.¹³

Wenngleich diese Definitionsansätze relativ klare Kriterien für den Begriff Quelle implizieren – nämlich insbesondere eine zeitliche Nähe der Quelle zum historischen Ereignis –, ist es im Rahmen des historischen Erkenntnisprozesses oftmals nicht einfach zu bestimmen, was eine Quelle ist und was nicht. Ausschlaggebend dafür ist letzten Endes einzig die Verwendung bzw. die Art der Fragestellung. So argumentiert Robin G. Collingwood, dass in der Geschichtswissenschaft alles als Quelle bezeichnet werden kann, was entsprechend genutzt wird. Texte, Bilder und Objekte werden durch die Fragestellung eines Betracht-

10 Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986, S. 80.

11 Ebd. Rohlfes gesteht zu, dass diese Einteilung »nicht völlig stichhaltig« sei und es auch hier »fließende Übergänge« gebe. (Ebd.)

12 Vgl. Bernd Schönemann/Holger Thünemann/Meik Zülsdorf-Kersting: Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte. Berlin 2010. Im Zuge der Evaluation des nordrhein-westfälischen Zentralabiturs konstatieren die Autoren ein Durcheinander von »sinnwidrigen Begriffskonstruktionen (von der Sekundärquelle bis zur Primärliteratur)« (S. 123) und empfehlen eine trennscharfe Verwendung der Begriffe »Quelle« und »Darstellung«. In den Erwartungshorizonten findet sich ebenfalls der Begriff »Sekundärliteratur« (S. 137). Pandel polemisiert: »Ein Ende des Unsinnns, der bis heute mit dem Begriff der Sekundärquelle getrieben wird, ist noch nicht abzusehen.« (Pandel: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, S. 5.)

13 Vgl. Stefan Jordan: Einführung in das Geschichtsstudium. Stuttgart 2005, S. 55–57 sowie Henri-Irénée Marrou: Über die historische Erkenntnis: Welches ist der richtige Gebrauch der Vernunft, wenn sie sich historisch betätigt? Freiburg/München 1973, S. 85. Sekundärquellen sind indes nicht mit Sekundärliteratur zu verwechseln, siehe Jordan: Einführung in das Geschichtsstudium, S. 58. An dieser Stelle sei auf die abweichende Verwendung der Begriffe »primary source« und »secondary source« in Nordamerika hingewiesen, die erkenntnistheoretisch der Einteilung in »Quelle« und »Darstellung« entsprechen. Vgl. Alun Munslow: The Routledge Companion to Historical Studies. London/New York 2000, S. 92 sowie Michael Stanford: An Introduction to the Philosophy of History. Malden/Oxford 1998, S. 60–66.

ters überhaupt erst zu Quellen.¹⁴ Im angloamerikanischen Sprachgebrauch wird dieser Umstand mit dem Begriff »historical evidence« oder »primary source evidence« zum Ausdruck gebracht: Historikerinnen und Historiker wählen bestimmte Quellen als Indizien oder Beweise (»evidence«), die eine bestimmte These unterstützen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass nichts von sich aus eine Quelle ist: »In scientific history anything is evidence which is used as evidence, and no one can know what is going to be useful as evidence until he has had occasion to use it.«¹⁵

2.2 Quelle und Darstellung

Der Bedeutsamkeit der Fragestellung mit Blick auf die Kategorisierung von Texten, Bildern und Gegenständen wird in der Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen von Geschichte augenfällig. Dabei handelt es sich um eine grundlegende Differenzierung, die »für jede historische Arbeit von fundamentaler Bedeutung«¹⁶ ist, da sie das Verhältnis zwischen Vergangenheit und Geschichte in den Blick nimmt.¹⁷ Die Kategorie Quelle ist als solche nicht exklusiv oder an bestimmte feststehende Kriterien (z. B. Entstehungszeit) gebunden. Vielmehr entscheidet allein die Perspektive des Betrachters bzw. die Art der Fragestellung, ob es sich beispielsweise bei einem Text um eine Quelle oder eine Darstellung handelt. Von Darstellungen von Geschichte kann hingegen nur die Rede sein, wenn Einigkeit darüber besteht, dass ihr Gegenstand ein historischer ist. Dies ist insbesondere bei Texten der Fall, die den Anspruch erheben, Geschichte zu vermitteln. Jenseits der Texte haben Historiengemälde den Charakter einer Darstellung, da sie historische Ereignisse im Medium des Bildes zeitgenössisch deuten. Freilich sind gerade Historiengemälde in Bezug auf das dargestellte Ereignis mit Vorsicht zu genießen. Ein Gemälde aus dem 19. Jahrhundert, das den Gang Heinrichs IV. nach Canossa zeigt, verrät – dann ent-

14 Joachim Rohlfes argumentiert in diese Richtung, wenn er vorschlägt, »Quellen seien das, was der Historiker dazu mache.« (Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*, S. 79).

15 Robin G. Collingwood: *The Idea of History*. Oxford/New York 1994, S. 278–282. Collingwood stellt »evidence« den »sources« gegenüber. Während er »sources« allgemein als Bücher historischen Inhalts definiert, mit denen sich nur »scissors-and-paste historians« zufriedengeben würden, bestehe die Kunst der »scientific historians« in der Verwendung von »evidence«, d. h. allem, was sich im Erkenntnisprozess für eine bestimmte Fragestellung nutzbar machen lasse.

16 Waldemar Grosch: *Schriftliche Quellen und Darstellungen*. In: Hilke Günther-Arndt: *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 63–91, S. 63.

17 Vgl. Matthias Martens: *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen 2010, S. 59.

sprechend als Quelle gelesen – viel mehr über die Zeit, in der es entstand, als über Heinrich IV. und Gregor VII. Darstellungen können also je nach Fragestellung zu Quellen werden.

So lässt sich ein 1970 erschienener Aufsatz eines amerikanischen Historikers über die Verbrechen des Stalinismus sowohl als Quelle als auch als Darstellung lesen. Liegt es im Interesse des Betrachters, dem Text in erster Linie Informationen über den Stalinismus zu entnehmen, so würde man ihn als Darstellung lesen. Betrachtet man den Text unter der Fragestellung, wie ein amerikanischer Text zur Zeit des Kalten Krieges die Geschichte der Sowjetunion beschreibt, so würde man ihn als Quelle bezeichnen. In diesem Fall wären dann weniger die beschriebenen Daten und Fakten interessant, als vielmehr im Besonderen die Perspektive des Textes und was er uns über seinen Autor und dessen historischen Standort verraten kann. Während ältere Definitionen also »feste« Kriterien für den Begriff »Quelle« suggerieren – vor allem das Entstehungsdatum bzw. die »Nähe« der Quelle zum Ereignis – und sich der Begriff in erster Linie auf Texte bezog, gilt mittlerweile die Fragestellung als ausschlaggebend. Die entsprechende Definition, nach der alles eine Quelle ist, was entsprechend genutzt wird, hat praxeologische Züge, da damit der Nutzung von Quellen durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Rechnung getragen wird und die erkenntnistheoretischen Operationen der Disziplin in den Vordergrund rücken.

2.3 Quellen im historischen Erkenntnisprozess

Quellen bilden für Historikerinnen und Historiker die Grundlage des Zugriffs auf die Vergangenheit, deren punktuelle Rekonstruktion der Anspruch einer jeden historischen Untersuchung ist. Dabei ist zu bedenken, dass sich jene Vergangenheit ausschließlich über das Medium der von ihr hinterlassenen Spuren greifen lässt – die dadurch zu Quellen werden.¹⁸ Objektive Tatsachen sind diese Spuren nicht, denn die Quellen konfrontieren uns vielmehr mit Auffassungen, Interpretationen und Repräsentationen solcher Tatsachen oder Wirklichkeiten.¹⁹ Diese Einsicht stammt aus dem 19. Jahrhundert, hat sich aber – wie auch die Arbeitstechniken, die mit ihr einhergingen – bis heute nicht grundlegend gewandelt. Ihre Wurzeln liegen im Historismus und der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Historiographie. Der neue Anspruch auf historische Wahrheit, der auf die Aufklärung zurückging und sich von früheren, erzählerischen Geschichtsschreibungen abzugrenzen versuchte, beinhaltete, dass Historiographie nunmehr auf der Grundlage von Quellen und deren systematischer

18 Vgl. Marrou: Über die historische Erkenntnis, S. 83.

19 Vgl. Droysen: Historik. Bd. 1, S. 89 f.

Auswertung betrieben werden müsse. Mit der Quellenkritik bildete sich jener Vorgang des Sichtens und Beurteilens des Aussagewertes einer Quelle heraus. Dabei wird der Quelle in ihrer Zeitlichkeit Rechnung getragen: sie wird historisiert.²⁰ Zunächst steht dabei die Echtheit bzw. Authentizität der Quelle auf dem Prüfstand: Ist sie – in Bezug auf Autor, Datum und Entstehungszusammenhang – das, was sie zu sein vorgibt? Dabei ist ihr inhaltlicher Wahrheitsgehalt nicht ausschlaggebend, sondern nur das, was die Quelle über die historische Wirklichkeit, die sie beschreibt und von der sie ein Teil ist, sagen kann.²¹ Die erkenntnistheoretische Funktion der Quellenkritik ist es, die Einschränkungen, die sich aus der Standortgebundenheit der Quelle ergeben, geltend zu machen und zu verwertbaren, quasi-objektiven Informationen zu gelangen, die sich im Rahmen eines historischen Erkenntnisprozesses für eine spezifische Fragestellung nutzbar machen lassen. Dies beinhaltet die Herleitung von Fragen, die die Quelle oder der Quellenbestand vernünftigerweise beantworten kann. Da an einen Quellenbestand theoretisch unendlich viele Fragen gerichtet werden können, halten Quellen prinzipiell auch unendlich viele Antworten bereit.²²

2.4 Quellen und Konstruktivismus

Der Möglichkeit, vergangene Realität(en) zu beschreiben, sind also prinzipiell Grenzen gesetzt, zumal zur Standortgebundenheit der Quellen zwangsläufig die ihres Betrachters tritt, der mit Blick auf ein bestimmtes (Forschungs-)Interesse bestimmte Quellen auswählt und wiederum bestimmte Fragen an sie richtet.²³ »Ändern sich Ort und Zeit und Person, so entstehen neue Werke, auch wenn sie von demselben Gegenstand handeln oder zu handeln scheinen.«²⁴ So gesehen »waren Historiker im Grunde genommen schon immer ›Konstruktivisten‹«²⁵, wengleich der Anspruch der neuzeitlichen Forschenden, die Vergangenheit abzubilden, von unterschiedlichen Prämissen in Bezug auf die Reichweite ihrer Interpretationen gekennzeichnet war. Der noch zu Zeiten der Aufklärung propagierte Wahrheitsanspruch wich schnell einem Anspruch auf intersubjektive

20 Vgl. Jordan: Einführung in das Geschichtsstudium, S. 42.

21 Vgl. ebd. und Grosch: Schriftliche Quellen und Darstellungen, S. 63.

22 Vgl. Marrou: Über die historische Erkenntnis, S. 89.

23 Zur Heuristik der »Quellenjagd« vgl. ebd., S. 89–91.

24 Reinhart Koselleck: Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt. In: Ders./Wolfgang J. Mommsen/Jörn Rüsen (Hrsg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft. München 1977, S. 17–46, S. 17.

25 Bärbel Völkel: »Was war, ist doch wahr, oder!?« Geschichte(n) im Spannungsfeld zwischen Positivismus und Konstruktivismus. In: GWU 60 (2009), H. 12, S. 720–733, S. 724.

Objektivität,²⁶ den man trotz aller zugestandener Subjektivität der Forschenden durch die methodische Verbindlichkeit der Quellenkritik und durch wissenschaftliche Zitationsweisen, Fußnoten und Literaturverzeichnisse einzulösen versuchte. Die Vertreter der Disziplin sollten nun die Möglichkeit haben, Deutungen nachzuverfolgen und zu überprüfen, und konnten auf der Grundlage derselben Quellen zu anderen Deutungen kommen.²⁷ So war es im Historismus des 19. Jahrhunderts nicht mehr das Ziel zu zeigen, »wie es war«, sondern wie es »wahrscheinlich« oder »nach Erkenntnis des Forschers« war.²⁸

Die trotz strenger methodischer Richtlinien eingeschränkte Reichweite historischer Interpretationen kann noch heute als stiller Konsens gelten, der freilich immer dann in den Hintergrund tritt, wenn es darum geht, der Öffentlichkeit eine »fertige« Geschichtsdarstellung vorzustellen.²⁹ Ebenso wird in der Quellenkritik nach wie vor ein »jederzeit kommunizierbar[es]«³⁰ Instrument gesehen, das in der Lage ist, Subjektivismus und Relativismus zu überwinden: »Zugegeben also, daß wie jeder Mensch auch der Historiker einen Standpunkt haben muß: grundsätzlich erschließt sich ihm kraft seiner Quellenkritik im Medium des Verstehens das Ganze der geschichtlichen Welt.«³¹

Wenngleich eine Art pragmatischer Realismus in Bezug auf die Reichweite historischer Deutungen besteht, bedeutet dies nicht, dass diese Vorstellungen unanfechtbar geblieben wären. So wurde im Zuge des »linguistic turn« zunehmend auf das kritische Verhältnis zwischen dem Gegenstand historischer Forschung und seiner sprachlichen Repräsentation hingewiesen. Die in ihrer Radikalität unterschiedlichen Einschätzungen werden gemeinhin unter dem Begriff »Konstruktivismus« subsumiert und gründen auf der Einsicht, dass Geschichte als *Geschichtsschreibung* trotz striktester Verifizierungsprinzipien ausschließlich auf der Grundlage von Topoi, Ideologie und Narrationen als literarische Konstruktion denkbar ist.³² Dabei leugnen selbst radikale Konstruktivistinnen wie Hayden White nicht, dass es eine Geschichte als vergangene Gegenwart gegeben habe; jedoch weisen sie darauf hin, dass sich historische Realität selbst bei hervorragender Quellenlage nicht oder nur unzureichend abbilden lässt: Sprache sei eben kein neutrales Medium zur Vermittlung historischer Fakten, wenngleich ihr konventioneller Gebrauch im Kontext histo-

26 Vgl. Stefan Jordan: *Geschichtstheorie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Schwellenzeit zwischen Pragmatismus in Klassischem Historismus*. Frankfurt am Main/New York 1999, S. 79 f.

27 Vgl. ebd. sowie Chris Lorenz: *Konstruktion der Vergangenheit. Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Köln u. a. 1997, S. 132.

28 Vgl. Jordan: *Einführung in das Geschichtsstudium*, S. 49.

29 Völkel: »Was war, ist doch wahr, oder!«, S. 724.

30 Koselleck: *Standortbindung und Zeitlichkeit*, S. 18.

31 Ebd.

32 Vgl. Munslow: *The Routledge Companion to Historical Studies*, S. 55.

rischer Narrationen eben diesen Umstand verschleiern.³³ »Stories, like factual statements, are linguistic entities and belong to the order of discourse.«³⁴ Es ist unklar, ob diese Feststellung für die Geschichtswissenschaft praktische Konsequenzen hatte oder wie diese Konsequenzen aussehen könnten.³⁵ Sie relativiert allerdings die Bedeutung der Quellen im historischen Erkenntnisprozess insofern, als sie wie letztlich alle konstruktivistischen Strömungen die schöpferische Kraft der Historikerinnen und Historiker in der Vordergrund stellen. Nicht das, was in den Quellen steht, scheint hier ausschlaggebend, sondern die Art und Weise, wie Historikerinnen und Historiker die Quellen in ihre Narrative einflechten, Ereignisse verknüpfen, mit einem Sinn versehen und vor dem geistigen Auge ihrer Leserschaft ein Bild der Vergangenheit entstehen lassen.³⁶ Allerdings – und in diesem Punkt unterscheiden sich fiktionale Narrationen von historischen Darstellungen – verhindert das »Vetorecht« der Quellen,³⁷ dass Historiker ungestraft Aussagen über die Vergangenheit tätigen, die sich mit Quellen widerlegen lassen: »Negativ bleibt der Historiker den Zeugnissen vergangener Wirklichkeit verpflichtet. Positiv nähert er sich, wenn er ein Ereignis deutend aus den Quellen herauspräpariert, jenem literarischen Geschichtenerzähler, der ebenfalls der Fiktion des Faktischen huldigen mag, wenn er seine Geschichte dadurch glaubwürdig machen will.«³⁸

33 Vgl. Hayden White: *Historical Emplotment and the Problem of Truth*. In: Keith Jenkins (Hrsg.): *The Postmodern History Reader*. London/New York 1997, S. 392–396. White weist darauf hin, dass die im Gegensatz zu den Sozialwissenschaften die nicht technische, sondern natürliche, konventionelle Sprache der Geschichtsdarstellungen diesen Umstand weniger offensichtlich mache.

34 Ebd., S. 392. White sieht keinen prinzipiellen Unterschied zwischen Geschichtsdarstellungen und fiktionalen Erzählungen, die Historisches zum Gegenstand haben, da sie seiner Ansicht nach denselben Konstruktionsprinzipien unterliegen.

35 Vielmehr überwog die zum Teil harsche Kritik durch gestandene Vertreter der Disziplin, wie z. B. Hans-Ulrich Wehler. Vgl. Hans-Jürgen Goertz: *Unsichere Geschichte*. Stuttgart 2001, S. 11 f.

36 Vgl. Alun Munslow: *The Routledge Companion to Historical Studies*, S. 94: »[T]his places evidence in a secondary position in the history production process.« Zur sinnstiftenden Funktion der Historikerinnen und Historiker siehe auch Jörg Baberowski: *Der Sinn der Geschichte. Geschichtstheorien von Hegel bis Foucault*. München 2005, S. 206 f.

37 Vgl. Koselleck: *Standortbindung und Zeitlichkeit*, S. 45 f.

38 Reinhart Koselleck: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, 4. Aufl. Frankfurt am Main 2000, S. 153.

2.5 Zusammenfassung

Da der Gegenstand historischen Interesses als solcher bereits vergangen ist, bieten uns seine Spuren im Jetzt die einzige Möglichkeit, begründete Aussagen über ihn zu treffen. Diese Spuren, egal ob es sich dabei um Texte, (bewegte) Bilder oder Gegenstände handelt und egal ob diese mit Absicht der Nachwelt hinterlassen wurden oder nicht, werden Quellen genannt. Der Begriff impliziert, dass Quellen im Erkenntnisprozess auch entsprechend genutzt werden. Das bedeutet spätestens seit dem 19. Jahrhundert, dass sie einer kritischen Prüfung – der Quellenkritik – unterzogen werden, um zu bestimmen, welchen Wert sie für welche Fragestellungen haben oder welche Fragen an die Quelle überhaupt sinnvoll sind und von der Quelle beantwortet werden können.

Auf der Grundlage der Quellen treffen Historikerinnen und Historiker Aussagen über vergangene Geschehnisse, Verhältnisse, Personen etc., die sie in Geschichtsdarstellungen narrativ verarbeiten. Dabei besteht die »Souveränität des Historikers nicht in der vollständigen Erschließung vergangener Kontexte, sondern in seinem Umgang mit den Quellen, in seinem Vermögen zu entscheiden, was erzählt werden soll und was nicht.«³⁹ So entsteht aus dem Versuch, die Vergangenheit aus den Quellen zu rekonstruieren, Geschichte als Konstrukt. Dass es Geschichte nur in dieser Form – als Konstrukt – geben kann, liegt nicht nur an ihrem nicht mehr vorhandenen Gegenstand, sondern auch daran, dass Geschichtsschreibung nur im Medium der Sprache, als konstruierte Narration, vermittelt werden kann. Warum gerade letzterer Aspekt in der Regel ausgeblendet wird, beschreibt F.A. Ankersmit im Rückgriff auf die Geschichte der Disziplin und ihre prinzipiell unveränderten epistemologischen Grundlagen: »In short, the latent and often subconscious resistance to the language/reality dichotomy which historians have always displayed in fact had its origin in the unconsidered but nevertheless correct insight of historians into the fundamentally postmodernist nature of their discipline.«⁴⁰

Wenngleich die mehr oder weniger konstruktivistischen Grundprinzipien der Disziplin zwangsläufig Unschärfen und Unsicherheiten mit sich bringen, kann eine Annäherung an die Welt – und damit auch an die vergangene Welt – nur erfolgen, wenn ihre Konstruiertheit ausgeblendet wird. Wir leben in dem Bewusstsein, dass die Dinge so und nicht anders sind bzw. früher so und nicht anders waren, bis diese Sicherheit durch Fragen, neue Informationen, Erfahrungen oder sonstige Verwerfungen vorübergehend zerstört wird und unsere Vorstellungen neu geordnet werden. In diesen krisenhaften Momenten scheint

39 Baberowski: Der Sinn der Geschichte, S. 209.

40 Frank A. Ankersmit: *Historiography and Postmodernism*. In: Keith Jenkins (Hrsg.): *The Postmodern History Reader*. London/New York 1997, S. 284.

die Konstruiertheit der Welt auf, während sie ansonsten einem lebenswichtigen pragmatischen Positivismus weicht.⁴¹ Diese Einschränkung ist bedeutsam, da sie schulisches Handeln in gewisser Weise relativiert: Es wäre unrealistisch zu erwarten – und darüber hinaus wohl auch nicht wünschenswert –, dass Geschichtsunterricht nur die Grenzen seiner Aussagen in den Vordergrund stellen würde. Mit anderen Worten bedeutet ein konsequent moderat konstruktivistischer Geschichtsunterricht nicht, dass permanent auf die Unschärfe und Unsicherheiten der Erkenntnis verwiesen wird. Er müsste vielmehr auf der prinzipiellen Vorläufigkeit historischer Aussagen und den Grundlagen der Disziplin aufbauen und Möglichkeiten lassen, bestimmte Deutungen durch neue zu ersetzen bzw. zu ergänzen.

41 Vgl. Völkel: »Was war, ist doch wahr, oder!?!«, S. 723.

3. Das Quellenparadigma des deutschen Geschichtsunterrichts

Die Vorstellung, Schülerinnen und Schülern Geschichte auf der Grundlage historischer Quellen zu vermitteln,⁴² spiegelt sich in allen heute gebräuchlichen Schulbüchern, in Kompetenzmodellen und in den normativen Vorgaben für das Fach Geschichte wider. Das folgende Kapitel stellt einen Versuch dar, das sogenannte Quellenparadigma in seinen typischen Erscheinungsformen zu erläutern und ansatzweise disziplingeschichtlich zu verorten.

3.1 Quellen und die Neuformierung der Geschichtsdidaktik

Die Forderung, im Geschichtsunterricht Quellen einzusetzen, ist zwar kein Phänomen des 20. Jahrhunderts,⁴³ sie geht in ihrer jetzigen Form jedoch entscheidend auf die Neuformierung der Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin in den 1970er Jahren zurück. Vor dem Hintergrund neuer Impulse durch die Erziehungswissenschaften und einer aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten angepassten Sicht auf die Institution Schule und ihre Ziele wurden auch die Inhalte und Vermittlungsstrategien des Fachs Geschichte hinterfragt.⁴⁴

42 Der Abschnitt bezieht sich auf das vor 1990 ausschließlich westdeutsche Quellenparadigma. Im Geschichtsunterricht der DDR hatten Quellen eine affirmative Funktion und wurden entsprechend ausgewählt. Siehe dazu Pandel: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, S. 88 f.

43 Vgl. Schneider; Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht sowie Blochmann; Zur Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Geschichtsunterricht.

44 Vgl. Karin Herbst: Didaktik des Geschichtsunterrichts zwischen Traditionalismus und Reformismus, Hannover 1977, insbesondere S. 160 f. Vgl. auch Heinz Dieter Schmid: Ziel des Geschichtsunterrichts: Die Fähigkeit, fragen zu können. In: Eberhard Schwalm (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Geschichte. Braunschweig 1979, S. 57–65, S. 57 f.

3.1.1 Geschichtserzählung

»Der Lehrer erzählt, und die Kinder hören die Geschichte.«⁴⁵ So bringt Hartwig Fiege die wohl noch bis in die 1970er Jahre vorherrschende Form schulischer Geschichtsvermittlung auf den Punkt, die in den Rahmenrichtlinien mehrerer westdeutscher Bundesländer auch institutionell verankert war.⁴⁶ Dabei oblag es in erster Linie den Geschichtslehrkräften der Volks- und Hauptschule, historische Ereignisse in einer geschlossenen, fiktionalen Erzählung zu präsentieren. Dies konnten sowohl vorgefertigte als auch selbst verfasste Geschichten sein, die in jedem Fall künstlerischen bzw. literarischen Ansprüchen gerecht werden sollten.⁴⁷ Legitimiert wurde die Geschichtserzählung in der Volksschule über das Konzept der volkstümlichen Bildung⁴⁸ sowie entwicklungspsychologisch, da sie als die einzige kindgerechte Vermittlungsform von Geschichte galt: »Für das Volksschulkind ist sie nahezu die allein tragende Methode, da sich mit ihrer Hilfe am besten ein Geschichtsbild entwickeln und eine historische Persönlichkeit charakterisieren läßt.«⁴⁹ Damit einher ging die Vorstellung, dass sich Geschichte den vor allem jungen Schülerinnen und Schülern nicht über den Verstand, sondern über Phantasie und Unterhaltung erschließen sollte. Dementsprechend rieten die zeitgenössischen didaktischen Handreichungen dazu, die Erzählungen dramatisch, spannend und stark personifiziert zu gestalten, um sie von der trockenen, langweiligen Sprache des Schulbuchs abzuheben.⁵⁰ Zentral war dabei der Aspekt der »Vergegenwärtigung« vergangener Ereignisse in der Erzählung, den Sachtexte nicht zu leisten im Stande seien: Schüler sollten »sich selbst in die vergangene Situation der Handelnden und in ihre Taten so einleben, als ge-

45 Hartwig Fiege: Geschichte. Didaktik. Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule. Düsseldorf 1969, S. 132.

46 Vgl. Hans Georg Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer neuen Geschichtsdidaktik. Ratingen/Wuppertal/Kastellaun 1971, S. 60 sowie Horst Hesse: Quellennähe als fachdidaktisches Prinzip im Geschichtsunterricht. In: Karl Filser (Hrsg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts. Regensburg 1974, S. 71. Als Begründer der Geschichtserzählung im Unterricht des Kaiserreichs und darüber hinaus gilt Aloys Clemens Scheiblhuber. Vgl. Aloys Clemens Scheiblhuber: Erleben durch phantasiegemäße Darstellung. In: Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins (Hrsg.): 3. Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Leipzig/Berlin 1913, S. 217–233.

47 Vgl. Sauer: Geschichte unterrichten, S. 127–129.

48 Vgl. Hesse: Quellennähe als fachdidaktisches Prinzip im Geschichtsunterricht, S. 71.

49 Hans Döhn: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen. Didaktisch-methodische Grundfragen. Hannover 1967, S. 63. Vgl. Heinrich Roth: Kind und Geschichte, München 1955, besonders S. 37–55. Eine weniger literarische, aber ebenso lehrerzentrierte Form der Vermittlung war bzw. ist der Lehrervortrag, den Horst Hesse als das gymnasiale Pendant zur volksschultypischen Geschichtserzählung und »Mini-Vorlesung« beschreibt (vgl. Hesse: Quellennähe als fachdidaktisches Prinzip im Geschichtsunterricht, S. 71).

50 Siehe z.B. Hans Ebeling: Methodik des Geschichtsunterrichts, Hannover 1955, S. 45.

schähe alles jetzt im gegenwärtigen Augenblick«⁵¹. Eher strukturelle Argumente legitimierten die Geschichtserzählung mit ihrer Affinität zur mündlichen Tradition, gehöre sie doch »zu den ursprünglichsten Formen historischer Überlieferung«⁵². In ähnlich fundamentale Richtung geht das Argument von der besonderen Beschaffenheit des Geschichtsunterrichts, der »mit seinen ihrem Wesen nach geistigen und gemütvollen Stoffen«⁵³ schlecht mit anderen Fächern vergleichbar sei und dementsprechend nicht in der Pflicht stehe, andere, mehr auf Schüleraktivierung abzielende Unterrichtsformen zu entwickeln: »Andere Unterrichtsfächer bieten hierzu oft bessere Möglichkeiten als der Geschichtsunterricht, bei dem Geistiges von Person zu Person übertragen werden muß.«⁵⁴

Die Geschichtserzählung wurde gemeinhin als älteres, überkommenes und dem Einsatz von Quellen diametral gegenüberstehendes Paradigma dargestellt – Unterricht sollte nun schließlich auf Quellenbasis stattfinden. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass Didaktiken aus der Nachkriegszeit die Quellenarbeit pauschal abgelehnt hätten.⁵⁵ Hans Ebeling argumentiert zwar, dass die »Interpretationsfähigkeit des Kindes«⁵⁶ schlichtweg noch nicht so hoch entwickelt sei, dass es mit Quellen sinnvoll umgehen könne, und dass Quellen ein zu hohes Maß an Kontextualisierung voraussetzten. In der gymnasialen Oberstufe jedoch könne man Quellen durchaus einsetzen, trotz des von ihm beklagten Fehlens von Quellensammlungen für den Unterricht.⁵⁷ In solchen Unterrichtsmaterialien sieht Ebeling das Potenzial, »das Prinzip der Selbständigkeit des Kindes auch im Geschichtsunterricht wirksam durchzusetzen«.⁵⁸ Zum gegebenen Zeitpunkt jedoch habe Quellenarbeit in der Schule »nur illustrativen Wert«⁵⁹. Eine ausschließlich unterstützende Funktion schreibt auch Hartwig Fiege den Quellen zu, wirke doch der »Zauber des Vergangenen«⁶⁰ auf die Schülerinnen und Schüler faszinierend und damit motivierend. Geschichtsunterricht auf Quellen

51 Fiege: Geschichte. Didaktik, S. 132.

52 Wolfgang Kleinknecht/Herbert Krieger/Wolfgang Lohan (Hrsg.): Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. 1. Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Handreichungen für den Geschichtslehrer, 3. Auflage. Frankfurt am Main 1963, S. 102. Vgl. Döhn: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen, S. 100 sowie Ebeling: Methodik des Geschichtsunterrichts, S. 45 – 48.

53 Döhn: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen, S. 100.

54 Ebd., S. 101.

55 Auch bei Döhn ist von der »Quellenmethode« trotz hoher Wertschätzung der Erzählung »als wesentliches Mittel zur Erarbeitung des Geschichtsstoffes« (Döhn, Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen, S. 63 f.) die Rede. Sie sei »Ausgangspunkt und Grundlage des ganzen Unterrichts.« (Ebd.)

56 Ebeling: Methodik des Geschichtsunterrichts, S. 51.

57 Ebd.

58 Ebd., S. 53.

59 Ebd., S. 51.

60 Fiege: Geschichte. Didaktik, S. 138.

aufzubauen, sei jedoch angesichts der Schwierigkeiten, die sie für Kinder und Jugendliche darstellten, »ein unmögliches Unterfangen«⁶¹. Quellen sind für Fiege daher in erster Linie ein Hilfsmittel der Lehrkraft, die sie als Vorlage für Geschichtserzählungen nutzen könne: »Verhältnismäßig leicht gelingt eine solche Erzählung, wenn sie sich an eine Quellendarstellung anschließen kann, die einen Vorgang farbig und lebendig erzählt, z. B. den Bericht Widukinds von Corvey über die Krönung Ottos des Großen [...].«⁶² Dass dabei die sprachliche Färbung der Quelle (und nicht etwa ihr Inhalt oder Aussagewert) betont wird, deutet auf den ästhetischen Anspruch der Erzählungen hin und macht deutlich, dass Quellen hier wiederum eine – wenn auch indirekt – illustrative Funktion erfüllen sollen. Darüber hinaus war der Begriff »Quelle« offenbar noch nicht hinreichend geklärt. So vermischte die laut Pandel »letzte Didaktik alter Art«⁶³, gemeint ist Hans Glöckels 1973 in Bad Heilbrunn erschienenes Buch »Geschichtsunterricht«, die grundlegenden Kategorien Quelle und Darstellung zu »Arbeits-texten«.⁶⁴

3.1.2 »Ad fontes«

Die zu Beginn der 1970er Jahre schärfer werdende Kritik an der Geschichtserzählung⁶⁵ setzte an dem Punkt an, dass sie als Regelform schulischer Geschichtsvermittlung weder den Schülerinnen und Schülern noch den Lehrkräften gerecht würde.⁶⁶ Lehrkräfte seien schlichtweg nicht in der Lage, die Anforderungen einer fundierten, wissenschaftlich triftigen, pädagogisch angemessenen und gleichzeitig quasi literarischen Erzählung zu erfüllen, weshalb die Unterrichtspraxis allzu oft hinter den zu hoch gesteckten Zielen zurückbleibe.⁶⁷

61 Ebd., S. 139.

62 Ebd., S. 132 f.

63 Pandel: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, S. 86.

64 Vgl. Hans Glöckel: Geschichtsunterricht. Bad Heilbrunn 1973, S. 202. Zit. n. Pandel: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, S. 86.

65 Beispiele finden sich in Uta Wernicke: Zur Praxis der Geschichtserzählung in der Mittelstufe. In: GWU 21 (1970), H. 8, S. 494–501; Dieter Riesenberger: Die Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. In: Hans Süßmuth (Hrsg.): Historisch-politischer Unterricht. Medien. Anmerkungen und Argumente. Stuttgart 1973, S. 41–69 sowie Wilfried Rumpf: Geschichtsunterricht und Didaktik. Gedanken eines Unterrichtspraktikers zum GU auf der gymnasialen Mittelstufe. In GWU 25 (1974), H. 1, S. 40–46.

66 Vgl. Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht, S. 69.

67 Vgl. Kleinknecht/Krieger/Lohan: Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd. 1, S. 103. Dieser Aspekt wird bereits bei Ebeling und Schmid thematisiert, jedoch nicht problematisiert (Ebeling: Methodik des Geschichtsunterrichts, S. 109; Schmid: Ziel des Geschichtsunterrichts, S. 85). Siehe auch Michael Tocha: Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Ge-

Die Passivität der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der frontalen Lehrer-erzählung empfanden die Kritiker nun als Problem. In der »ästhetizistischen Kostümierung und Personalisierung der Geschichte«⁶⁸ sah man ein Symptom für den Nachholbedarf der Geschichtsdidaktik in Sachen Wissenschaftlichkeit, die nun nicht nur am Gymnasium, sondern auch an der Hauptschule durch mehr Schüleraktivierung und forschendes Lernen realisiert werden sollte.⁶⁹

Einen Kontext für diese Kritik bilden die veränderten historisch-politischen Bildungsziele der ersten Hälfte der 1970er Jahre. Dabei erschienen die bis dato vorherrschenden Vermittlungsformen des Geschichtsunterrichts als autoritativ und nicht mehr zeitgemäß. Historisch-politischem Unterricht wurde u. a. von Seiten der Frankfurter Schule vorgeworfen, dass er die Vorstellung befördere, Menschen seien gegenüber den als unabänderlich wahrgenommenen gesellschaftlichen Verhältnissen ohnmächtige Subjekte.⁷⁰ Der Geschichtserzählung im Besonderen wurde dabei nachgesagt, obrigkeitlicher Indoktrinierung durch den Lehrer, der sie repräsentierte, Vorschub zu leisten. Darüber hinaus wurden auch ihre starke Lehrerzentriertheit kritisiert sowie die mitunter mangelnde historische Triftigkeit, die zugunsten der dramatisierenden, spannenden Elementen zurücktreten konnte.

Wenn Lothar Steinbach 1974 schreibt, dass die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht aufgrund ihrer zentralen Stellung für die Geschichtswissenschaft »von jeher latent gewesen«⁷¹ sei, so deutet dies auf die Anschlussfähigkeit der Argumente pro Quellenarbeit hin. So wurde denn auch die zentrale Stellung der Quellen für die Geschichtswissenschaft als gewichtiges Argument ins Feld geführt, um ihren Einsatz im Unterricht zu legitimieren. Da Quellen – im Gegensatz zur Geschichtserzählung – Geschichte in ihrer unmittelbarsten und damit echten Form präsentierten, böten sie den Schülerinnen und Schülern einen ungefilterten Zugang zur Vergangenheit, der weniger anfällig für vorgefertigte Geschichtsbilder sei.⁷² Voraussetzung dafür war freilich ihr sachgemäßer

schichtserzählung auf die Füße zu stellen. In: GWU 27 (1976), H. 10, S. 619–624, insbesondere S. 623.

68 Lothar Steinbach: Die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I – Diskussionsbeitrag. In: Walter Fürnrohr (Hrsg.): Tagung der Fachgruppe Geschichte in der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 2. bis 4. Oktober 1973 in Göttingen. München 1974, S. 135–142, S. 135.

69 Vgl. Walter Fürnrohr: Gegenwartsprobleme des Geschichtsunterrichts. In: Karl Filser (Hrsg.): Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts, Regensburg 1974, S. 36–48, S. 41 f.

70 Vgl. Wolfgang Hasberg: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht, Bd. 1. Neuried 2001, S. 402–420. Vgl. Joachim Rohlfes: Zur emanzipatorischen Funktion des Geschichtsunterrichts. In: Eberhardt Schwalm (Hrsg.): Texte zur Didaktik der Geschichte. Braunschweig 1979, S. 50–52, S. 50.

71 Steinbach: Quellen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I, S. 135.

72 Vgl. z. B. Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht, S. 76–78 sowie Rohlfes, Geschichte und ihre Didaktik, S. 279.

Gebrauch: Quellen sollten nicht mehr rein illustrativ oder affirmativ genutzt werden,⁷³ um feste Deutungen von Geschichte zu belegen: Es ginge nicht mehr um die »rezeptive Hinnahme einer abgeklärten und gesicherten Kunde von der Vergangenheit, sondern um einen Prozeß des Fragens, Erwägens, Planens, Studierens, Eindringens, Vorschreitens, Rückschauens, Zusammenfassens, Erweiterns, Abrundens usw., also um das, was – wenn auch hier natürlich in einem elementarwissenschaftlichen Sinne – das Wesen des Forschens ausmacht.«⁷⁴ Schüler sollten also in die Lage versetzt werden, den historischen Erkenntnisprozess selbst aktiv nachzuvollziehen, um über methodische Fertigkeiten das »Handwerkszeug eines Historikers« kennenzulernen. Darüber hinaus sollte ihnen der Umgang mit Quellen auch Einblicke in die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Geschichte erlauben, denn Quellen »stellen die uns erreichbare Repräsentanz des historischen Gegenstands im Unterricht dar; ihre Existenz ist relativ unabhängig von der des Lehrers wie der des Schülers; sie sind echt, insofern sie auf Fragen, die wir an sie richten, aus sich selbst antworten können.«⁷⁵ Die Klärung der »Echtheit« im Sinne der Quellenkritik sollte allerdings weiterhin in den Aufgabenbereich der Geschichtswissenschaft fallen, damit Lehrkräfte auf wissenschaftlich abgesicherter Quellenbasis unterrichten konnten. Quellen sollten zwar ediert, jedoch nicht zu stark gekürzt oder sprachlich vereinfacht sein, wobei der Lehrer in die Pflicht genommen wurde, eben jene Wissenschaftlichkeit im Schulbuch oder in sonstigen Materialien vor dem Einsatz im Unterricht kritisch zu prüfen.⁷⁶ Dabei wurde in der oft als Manko von Quellenarbeit kritisierten sprachlichen Schwierigkeit der Originaltexte nun eine Chance für die Motivation der Schülerinnen und Schüler gesehen, die über den Reiz des Vergangenen hinaus eine zusätzliche Herausforderung darstellte.⁷⁷

Zu diesen eng mit den Eigenschaften von Quellen und ihrer Funktion im historischen Erkenntnisprozess verwandten Aspekten traten weitere pädagogisch-didaktische Argumente: Im starken Kontrast zur lehrerzentrierten Geschichtserzählung forderten die Befürworter der Quellenarbeit eine stärkere Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe von Quellen die Vergangenheit selbst rekonstruieren sollten, um dabei auch zu lernen, dass trotz derselben Quellengrundlage unterschiedliche Deutungen möglich seien.⁷⁸ Im

73 Demgegenüber folgte der Quelleneinsatz im 19. Jahrhundert dem pädagogischen Prinzip der »Anschauung«. Vgl. Blochmann: Zur Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Geschichtsunterricht, S. 104 – 115.

74 Kleinknecht/Krieger/Lohan: S. 118. Vgl. Joachim Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte, 4. Aufl. Göttingen 1976, S. 69 f.

75 Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht, S. 77 f.

76 Vgl. Horst Hesse: Quellennähe als fachdidaktisches Prinzip im Geschichtsunterricht, S. 72.

77 Vgl. Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht, S. 78.

78 Vgl. Walter Fürnrohr: Ansätze einer problemorientierten Geschichtsdidaktik. Eine Einführung. Bamberg 1978, S. 100 – 104.