

GESCHICHTE UNTERRICHTEN



HANS-JÜRGEN PANDEL, RENATE TEEPE, FRIEDRICH HUNEKE (HG.)

# Methodentraining für den Geschichtsunterricht



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hans-Jürgen Pandel, Renate Teepe, Friedrich Huneke (Hg.)

# Methodentraining für den Geschichtsunterricht



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

### **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.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Im Werk vorhandene Kopiervorlagen dürfen vervielfältigt werden, allerdings nur für jeden Schüler der eigenen Klasse/des eigenen Kurses. Den Copyright-Vermerk haben wir bereits mit eingedruckt. Er darf weder verändert noch entfernt werden. Die Weitergabe von Kopiervorlagen oder Kopien an Kollegen, Eltern oder Schüler anderer Klassen/Kurse ist nicht gestattet. Bitte beachten Sie die Informationen unter [www.schulbuchkopie.de](http://www.schulbuchkopie.de). Der Verlag untersagt ausdrücklich das digitale Speichern und Zurverfügungstellen dieses Buches oder einzelner Teile davon im Intranet (das gilt auch für Intranets von Bildungseinrichtungen), per E-Mail, Internet oder sonstigen elektronischen Medien. Kein Verleih. Zuwiderhandlungen werden zivil- und strafrechtlich verfolgt.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2021

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl, Wiesbaden  
Umschlagbild: [strichfiguren.de](http://strichfiguren.de), adobe stock  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN 978-3-7344-1083-3

**E-Book** ISBN 978-3-7344-1084-0 (PDF)

# Inhalt

Vorwort .....	5
<b>Hans-Jürgen Pandel</b>	
Schriftliche Quellen interpretieren .....	7
<b>Christiane Rein</b>	
Historische Reden. Ihre rhetorische Gestaltung und Wirkung analysieren .....	19
<b>Hans-Jürgen Pandel</b>	
Bildquellen interpretieren. Das Begriffsinventarium der Bildinterpretation anwenden .....	30
<b>Friedrich Huneke</b>	
Sachquellen. Gegenstände aus vergangener Zeit „begreifen“ .....	46
<b>Anke Schröder</b>	
Denkmäler. Zeugnisse der Erinnerungskultur bewusst betrachten .....	57
<b>Christina Böttcher</b>	
Geschichtskarten. Von der Karteninterpretation zur -konstruktion .....	75
<b>Hans-Jürgen Pandel</b>	
Statistiken. Quantifizieren in der Geschichtswissenschaft .....	88
<b>Hans-Jürgen Pandel, Renate Teepe</b>	
Historischer Dokumentarfilm. Von der kritischen Analyse zum eigenen Drehbuch .....	101
<b>Hans-Jürgen Pandel</b>	
Geschichtsschreibung. Die Intentionen ihrer Gattungen verstehen .....	114
<b>Hans-Jürgen Pandel, Renate Teepe</b>	
Urteilen. Behauptungen analysieren und eigene Werturteile formulieren .....	129
<b>Hans-Jürgen Pandel, Renate Teepe</b>	
Rollenspiele. Aus „Wortgefechten“ historische Darstellungen machen .....	145
<b>Renate Teepe</b>	
Zeitzeugen befragen und ihre Aussagen kritisch auswerten .....	165
<b>Friedrich Huneke, Hubert Lenter</b>	
Erkundung. Historische Ereignisse an Ort und Stelle erkunden .....	175
<b>Maik Paulini</b>	
Historisches Lernen im Archiv. Mit originalen Dokumenten arbeiten .....	195
<b>Friedrich Huneke, Ghazala El Darwich</b>	
Unterrichtsgespräch als Fachdiskurs. Behaupten – bestreiten – begründen .....	206
<b>Andreas Flender</b>	
Präsentationen. Eigene Erkenntnisse anderen zugänglich machen .....	223
Autorinnen und Autoren .....	231



## Vorwort

„Methode“ ist in den Fachdidaktiken ein Begriff, der für Unklarheit sorgt. Nicht, dass der Begriffsinhalt selbst unklar wäre. Er bezeichnet solche Handlungen, die zu einem Ziel führen; das Wort steht für eine „Problemlösungsstrategie“. Die Unklarheit rührt daher, dass der gleiche Begriff auf die unterschiedlichsten Sachverhalte bezogen wird.

Methoden werden die Managementpraktiken des Lehrers genannt, seine Schülerinnen und Schüler zu gruppieren, Gruppen und Paare zu bilden oder sie zu vereinzeln („Stationenlernen“) und Sitzordnungen festzulegen („Stuhlkreis“). Methoden werden auch jene unterrichtlichen Vermittlungsformen genannt, die ohne Berücksichtigung von Fachspezifik in allen Unterrichtsfächern angewandt werden (z. B. Lehrervortrag, Demonstrationen). Als Methode werden zudem diejenigen Erkenntnismethoden bezeichnet, die es den Schülern ermöglichen, fachspezifische Probleme zu lösen und sich disziplinar strukturierte Inhalte anzueignen. Methodenorientierung verlangt die Vermittlung von fachspezifischen Erkenntnisstrategien. Nicht die Medien oder Sozialformen stehen in diesem Band im Vordergrund, sondern die Methoden der Erkenntnisgewinnung. Nicht die Quelle, sondern die Methode des Interpretierens, nicht die Statistik, sondern die Operation des Quantifizierens sind der Inhalt des Methodentrainings. Die Verfahren des Kartierens (Karte), Interviewens (Zeitzeugen), Argumentierens (Gespräch) oder des Dokumentierens (Dokumentarfilm) etc. sollen vermittelt und eingeübt werden.

### 1. Methodenorientierung und Methodenkompetenz

Methodenorientierung sollte nicht mit Methodenkompetenz verwechselt werden. Methodenorientierung ist eine bestimmte Sichtweise auf Unterricht, die den Schwerpunkt auf die Verfahren, Prozeduren, Vermittlungsweisen, Behandlungsweisen und Umgangsweisen legt, mit denen Inhalte vermittelt und angeeignet werden. Das „Wie“ des unterrichtlichen Umgangs mit kulturellen Inhalten steht im Mittelpunkt.

Das besondere Problem der Methodenorientierung ist, dass die gewählten Methoden auch tatsächlich zum angestrebten Ziel führen. Auf keinen Fall dürfen sie in Widerspruch zu den angestrebten Zielen treten. Sie müssen zueinander passen, *kompatibel* sein. Oberstes Gebot ist es, performative Widersprüche zu vermeiden, d. h. es dürfen keine Methoden gewählt werden, die eine Zielerreichung schwierig bzw. gar unmöglich machen. Neben dem Kriterium der Kompatibilität, der Vereinbarkeit von Methode und Ziel, müssen die Verfahrensweisen eine gewisse *Allgemeingültigkeit* besitzen, um als Methode zu gelten. Methoden müssen auf eine größere Anzahl von Problemstellungen anwendbar sein. Ein Verfahren, das nur auf eine einzige Problemsituation anwendbar ist, ist keine Methode, es ist nur das, was man einen „Handgriff“

nennt. Methoden sollten weiterhin eine gewisse *Affinität* zu den Besonderheiten des jeweiligen Faches besitzen. Sie sollten geeignet sein, Quellenverständnis und narrative Sinnbildung zu fördern. Die allgemeinpädagogischen „Methoden“ wie „Fishbowl“ und „Placemat“ sind keine fachspezifischen Verfahrensweisen der Methodenorientierung. Das Kriterium der Fachnähe führt zu einem weiteren Merkmal, das oft übersehen wird. Methoden – aber auch Kompetenzen – haben in den Fachdidaktiken nicht allein ihr Bewährungsfeld in der Schule, sondern auch in der Erwachsenenwelt. Wenn Schülerinnen und Schüler die Schule verlassen, haben sie nach dem heutigen Stand eine wahrscheinliche Lebenserwartung von 70 Jahren. Die in der Schule vermittelten Methoden müssen deshalb auch in der Lebenswelt im Umgang mit Geschichte Sinn bilden und nützlich sein. Die Methoden „Goldfischglas“, „Platzdeckchen“ und „lebende Bilder“ gehören ganz sicher nicht dazu. Schulische Methodenorientierung muss deshalb eine gewisse *Langzeitwirkung* haben.

So gesehen ist der Begriff „Methodenkompetenz“ – im Gegensatz zu „Methodenorientierung“ – eine *Berufsqualifikation* der Lehrkräfte. Er bezeichnet die fachkundige Fähigkeit, die passende Methode für den gewählten Gegenstand und das angestrebte Ziel einzusetzen. Die didaktische Literatur und manche Lehrpläne verwenden den Begriff aber anders. Sie meinen damit eine Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Im Geschichtsunterricht wären das die fachspezifischen Erkenntnismethoden der Geschichtswissenschaft. Methodenkompetenz im Geschichtsunterricht würde von den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Kenntnis, sondern die Anwendung sämtlicher historischer Forschungs- und Darstellungsmethoden verlangen. Davon kann aber gar keine Rede sein. Sogar ein einzelner konkreter Historiker ist nicht in allen Methoden der Geschichtswissenschaft kompetent. Prosopographische, quantifizierende und psychohistorische Methoden kommen im Unterricht ebenso wenig vor wie Methoden des epochenversetzten Vergleichs. Wir sollten den Begriff Methodenkompetenz im Geschichtsunterricht und als Schüleranforderung unterlassen. Die Lehrkräfte sollten Methodenkompetenz besitzen, um die geeigneten Methoden für fachspezifische Ziele einzusetzen. Dazu will dieser Band beitragen.

### 2. Geschichtslehrkräfte – Content Manager oder Fun-Animateure?

Methoden stehen – bis heute – vor einem grundsätzlichen Dilemma. Sie sind zwischen den *disziplinären* Anforderungen der „Fächer“ und den Augenblicksinteressen der Schülerinnen und Schüler eingeklemmt. Den Konflikt könnte man auf die Formel bringen: Nicht alles, was Spaß macht, fördert die facheigenen Denkweisen und die Vermittlung der Denkwei-

sen macht oft keinen Spaß. Natürlich ist „Spaß“ hier nur eine Kurzformel für Schülerinteressen, Motivation, Verständlichkeit und Abwechslung. Aber eine gute Methode muss beides vermitteln. Eine Unterrichtsstunde, die den Schülern Spaß macht, kann aus der Sicht des Faches verheerend gewesen sein und eine fachlich korrekte Stunde nervtötend und langweilig.

Dieser unbefriedigende Zustand ist noch nicht als geschichtsdidaktisches Problem erkannt worden. Die *Wirkungsweise* von Methoden (im weiten Sinne) ist kaum erforscht. Es gibt in der Geschichtsdidaktik keine Erforschung von Methoden und Methodenarrangements. Eine Wirkungs- und Effektivitätsforschung von Methoden fehlt noch. Die vorliegenden, meist fragwürdigen empirischen Untersuchungen konzentrieren sich stets auf das Ereigniswissen und die politisch korrekten Einstellungen der Schüler. Diese fragwürdigen Ergebnisse werden dann in der Presse als „geschichtlicher Alphabetismus“ skandalisiert. Unterstellt man einmal die Korrektheit dieser Befragungen – was bei den meisten dieser „Studien“ allerdings nicht der Fall ist –, müsste doch untersucht werden, *warum* die Ergebnisse so verheerend sind. Welche Wirkungen haben in welcher Altersstufe beispielsweise Zeitzeugenbefragungen und Rollenspiele? Welche Varianten sind erfolgreicher als andere und welche sollte man lieber bleiben lassen? Sind die vorgeschlagenen Modelle wie Gruppenpuzzle, Gitterrätsel und Standbilder tatsächlich geeignet, im Erwachsenenleben die historisch-kulturelle Welt zu erschließen? Um die Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts, seine Langzeitwirkung, zu ermitteln, müssten nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Erwachsene befragt werden.

In unseren unterrichtspraktischen Zeitschriften, in der Lehrerfortbildung und neuerdings auch im Internet werden nur Erfolgsbotschaften verbreitet. Sie betonen in der Regel den Spaßfaktor. Wir benötigten vielmehr Beiträge über *gescheiterte* Unterrichtsstunden. Eine Fehleranalyse kann ungemein erkenntnisfördernd sein und hilft, ungeeignete Methoden auszusortieren.

### 3. Chancen und Grenzen dieses Bandes

Der vorliegende Band versucht, fachspezifische (z. B. Quelleninterpretation) und zumindest fachnahe Methoden (z. B. Erkundung) vorzustellen, die es ermöglichen, fachspezifisch mit Medien umzugehen und fachspezifische Fragestellungen zu erarbeiten. Bei manchen mehr allgemeinen Methoden (Gespräch, Rollenspiel) wird versucht, eine fachspezifische Akzentuierung herauszuarbeiten, um historisches Denken mit geeigneten Erkenntnismethoden zu ermöglichen. Die Herausgeber sind sich bewusst, dass einige Erfordernisse nicht zur Zufriedenheit geleistet werden konnten.

Eigentlich hätten die hier vorgestellten methodischen Zugriffe nach den vier Lernaltersstufen (5./6., 7./8., 9./10. und 11./12. Schuljahr) differenziert werden müssen. Eine Erkundung oder ein Archivbesuch in einem sechsten Schuljahr folgt zwar der gleichen Grundstruktur wie in einer elften Klasse. In der Umsetzung sieht das aber anders aus. Eine solche Differenzierung hätte den Rahmen dieses Bandes gesprengt. Es werden hier deshalb solche Zugriffe gewählt, welche die besondere Eigenart und die spezifischen Probleme der jeweiligen „Methode“ besonders deutlich hervortreten lassen. Eine lernaltersspezifisch differenzierte Methodenorientierung könnte ein Nachfolgebild darstellen.

Um nicht formal und abstrakt, d. h. inhaltsleer zu sein, werden die Methoden an Beispielen aus bestimmten historischen Epochen konkretisiert. Dieser Band geht somit exemplarisch vor. Seine Beispiele können zwar manchmal direkt in den Unterricht übernommen werden, müssen aber in den meisten Fällen auf andere Themeninhalte und Epochen übertragen werden. In der Regel handelt es sich im Sinne des Wortes um Beispiele, die die Lehrkräfte für andere Themen übersetzen müssen.

Lernaltersspezifische Modifizierungen und thematische Anpassungen an den Lehrplan müssen die Nutzer dieses Bandes selbst vornehmen.

Hans-Jürgen Pandel  
Renate Teepe  
Friedrich Huneke

Hans-Jürgen Pandel

## Schriftliche Quellen interpretieren

Schriftliche Quellen sind solche Texte, die in der Vergangenheit entstanden sind und die uns heute noch im Original oder als Abschriften vorliegen. Wenn die Historiker Geschichte schreiben, begeben sie sich nicht „in die Vergangenheit“, sondern in die Archive und Bibliotheken ihrer Zeit, in denen diese Quellen aufbewahrt sind. Grundlegend ist also für Quellen die *Zeitdifferenz*, die zwischen dem Abfassen der Quelle und dem späteren Betrachter liegt. Eine zweite wichtige Zeitdifferenz kommt noch hinzu. Die Historiker bevorzugen solche Quellen, die der Quellenschreiber möglichst zeitgleich oder zumindest zeitnah zu den berichteten Ereignissen verfasst hat. Er sucht vor allem solche Quellen, bei denen Ereigniszeit und Berichtszeit möglichst nahe beieinander liegen. Nur wenn keine solchen Quellen vorhanden sind, benutzen die Historiker auch spätere.

### 1. Die Parteilichkeit der Quelle

Quellen sind weit davon entfernt, im Sinne des Wortes „wahr“ zu sein. Alle Quellen sind *parteilich*. Der Verfasser kann sich irren oder sogar absichtlich täuschen wollen. Manchmal sind Quellen auch gefälscht. Selbst wenn weder Fälschung, Irrtum noch Täuschung vorliegen, haben wir es stets mit einer perspektivischen Sichtweise zu tun. Der Verfasser gehört einer Nation an, hat eine bestimmte Religion, ist Mitglied eines Standes, einer Klasse, einer Partei und hat ein bestimmtes Geschlecht. Auch wenn er sich bemüht, einen möglichst „wahren“ Bericht zu liefern, bleibt seine Darstellung standpunktverhaftet. Das trifft besonders auf Quellen zu, die im Hinblick auf eine spätere Leserschaft geschrieben sind. Viele Quellen sind zudem bloße Überreste: übrig gebliebene Reden, Akten, Briefe etc. Da keine Quelle die reine Wahrheit schreibt und objektiv ist, ist *Quellenkritik* unverzichtbar. In Quelleneditionen, die Historiker herausgegeben haben, ist diese (äußere) Quellenkritik bereits vorgenommen worden. So verhält es sich

auch mit den Quellen in Schulbüchern und Quellensammlungen für den Unterricht. Wir haben es dabei stets mit Quellen zu tun, die eine Kritik auf Fälschung und Irrtümer schon hinter sich haben. Aber auch bei diesen Quellen ist eine Kritik von Ideologien und Standpunkten notwendig. Diese (innere) Kritik bleibt Bestandteil der Interpretation. Quellen, die Schülerinnen und Schüler selbst im Archiv gesammelt oder im Verfahren der Zeitzeugenbefragung („Oral History“) erhoben haben, müssen stets einer Quellenkritik unterzogen werden.

Quellen präsentieren immer eine gedeutete Wirklichkeit; und die Quelleninterpretation (von Historikern oder Schülern) ist eine Deutung einer bereits zuvor gedeuteten Wirklichkeit. Es gibt keine „Vergangenheitspartikel“, sondern wir haben zur Vergangenheit nur über eine gedeutete Wirklichkeit Zugang.

### 2. Quellengattungen

Der Begriff „Quelle“ ist eine übergroße Abstraktion. Konkret haben wir es mit sehr unterschiedlichen Gattungen zu tun: mit Urkunden, Akten, Zeitungen, Briefen, Tagebüchern, Reden, Autobiografien, Chroniken, Annalen etc. Diese Quellengattungen sind von ihrer Intention und ihrem Aussagewert sehr unterschiedlich und müssen deshalb besonders erschlossen werden. Während beispielsweise Zeitungen Ereignisse unmittelbar in ihren Artikeln präsentieren, haben sie noch keine Kenntnis von der Zukunft. Ob es sich bei einem Aufruhr lediglich um ein regionales und zeitlich eng begrenztes, einmaliges Ereignis handelt, kann der Zeitungsschreiber nicht wissen. Das stellt sich erst später heraus. Zudem wird das, was eine gewisse Attraktionsschwelle unterschreitet, gar nicht berichtet. In einer anderen Rolle steht der Memoirenschreiber. Er schildert ein Ereignis oft Jahrzehnte später. In diesem Fall ist mit Erinnerungstrübungen, Konsistenzbildungen und Beschönigungen zu rechnen.

Gattung	Eigenart	Merkmal	Zeitbezug
<b>Urkunden</b>	Zeigen die Formgebundenheit von Schriftstücken. Die Gültigkeit dieser Schriftstücke hängt von ihrer korrekten Form ab.	Bei dieser Quellengattung steht die Frage nach der <i>Form</i> im Vordergrund.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitgleich</i> .
<b>Akten</b>	Zeigen einen Vorgang, einen Verlaufsprozess, an dessen Ende meist eine Entscheidung steht; typisch für amtliche Institutionen.	Frage nach dem <i>Verlauf</i> , einem Entscheidungsprozess, der Differenz von Antrag und Entscheidung.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitgleich</i> bzw. <i>zeitnah</i> .

Gattung	Eigenart	Merkmal	Zeitbezug
<b>Briefe</b>	Ermöglichen Einblicke in die Subjektivität anderer Menschen. Sie formulieren Gefühle, Stimmungen und definieren Beziehungen zu anderen Menschen.	Frage nach der <i>Individualität</i> der Briefschreiberin bzw. des Briefschreibers.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitgleich</i> .
<b>Zeitungen</b>	Zeigen politisch-weltanschauliche Vorstellungen und Mentalitäten sozialer Schichten und politischer Gruppen. Zeitungen ermöglichen ideologiekritische Analysen.	Frage nach der Denkweise der <i>sozialen Gruppe</i> , die hinter dieser Quelle steht, und deren Stellung in der Gesellschaft.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitgleich</i> .
<b>Reden</b>	Sind auf rhetorische Wirksamkeit bei einem Publikum angelegt.	Frage nach den auf <i>Wirksamkeit</i> zielenden sprachlichen und sprecherischen Mitteln.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitgleich</i> .
<b>Autobiographien</b>	Zeigen die Konstruktion von Lebensgeschichten und die Präsentation der Identität der Schreiber.	Frage nach der Identitätspräsentation, dem <i>Selbstkonzept</i> des Autobiographen.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitfern</i> .
<b>Tagebücher</b>	Sind für den Schreiber selbst geschrieben. Sie halten seine Erlebnisse, Eindrücke, Gefühle und Überlegungen fest.	Tagebücher halten <i>subjektives Erleben</i> und persönliche Geheimnisse fest. Vom Schreiber selbst veröffentlichte Tagebücher sind stets überarbeitet.	Das formale Ordnungsprinzip ist die Chronologie. Im Idealfall werden die Einträge – darauf verweist der Begriff „Tage“-Buch – täglich gemacht. Die Einträge sind somit <i>zeitgleich</i> .
<b>Annalen, Chroniken, Historien</b>	Zeigen Sinndeutungen historischer Ereignisse in Bezug auf spätere und beinhalten Botschaften, die einer Nachwelt überliefert werden sollen; besitzen narrative Struktur. Historiographie der Vergangenheit, die zur Quelle geworden ist.	Frage nach der <i>Zeitdeutung</i> , die der Schreiber vornimmt, und nach Sinnbildungsmustern, Erzählplänen.	Entstehung der Quelle und die von ihr berichteten Ereignisse sind <i>zeitfern</i> ; Historiker benutzen sie in Ermangelung zeitgleicher Quellen.

Didaktischer Wert der einzelnen Quellengattungen und die leitenden Hinsichten zu ihrer Interpretation

### 3. Form der Quellen

Quellen als besondere Textsorte mit spezifischen Gattungscharakteristika sollten für Schülerinnen und Schüler schon an ihrer äußeren Präsentationsform erkannt werden. Eine für den Unterricht aufbereitete Quelle enthält folgende vier Teile:

#### Überschrift/Thema

Sie sollte eher journalistisch statt bieder wissenschaftlich formuliert werden („Terror schafft Tugend“). Oft eignet sich auch die Frageform („Ein Zeitalter der Rassenvergiftung?“).

#### Hinführung

Vor dem eigentlichen Quellentext steht eine Hinführung. Sie enthält die näheren Umstände, unter denen diese Quelle entstand. Bei Autoren (bzw. Akteuren), deren Kenntnis nicht vorausgesetzt werden kann, muss die Hinführung biografische Angaben enthalten (Lebensdaten, Beruf, soziale Schicht etc.).

Der Umfang einer solchen Hinführung sollte acht Zeilen nicht überschreiten.

#### Quellentext

- Der Quellentext muss einen *durchgehenden* Gedanken oder einen *geschlossenen* Handlungsablauf enthalten; diese Anforderung behält trotz – oder gerade wegen – der unvermeidlichen Kürzungen ihre Gültigkeit.
- Der Umfang des Textes sollte (je nach Altersstufe und Schwierigkeitsgrad gesteigert) in der Regel eine DIN-A4-Seite (ca. 2.600 Zeichen) nicht überschreiten. Das gilt, wenn die Quelle direkt im Unterricht eingesetzt wird. Bei häuslicher Vorbereitung kann dieser Umfang allerdings überschritten werden. Für S II sind – abhängig vom Schwierigkeitsgrad – anderthalb Seiten möglich. Im Rahmen von Unterrichtsprojekten sind Abweichungen möglich. Die Umfänge gelten auch, wenn es sich wie beim Quellenvergleich um mehrere Quellen handelt. Allerdings sollte auch

ein bestimmter Umfang *nicht unterschritten* werden. Eine „Quelle“ von fünf Zeilen ist keine, sondern nur ein Zitat.

- Die editorischen Kriterien sind einzuhalten (Quellengattung nennen, Datieren, Kürzungen kenntlich machen, Fundstelle angeben).
- Lesehilfen geben (Fremdwörter, geographische Begriffe, Personennamen) als Fußnote oder im Text in eckigen Klammern.

### Fundstelle

Am Ende des Quellentextes steht die genaue und komplette Fundstelle in Klammern oder in anderer Type. Wenn die Fundstelle nicht der ursprüngliche Druckort ist, so muss in der Einführung auf ihn verwiesen werden.

### Beispiel

#### **M** „Vergessen Sie die Frauen nicht“

*Der Zeitungsartikel von Louise Otto (1819–1895) „Adresse eines Mädchens“, gerichtet „An den hochverehrten Minister Oberländer“, erschien am 20. Mai 1848 in der „Leipziger Arbeiterzeitung“. Martin Gotthard Oberländer (1801–1868) war 1848/49 sächsischer Innenminister. Otto gründete 1849 die erste Zeitschrift der deutschen Frauenbewegung und wurde 1865 die Vorsitzende des neu gegründeten „Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“.*

1 Meine Herren! Mißverstehen Sie mich nicht: ich schreibe diese Adresse nicht trotzdem, daß ich ein schwaches Weib bin – ich schreibe sie, weil ich es bin. Ja, ich erkenne es als meine heilige Pflicht, die Sache Derer, welche nicht den Mut haben, dieselbe zu vertreten, vor Ihnen meine Stimme zu leihen. Sie werden mich deshalb keiner Anmaßung zeihen können, denn die Geschichte aller Zeiten hat es gelehrt und die heutige ganz besonders, daß Diejenigen, welche selbst an  
5 ihre Rechte zu denken vergaßen, auch vergessen wurden. Darum will sich Sie an meine armen Schwestern, an die armen Arbeiterinnen mahnen!

Meine Herren – wenn Sie sich mit der großen Aufgabe unserer Zeit: mit der Organisation der Arbeit beschäftigen, so wollen Sie nicht vergessen, daß es nicht genug ist, wenn Sie die Arbeit für die Männer organisieren, sondern daß Sie dieselbe auch für die Frauen organisieren müssen. Sie wissen es Alle, daß unter den vorzugsweise sogenannten arbei-  
10 tenden Klassen die Frauen so gut wie die Männer für das tägliche Brot arbeiten müssen. Ich will mich hier nicht dabei aufhalten, nachzuweisen, wie, weil die Frauen nur zu wenig Arten von Arbeiten zugelassen sind, die Konkurrenz in denselben die Löhne so herabgedrückt hat, daß, wenn man das Ganze im Auge behält, das Los der Arbeiterinnen noch ein viel elenderes ist als das der Arbeiter. Sie werden es Alle wissen, daß es so ist, und wenn Sie es noch nicht wissen, so setzen Sie Kommissionen ein, die es Ihnen werden bestätigen müssen. – Nun kann man zwar sagen: wenn die Männer  
15 künftig besser als jetzt bezahlt werden, so können sie auch besser für ihre Frauen sorgen und diese sich der Pflege ihrer Kinder widmen, statt für Andere zu arbeiten. Einmal, fürchte ich, wird das Los der arbeitenden Klassen nicht gleich in diesem Maße verbessert werden können, und dann bleibt noch immer die große Schar der Witwen und Waisen, auch der erwachsenen Mädchen überhaupt, selbst wenn wir die Gattinnen und Mütter ausnehmen. Ferner heißt dies aber auch, die eine Hälfte der Menschen für Unmündige und Kinder erklären und von den andern ganz und gar abhängig zu  
20 machen [...] Meine Herren! Im Namen der Moralität, im Namen des Vaterlandes, im Namen der Humanität fordere ich Sie auf: vergessen Sie bei der Organisation der Arbeit die Frauen nicht!

Aus: Enzensberger, Hans Magnus u. a. (Hg.): Klassenbuch. Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland 1756–1850. Darmstadt/Neuwied 1972, S. 213 f.

### 3. Interpretation

Quellen zu lesen, zu deuten und zu verstehen ist die Aufgabe der *Interpretation*. Es ist ein Verfahren, das Verstehenshemmungen – Schwierigkeiten – ausräumt und zum Verstehen führt. Die Schwierigkeiten können auf zwei unterschiedlichen Ebenen liegen: der *sprachlichen Gestalt*, in der sich die Quelle präsentiert, und in der *Persönlichkeit des Autors* bzw. der Autorin.

Eine *Sprachschwierigkeit* kann eine Fremdsprache sein, die der Interpret nicht beherrscht; es kann aber auch die eigene Sprache sein, die sich in einer historisch früheren Form präsentiert. So haben wir es oft mit frühneuhochdeutschen

Sprachformen zu tun. Grammatische Strukturen und Wortbildungen können unbekannt sein. Zudem haben wir es mit Begriffen zu tun, deren Wortkörper gleich geblieben ist, deren Semantik sich aber erheblich gewandelt hat. So hat der Begriff „Bürger“ vom mittelalterlichen Stadtbürger bis zum modernen Staatsbürger unterschiedliche semantische Gehalte.

Neben dieser sprachlichen Gestalt bietet auch der *Quellenautor* eine Verstehensschwierigkeit. Wir müssen erkennen, was er sagen wollte, also seine Absichten und Motive verstehen. Diese lassen 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 täu-

schen. Er hat nämlich einen bestimmten zeitlichen, räumlichen und sozialen Standort inne, der ihm eine ganz bestimmte Perspektive auf die Welt eröffnet. Kein Quellenautor schreibt für sich allein, sondern setzt immer einen impliziten Leser voraus. Bei der 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 Quelle immer den Autor und den Adressaten mitzudenken. Da meist zusätzliche Informationen (aus anderen Quellen) nicht zur Verfügung stehen, müssen diese Angaben aus ein und demselben Quellentext erschlossen werden.

Keine Quelle ist so eindeutig und in ihrem Sinn festgelegt, dass nur ein bestimmter Sachverhalt aus ihr zu erschließen ist. Die im Unterricht beliebten Aufträge, nach „den“ Kernstellen zu fragen 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, 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“ erkannt 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 Vorwissen (Vorverständnis) des Interpreten ab.

Jeder vollständige Interpretationsprozess bezieht sich auf die folgenden vier Ebenen:

Ebene des Verstehens	Sinn
Was wollte die Schreiberin/der Schreiber? Den <i>Autor</i> verstehen; seinen sozialen Standort, die Intention des Autors verstehen	Hier geht es um Motive, Einstellungen, Werthaltungen, Absichten der Person, die diesen Text verfasst hat (subjektiv gemeinter Sinn). psychologischer Sinn: Was hat der Autor gemeint, beabsichtigt, (unbewusst) gewollt?
Was bedeutet der Text? Den <i>Text</i> verstehen	Hier geht es um die Bedeutung von Sprache (semantischer Sinn): Was ist mit einzelnen Begriffen, Wendungen, Metaphern, Argumentationsketten gemeint? Grammatikalisches Verstehen. Was bedeuten bestimmte Begriffe und Redewendungen im damaligen Sprachgebrauch? Welche anderen Texte beinhalten ähnliche Wendungen? <i>Nicht</i> : Was hat der Autor damit gemeint? Was der Autor gemeint hat und was der Text ausdrückt, muss nicht identisch sein.
Was war los? Die historische <i>Wirklichkeit</i> verstehen	Hier geht es darum, den Sinn von Handlungen, den Handlungssinn, zu verstehen: Was lässt sich mithilfe der Quelle von der damaligen Wirklichkeit rekonstruieren? Von Textindizien auf Wirklichkeit schließen; Spurensuche, detektivischer Spürsinn; historischer Kontext, in dem der Text entstanden ist und den er wiedergibt; szenisches Verstehen, Handlungsverstehen, welche Handlungen nimmt der Autor vor (als Handelnder, behandelter oder Zuschauer): propositional oder objektivierend?
Was bewirkte der Text? Seine <i>Wirkungsgeschichte</i> verstehen	Hier geht es darum, sich über die Handlungen, die mit diesem Text ausgeführt werden (pragmatischer Sinn), klar zu werden: Welche Sprechakte werden mit diesem Text ausgeführt: etwas vermachen, empfehlen, drohen, erklären, auffordern, bitten, ein Ultimatum stellen? Was bewirkt der Text in der Zeit, in der er entstanden ist? Was in späteren Zeiten? Ein Text kann einen Krieg erklären oder auch eine ganze soziale Bewegung begründen („Kommunistisches Manifest“).

Die vier Interpretationsebenen

Eine Interpretation in der Schule ist keine Leistungskontrolle. Das kann sie manchmal auch sein (z. B. in der Abiturprüfung), die Regel ist es aber nicht. Daraus folgt, dass die Benutzung von Hilfsmitteln nicht nur erlaubt, sondern auch gefordert ist. Die Schülerinnen und Schüler können und sollen für ihre Interpretation alle Hilfsmittel heranziehen, die für sie erreichbar sind: Fachliteratur, Nachschlagwerke und elektronische Res-

ourcen. Vieles ist in einer Interpretation nicht quellenimmanent zu erschließen. Das zeigt der Zeitungsartikel von Louise Otto, in dem sie die Politiker auffordert, bei der Beratung der Lage der Arbeiter die Frauen mit einzubeziehen (s. S. 11). Ob das auch geschehen ist, lässt sich aus dem Artikel naturgemäß nicht herauslesen.

Eine komplette Interpretation einer Quelle enthält folgende Teile:

- Eine Interpretation ist ein *durchgehender* Text, keine additive Aufzählung von einzelnen Bemerkungen. Der Interpretationstext bildet eine *Argumentationskette*. Manchmal nimmt er auch die Form einer *Erörterung* an, wenn auf die Möglichkeit unterschiedlicher Deutungen aufmerksam gemacht werden soll („das kann man so, aber auch so sehen ...“).
- Die Interpretation nimmt durch Zeilenverweis auf die Quelle Bezug (z. B. „Z. 12“). Ab der Klasse 9 sollte korrekt *zitiert* werden können.
- Die vorliegenden geschichtsdidaktischen Interpretationsmodelle geben an, auf welche Aspekte der Interpret in welcher Reihenfolge achten soll. Sie stellen keine Fragebögen dar, um isolierte Antworten aufzulisten.
- Eine Interpretation (als Text) ist in der Regel umfangreicher als die Quelle selbst (Brief, Urkunde, Romanauszug etc.), da der Interpret (tendenziell) alle Begriffe, Andeutungen, Gedanken, Ambivalenzen und Widersprüche ausführlich prüft, ehe er seine endgültige Deutung zusammenfasst. Begrenzt wird dieses „Interpretationsuniversum“ nur durch die Frage- bzw. Aufgabenstellung.

### Beispielinterpretation

Die damals 28-jährige Autorin Otto nennt sich selbst ein „schwaches Weib“ (Z. 1) und fühlt sich als Sprachrohr derer, die nicht den „Mut“ haben, das auszusprechen, was sie selbst in diesem Artikel tut. Sie spricht für ihre „armen Schwestern“ und dann genauer für „die armen Arbeiterinnen“ (Z. 5). Für die Zeitgenossen, die damaligen Leser der Zeitung, war Otto eine unbekannte Frau, sie war damals nicht die bekannte Publizistin und Frauenrechtlerin, die wir heute in ihr sehen. Fünf Zeilen braucht die Autorin, um sich selbst und die Gruppe, für die sie spricht, vorzustellen. Aus heutiger Sicht sind die Eigenschaften befremdlich, die Otto sich und den anderen Frauen zuschreibt: schwaches Weib, die anderen Frauen mutlos, und wenn sie von den Arbeiterinnen spricht, meint „arm“ nicht nur besitzlos, sondern auch bedauernswert.

Ihr Text ist ein Zeitungsartikel und mit „Adresse“ überschrieben. Das ist ein heute kaum noch gebräuchlicher Begriff für „schriftliche Eingabe bzw. Kundgebung“. Der Text ist in der „Leipziger Arbeiterzeitung“ erschienen, die am 1. Mai 1848 vom Buchdrucker Oskar Skrobek gegründet worden ist. Es ist eine jener Zeitungen, die nach 1848 für die Belange der Arbeiter und die sich konstituierende Arbeiterbewegung gegründet worden sind. Es handelt sich um die Quellengattung Zeitung und die gattungstypische Form des offenen Briefes. Der Text appelliert an Normen: Moralität, Humanität und Vaterland. Er ist an den „Minister Oberländer“ gerichtet, damit ist der sächsische Innenminister Martin Gotthard Oberländer (1801–1861) gemeint, der dieses Amt von 1848 bis 1849 in-

nehatte. Eine konkrete politische oder ökonomische Forderung enthält dieser Artikel nicht, aber er macht darauf aufmerksam, dass die „Arbeiterfrage“ auch eine Frauenfrage ist.

Der Artikel erlaubt einen Blick auf die damalige Wirklichkeit. Politiker beschäftigen sich in der Revolutionszeit nicht nur mit dem Problem der bürgerlichen Freiheiten, sondern auch mit der Organisation der Arbeit, der Arbeiterfrage. Es sind die zeitgenössischen Probleme der Arbeiter, die in der Revolutionszeit erscheinen. Ausdruck ist die „Arbeiterzeitung“ selbst, die 1848 gegründet worden ist. Speziell erfahren wir außerdem etwas über die Lage der Frauen.

- Frauen sind ebenso wie Männer gezwungen, ihren Lebensunterhalt durch Lohnarbeit zu bestreiten (Z. 8 f.).
- Frauen sind von bestimmten Branchen ausgeschlossen (Bergbau, Eisengießereien, Maschinenbau).
- Da sie nur in wenigen Branchen arbeiten dürfen, ist die Konkurrenz unter ihnen besonders groß, sodass Löhne gedrückt werden (Z. 9 ff.).
- Witwen und (unverheiratete) erwachsene Mädchen aus den unterbürgerlichen Schichten sind gezwungen, ihren Lebensunterhalt durch Lohnarbeit zu bestreiten.

Wirkung hatte die Adresse selbst nicht, der Minister hat, soviel wir wissen, nicht geantwortet und auch die Probleme der Frauen wurden nicht berücksichtigt. Wirkung – besser „Rückwirkung“ – hatte der Artikel aber auf die Verfasserin selbst. Es handelt sich um einen der ersten publizistischen Versuche Ottos. Zuvor hatte sie bereits einen Artikel im „Vorwärts“ veröffentlicht und 1849 gründete sie die „Frauen-Zeitung“ unter dem Motto: „Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen“ 1865 gründete sie den „Allgemeinen Deutschen Frauenverein“ und wurde dessen erste Vorsitzende. Man kann diesen Artikel allein nicht als Gründungsakt der Frauenbewegung ansehen. Er steht aber am Beginn derjenigen historischen Bewegung, die in der Geschichtsschreibung als „bürgerliche Frauenbewegung“ bezeichnet wird.

Die Übersichten über die einzelnen Quellengattungen (vgl. S. 10) und die Tabelle der Interpretationsschritte (vgl. S. 12) sollten den Schülern durch Training geläufig sein. Sie sollten sie in Kopie in ihren Geschichtsheften bzw. Portfolios besitzen und nachschlagen können. Da Schüler die interpretationsbedürftigen Begriffe und Wendungen anfangs noch gar nicht erkennen, empfiehlt es sich, zur Einübung wie im folgenden Arbeitsblatt Begriffe und Passagen zu kennzeichnen (unterstrichen, unterschlängelt, gemarkert). Sie müssen dann Techniken und Fertigkeiten ausbilden, solche Wendungen und Begriffe nachzuschlagen.

Es sind auch die nach Anforderungsbereichen geordneten Operatoren zu berücksichtigen, die in brauchbarer Weise in den EPA (KMK 2005) angegeben sind. Einige (!) dieser Operatoren sollten auch in den unteren Klassen schon Verwendung finden.

<b>Anforderungsbereich 1</b> verlangt Reproduktion	Nennen, aufzählen, bezeichnen, schildern, skizzieren, aufzeigen, beschreiben, zusammenfassen, wiedergeben
<b>Anforderungsbereich 2</b> verlangt Reorganisation und Transfer	Analysieren, untersuchen, begründen, charakterisieren, einordnen, erklären, erläutern, herausarbeiten, gegenüberstellen, widerlegen
<b>Anforderungsbereich 3</b> verlangt Reflexion und Problemlösung	Beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, entwickeln, sich auseinandersetzen, diskutieren, prüfen, überprüfen, vergleichen

Da diese Operatoren für Prüfungssituationen (Klausuren) zusammengestellt wurden, fehlen sämtliche Begriffe, die auf *Informationsbeschaffung* verweisen. Prüfungen sind aber nur Ausnahmesituationen und mit den Praktiken des alltäglichen Lebens nicht vergleichbar. Im Alltagsleben (also auch für

Hausaufgaben) kann man im Lexikon nachschlagen, das Internet nutzen und vielleicht auch Bibliotheken besuchen und Experten befragen. Die KMK-Zusammenstellung sollte deshalb für die alltägliche Unterrichtspraxis durch einen vierten Anforderungsbereich ergänzt werden:

<b>Anforderungsbereich 4</b> verlangt Informationsbeschaffung	Recherchieren, ermitteln, nachschlagen, nachforschen, erfragen, erkundigen, befragen, interviewen, googeln
--	--

Operatoren nach Anforderungsbereichen

Insofern sind im Unterricht auch die informationssuchenden Fragen (die W-Fragen) zugelassen, die die KMK-Operatoren vermeiden wollen: wer, was, welcher, wo, wann, wie, warum, woher, wohin, wie viele? Im mündlichen Interpretationsdiskurs sind diese Fragen sogar unentbehrlich.

Arbeitsaufträge zur Quelleninterpretation sind je nach Klassenstufe und Unterrichtszusammenhang ein- oder mehrgliedrig:

- Gib die Probleme der arbeitenden Frauen wieder. Oder:
- Erkläre die besonderen Probleme, die arbeitende Frauen im Gegensatz zu Männern haben. Oder (für Sek II):
- Interpretieren Sie die folgende Quelle unter Berücksichtigung der vier Interpretationsebenen. Bearbeiten Sie dabei auch folgende Aufgaben:
  1. Geben Sie das Anliegen der Autorin wieder.
  2. Erläutern Sie die Probleme der Frauenarbeit in der Mitte des 19. Jahrhunderts.
  3. Beurteilen Sie Form und Stil der „Adresse“.

#### 4. Interpretation und Recherche

Interpretation ist anstrengend und manchmal mühsam. Die übliche unterrichtliche Praxis (Quelle austeilen, 10 bis 15 Minuten Lesepause und dann darüber sprechen) funktioniert nicht. Entweder ist es keine echte Interpretation, sondern nur simples Textverstehen, oder die Quelle bietet keine Verstehensschwierigkeiten, sodass gar keine echte Interpretation nötig ist. Interpretation ist ein Verstehen unter Schwierigkeiten. Wenn die Quelle keine Schwierigkeiten bietet, muss man auch nicht interpretieren. Zwar geht jeder Interpret mit einem gewissen Vorverständnis an eine Quelle heran, aber das Vorverständnis reicht in der Regel nicht aus, um alle Gedanken, Wendungen, Anspielungen und Begriffe der Quelle zu verstehen. Das gilt umso mehr für Schülerinnen und Schüler.

Dazu folgendes Beispiel, in dem die Begriffe **gekennzeichnet** sind, die von den Schülerinnen und Schülern durch eine Recherche erschlossen werden müssen:

#### **M** Warten auf ein „drittes Reich“?

*Kuno Graf Westarp (1864–1945) war Fraktionsvorsitzender der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP). 1928 veröffentlichte er eine Broschüre mit dem Titel „Zehn Jahre republikanische Unfreiheit“.*

- <sup>1</sup> Kampf gegen die Novemberegewalten ist die Parole, die sich zwingend aus dem zehnjährigen Rückblick ergibt, Kampf gegen die Herrschaft der Sozialdemokratie, Kampf gegen die Fehler und Missstände des republikanisch parlamentarischen Regierungssystems. Die Reichstagsfraktion führt ihn, nachdem die **Wahl vom 20. Mai** uns im Reich und in Preußen jede Beteiligung an einer Regierungskoalition unter den jetzigen Mehrheitsverhältnissen unmöglich und in keiner
- <sup>5</sup> Weise erstrebenswert gemacht hat, in zielklarer und bewusster Opposition [...]. Dazu kommt die Arbeit, die unsere Partei als große Gesinnungsgemeinschaft und Volksbewegung im Lande zu leisten hat. Wir stehen da in vaterländischer Gemeinschaft und zweckmäßiger Arbeitsteilung mit den **nationalen Verbänden**, insbesondere dem Stahlhelm, und mit den auf gleichem Boden stehenden Wirtschafts- und Berufsorganisationen. Unermüdliche scharfe Kritik, Wahrheit und Klarheit, rücksichtsloser Widerstand gegen jede Beschönigung ist der eine unerläßliche Teil dieser Arbeit, aber wie das

10 Pflügen des Ackers, dem das Ausstreuen und die Pflege der Saat folgt, auch nur ein Teil. Hinzu treten muss der zielklare Ausbau der Gedanken, die den Weg zur Freiheit weisen. Sie gipfeln für uns in dem dritten Reich. Als solche erstreben wir das in der Eigenart des deutschen Volkes, in der ruhmvollen Ueberlieferung der Hohenzollern, in der Geschichte Preußens und der deutschen Nation tief gegründete Kaiserreich. Nicht ist es die Aufgabe, schon jetzt sich ausmalen oder gar darüber streiten zu wollen, wie das neue Kaiserreich in seinen Einzelheiten ausgebaut werden soll. Es kommt darauf an, 15 in unserem Volke die Kräfte, die Deutschland groß und stark gemacht haben, zu neuem Leben zu erwecken. All den Problemen des konservativen Staatsideals liegt, so ernst sie durchdacht werden müssen, ein ganz einfacher, fast möchte ich sagen, primitiver Gedanke zugrunde. In der heutigen Zeit der Entehrung und Unterdrückung durch fremde Gewalt gibt es für uns Konservative, die wir den Fortschritt und das Gedeihen der lebendigen Volkspersönlichkeit jedem individuellen Interesse überordnen, kein Ideal, kein Ziel aller politischen und völkischen Arbeit, das höher stände als die Be- 20 freijung der Nation und die Wiederherstellung ihrer Ehre.

Graf Westarp, Kuno: Zehn Jahre republikanische Unfreiheit. Das Verbrechen vom 9. November und seine Folgen. Berlin 1928, S. 31

- **20. Mai:** Um welche Wahl es sich hier handelte, lässt sich aus der Angabe „20. Mai“ erschließen, denn in der Weimarer Republik fiel nur eine Reichstagswahl auf den 20. Mai, nämlich die von 1928. In dieser Wahl verlor die DNVP fast zwei Millionen Stimmen und damit 30 Sitze im Reichstag. Die Zahl der Mandate sank von 103 auf 73. Lediglich 4,4 Millionen Wähler (14,2%) bekannten sich noch zu ihr. Westarp, bis dahin Fraktions- und Parteivorsitzender, wurde von Alfred Hugenberg verdrängt. In der Regierung Wilhelm Marx (29. Januar 1927 bis 12. Juni 1928) war die DNVP noch mit fünf Ministerien vertreten gewesen. Auf die Regierung Marx folgte die Regierung des Sozialdemokraten Hermann Müller (28. Juni 1928 bis 27. März 1930). Die DNVP ging auf Konfrontationskurs gegen die Republik und war dann erst an den Regierungen Papen, Schleicher und Hitler wieder beteiligt.
- **Nationale Verbände:** Gemeint sind die Reste der vaterländischen Verbände aus der Kaiserzeit (Alldeutscher Verband, Bund für Nationalwirtschaft und Werksgemeinschaft, Deutscher Wehrverein, deutscher Flottenverein, Deutscher Kolonialverein, Deutsche Adelsgenossenschaft, Deutscher Ostmarkenverein, Jungdeutschland) und die neuen: Deutscher Offiziersbund; Nationalverband deutscher Offiziere, Reichsbund ehemaliger Kadetten und Ostpreußenbund. Zum neuen Nationalismus gehörten Stahlhelm, Wehrwolf und Wikingbund, Oberland, Jungdeutscher Orden und der Reichsverband der Baltikumskämpfer.
- **Drittes Reich:** Der Begriff „drittes Reich“ (Z. 11) meint in dieser Quelle noch nicht den Nationalsozialismus. Er geht auf den Zisterziensermönch Joachim von Fiore aus dem 12. Jahrhundert zurück. Fiore unterschied das Reich des Vaters (Altes Testament), das Reich des Sohnes (Neues Testament) und schließlich das zukünftige dritte Reich des Heiligen Geistes. In die politische Debatte kam der Begriff 1917 durch das Buch „Die deutsche Staatsidee“ des Erziehungswissenschaftlers Ernst Krieck. Der Journalist Dietrich Eckart (1919) formulierte in der Zeitschrift „Auf gut Deutsch“: „Es gibt nirgends auf Erden ein Volk, das fähiger wäre, das dritte Reich zu erfüllen, als das deutsche“. Arthur Moeller van den Brucks (1876–1925) Buch mit dem Titel „Das Dritte Reich“ brachte den Begriff in die politische De-

batte. Die NS-Propaganda machte eine andere Zählung als Joachim von Fiore auf. Nach dem Heiligen Römischen Reich deutscher Nation (990–1806) und dem Bismarck-Reich (1871–1918) als dem zweiten sollte das unmittelbar bevorstehende „Dritte Reich“ Hitlers folgen. An der Begriffsprägung „Drittes Reich“ hatte Hitler selbst keinen maßgeblichen Anteil. Am 10. Juli 1939 erging vom Propagandaministerium eine Weisung an die Presse, den Begriff nicht mehr zu verwenden, sondern nur die Formulierung „Das Reich“ zu benutzen.

- **Hohenzollern:** Das deutsche Adelsgeschlecht der Hohenzollern wurde 1061 erstmals urkundlich erwähnt. Sein Stammsitz ist die Burg Hohenzollern am Rande der Schwäbischen Alb. 1415 erhielten die Hohenzollern das Kurfürstentum Brandenburg zu Lehen. Dieses Adelsgeschlecht brachte Kurfürsten (Friedrich Wilhelm, den „Großen Kurfürst“), Könige (Friedrich der Große) und Kaiser (Wilhelm I.) hervor. In der Revolution 1918 dankte Kaiser Wilhelm II. ab und Deutschland wurde Republik. Als Westarp 1928 seine Broschüre schrieb, lebte der 69-jährige Wilhelm in Holland im Exil.

## 6. Quelleninterpretation und interkulturelles Verstehen

Hermeneutisches Verstehen und das Verfahren der Interpretation erheben einen „Universalitätsanspruch“. Sie beanspruchen, jede ferne Vergangenheit und jede fremde Kultur zu verstehen. Da unser Geschichtsunterricht, besser gesagt die Lehrpläne, der europäisch-abendländischen Geschichte verpflichtet sind, kommen Quellen außereuropäischer Kulturen kaum vor. Es ist aber abzusehen, dass unter dem Einfluss der Neuen Kulturgeschichte und der Zunahme der Migrationsprozesse kulturgeschichtliche Quellen einen größeren Raum im Geschichtsunterricht einnehmen werden. Eine solche notwendige Umorientierung des Unterrichts von „Staaten“ zu „Kulturen“ steht noch aus. Es geht nicht nur darum, die kriegerischen Konflikte wie Kreuzzüge und Imperialismus zu verstehen, sondern auch die *indigenen Kulturen*. Deren Quellen kommen im Geschichtsunterricht bisher nicht vor. Wir kennen

meist nur die Sichtweisen von Europäern auf fremde Kulturen (z. B. Marco Polo für China und Gustav Nachtigal für Afrika), aber nicht die Sicht der indigenen Bevölkerung auf ihre eigene Kultur. Deren Quellen bieten weit größere Interpretationsschwierigkeiten als die aus der europäischen Geschichte.

Das Prinzip der Multiperspektivität erfasst diesen Tatbestand meist nicht, da es vor allem auf machtpolitische Auseinandersetzungen bezogen wird. Die Gegenüberstellung der Eroberung Jerusalems aus christlicher und muslimischer Sicht zeigt nur politische und kaum kulturelle Perspektivität. China und Japan kommen zwar im Geschichtsunterricht vor, aber meist nur als europäisch-chinesische/japanische Beziehungsgeschichte. Besonders deutlich wird diese verengte Sichtweise in Afrika. Da redet der Geschichtsunterricht von den staatlich verfassten Gesellschaften Namibias und Südafrikas, aber nicht von den Kulturen der Khoikhoi und der Bantu. Auch der Begriff „Islam“ bzw. „Islamische Welt“ verschleiern die interkulturelle Wahrnehmung, denn es wird nicht zwischen den Kulturen Persiens, Arabiens und des indischen Mogulreichs unterschieden.

Der folgende Quellenauszug (vgl. S. 20) aus dem Tagebuch des Mekkapilgers Ibn Dschubair (sein vollständiger Name lautet: Abu l-Husain Muhammad ibn Dschubair al-Kinani) ist für die Schüler noch relativ einfach, da islamische Kulturen inzwischen zu uns gekommen sind. Mehr Interpretationsschwierigkeiten bieten seine (hier nicht wiedergegebenen) Erlebnisse in Mekka und die Beschreibung der Ka'ba. Die hier vorgeschlagene Quelle wurde wegen des interkulturellen Aspekts gewählt. Ende des 11. Jahrhunderts war das muslimische Sizilien von den christlichen Normannen erobert. Gut 100 Jahre bestand auf Sizilien ein christliches Königreich. Auf

seiner Reise, die vom Februar 1183 bis zum April 1185 dauerte, besuchte der Muslim Ibn Dschubair 1184 auch Sizilien.

Solche fremdkulturellen Quellen bieten im Unterricht besondere Interpretationsschwierigkeiten. Begriffe und Praktiken, die nicht der christlich-europäischen Praxis entstammen, müssen erschlossen werden: Mekkapilger, Ramadan, Moschee, Verschleierung und Gebetsruf. Die übliche unterrichtliche Praxis *der Worterklärung* reicht nicht aus, da sie Fremdes und Eigenes gleichsetzt. Die Begriffe „Wallfahrt“ und „Gebet“ bedeuten in beiden Kulturen Unterschiedliches. Eine Pilgerreise nach Mekka ist etwas anderes als eine Wallfahrt von München nach Altötting. Ein Gebet im Christentum ist nicht gleichzusetzen mit der Gebetspraxis im Islam. Ein Christ kann am Tag beten, wann und wo er will. Für einen Moslem ist Anzahl, Zeit und Ausrichtung im Grundsatz festgelegt. Bei solchen fremdkulturellen Quellen geht es nicht um simple Wortklärungen, sondern um fremdkulturelles Sinnverstehen. Besonders deutlich werden diese Verstehensprobleme durch die Übersetzung dieser fremdsprachigen Texte. Das zeigt sich beim Begriff „Gott“. Mehrmals ruft Ibn Dschubair Gott an („Möge Gott ...). Sicherlich wird er „Allah“ gesagt und geschrieben haben und nicht „Gott“, wie es in der Übersetzung von Regina Günther heißt. Problematischer wird es aber an anderer Stelle. Ibn Dschubair wundert sich, dass die christlichen Könige auf Sizilien „Lob sei Gott ...“ (Z. 25) zu ihrem Leitspruch gewählt haben. Haben sie „Gott“ oder „Allah“ gesagt? Diesen Spruch hat Ibn Dschubair wohl nur deshalb „merkwürdig“ gefunden, weil die Könige „Allah“ und nicht „Gott“ gesagt haben, wie uns die Übersetzerin glauben machen will.

## Literatur

Arbeit mit Textquellen. Schwerpunktheft der Zeitschrift „Geschichte lernen“ Heft 46 (1995).

Dittmer, Lothar; Siegfried, Detlef (Hg.): Spurensucher. Ein Praxisbuch für historische Projektarbeit. Weinheim 1997.

Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation. München 1992.

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Geschichte. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i. d. F. vom 10.2.2005. Neuwied 2005.

El Darwich, Renate; Pandel, Hans-Jürgen: Wer, was, wo, warum? oder: Nenne, beschreibe, zähle, begründe. Arbeitsfragen für die Quellenschließung, in: Geschichte lernen 8, H. 46 (1995), S. 33–37.

Henke-Bockschatz, Gerhard u. a.: Geschichte. Das Methodenbuch. Seelze 2001.

Herzog, Manfred; Pesch, Winfried: Unterrichtsideen. Textarbeit im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II. 2 Teile, Stuttgart 1993.

Hirsch, Erie Donald: Prinzipien der Interpretation. München 1972.

Koselleck, Reinhart: Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt (1977). In: Ders.: Vergangene Zukunft. 4. Aufl., Frankfurt/M. 1985, S. 176–207.

Maurer, Michael (Hg.): Abriß der Historischen Wissenschaften. Band 4: Quellen. Stuttgart 2002.

Neumann, Klaus: Die Geburt der Interpretation. Die hermeneutische Revolution des Historismus als Beginn der Moderne. Stuttgart 2002.

Pandel, Hans-Jürgen: Quellen – eine endlose Geschichte. Ein Versuch, die Quellendiskussion weiterzuführen und vor Fehlentwicklungen zu warnen. In: Arnold, Udo u. a. (Hg.): Stationen eines Hochschullebens. Festschrift für Annette Kuhn zum 65. Geburtstag, Dortmund 1999, S. 112–130.

Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2006.

- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. In: Mayer, Ulrich u. a. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007, S. 152–171.
- Pellens, Karl: Geschichtliche Quellen. Eine Einführung mit Arbeitsbeispielen. Für die Sekundarstufe II, Stuttgart 1979.
- Rohlfes, Joachim: Interpretation sprachlicher Quellen, in: Hey, Bernd u. a.: Umgang mit Geschichte, Stuttgart 1992, S. 111–126.
- Rüsen, Jörn: Rekonstruktion der Vergangenheit (Grundzüge einer Historik II). Göttingen 1986, S. 87–147.
- Rusinek, Bernd A.; Ackermann, Volker; Engelbracht, Jörg (Hg.): Einführung in die Interpretation historischer Quellen. München 1992.
- Schneider, Gerhard: Über den Umgang mit Quellen im Geschichtsunterricht. In: GWU 45 (1994), S. 73–90.
- Schneider, Gerhard: Die Arbeit mit schriftlichen Quellen, in: Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5., erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 1999, S. 15–44.
- Theuerkauf, Gerhard: Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Mittelalter. Paderborn 1991.
- Vismann, Cornelia: Akten. Medientechnik und Recht, Frankfurt/M. 2000.
- White, Hayden: Interpretation und Geschichte. In: Ders.: Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Stuttgart 1986, S. 64–100.
- Würfel, Maria: Choc par les ocuments – Archivalische Menschenrechte. In: GWU 34 (1983), S. 251–297.

## Arbeitsblatt 1: Die vier Schritte der Interpretation

### M1 „Vergessen Sie die Frauen nicht“

Der Artikel von Louise Otto (1819–1895) „Adresse eines Mädchens, gerichtet „An den hochverehrten Minister Oberländer“, erschien am 20. Mai 1848 in der „Leipziger Arbeiterzeitung“. Martin Gotthard Oberländer (1801–1868) war von 1848/49 sächsischer Innenminister. Otto gründete 1849 die erste Zeitschrift der deutschen Frauenbewegung und wurde 1865 die Vorsitzende des neu gegründeten „Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“.

- 1 Meine Herren! Mißverstehen Sie mich nicht: ich schreibe diese Adresse nicht trotzdem, daß ich ein schwaches Weib – ich schreibe sie, weil ich es bin. Ja, ich erkenne es als meine heilige Pflicht, die Sache Derer, welche nicht den Mut haben, dieselbe zu vertreten, vor Ihnen meine Stimme zu leihen. Sie werden mich deshalb keiner Anmaßung zeihen können, denn die Geschichte aller Zeiten hat es gelehrt und die heutige ganz besonders, daß Diejenigen, welche selbst an ihre Rechte zu denken
- 5 vergaßen, auch vergessen wurden. Darum will sich Sie an meine armen Schwestern, an die armen Arbeiterinnen mahnen!
- Meine Herren – wenn Sie sich mit der großen Aufgabe unserer Zeit: mit der Organisation der Arbeit beschäftigen, so wollen Sie nicht vergessen, daß es nicht genug ist, wenn Sie die Arbeit für die Männer organisieren, sondern daß Sie dieselbe auch für die Frauen organisieren müssen. Sie wissen es Alle, daß unter den vorzugsweise sogenannten arbeitenden Klassen die Frauen so gut wie die Männer für das tägliche Brot arbeiten müssen. Ich will mich hier nicht dabei aufhalten, nachzuweisen, wie
- 10 weil die Frauen nur zu wenig Arten von Arbeiten zugelassen sind, die Konkurrenz in denselben die Löhne so herabgedrückt hat, daß, wenn man das Ganze im Auge behält, das Los der Arbeiterinnen noch ein viel elenderes ist als das der Arbeiter. Sie werden es Alle wissen, daß es so ist, und wenn Sie es noch nicht wissen, so setzen Sie Kommissionen ein, die es Ihnen werden bestätigen müssen. – Nun kann man zwar sagen: wenn die Männer künftig besser als jetzt bezahlt werden, so können sie auch besser für ihre Frauen sorgen und diese sich der Pflege ihrer Kinder widmen, statt für Andere zu arbeiten. Einmal, fürchte ich,
- 15 wird das Los der arbeitenden Klassen nicht gleich in diesem Maße verbessert werden können, und dann bleibt noch immer die große Schar der Witwen und Waisen, auch der erwachsenen Mädchen überhaupt, selbst wenn wir die Gattinnen und Mütter ausnehmen. Ferner heißt dies aber auch, die eine Hälfte der Menschen für Unmündige und Kinder erklären und von den andern ganz und gar abhängig zu machen [...] Meine Herren! Im Namen der Moralität, im Namen des Vaterlandes, im Namen der Humanität fordere ich Sie auf: vergessen Sie bei der Organisation der Arbeit die Frauen nicht!

Aus: Enzensberger, Hans Magnus u. a. (Hg.): Klassenbuch. Ein Lesebuch zu den Klassenkämpfen in Deutschland 1756–1850. Darmstadt/Neuwied 1972, S. 213f.

- 1 Die Verfasserin stellt sich und ihr Anliegen in den ersten fünf Zeilen selbst vor. Charakterisiert diese Zeilen (schwach, aber mutig, will für andere eintreten). Welches Selbstverständnis drückt sich darin aus?
- 2 Eigentlich ist dieser Zeitungsartikel ein offener Brief an den Minister. Nennt Gründe, warum Otto diese Form wählt, um ihre Forderung vorzutragen.
- 3 Beschreibt die Forderung Ottos und nehmt zu ihr Stellung.
- 4 Beschreibt die ökonomische Lage der Frauen (Verheiratete, Witwen, junge unverheiratete Frauen) aus den unterbürgerlichen Schichten.
- 5 Recherchiert den weiteren Lebensweg von Louise Otto.

## Arbeitsblatt 2: Verstehen als schwierigkeitsausräumendes Verfahren

### M1 Warten auf das „dritte Reich“?

Der Fraktionsvorsitzende der Deutschnationalen Volkspartei (DNVP) Kuno Graf Westarp (1864–1945) veröffentlichte 1928 eine Schrift mit dem Titel „Zehn Jahre republikanische Unfreiheit“.

1 Kampf gegen die Novemberegewalten ist die Parole, die sich zwingend aus dem zehnjährigen Rückblick ergibt, Kampf gegen die Herrschaft der Sozialdemokratie, Kampf gegen die Fehler und Missstände des republikanisch parlamentarischen Regierungssystems. Die Reichstagsfraktion führt ihn, nachdem die Wahl vom 20. Mai uns im Reich und in Preußen jede Beteiligung an einer Regierungskoalition unter den jetzigen Mehrheitsverhältnissen unmöglich und in keiner Weise erstrebenswert gemacht  
5 hat, in zielklarer und bewusster Opposition [...]. Dazu kommt die Arbeit, die unsere Partei als große Gesinnungsgemeinschaft und Volksbewegung im Lande zu leisten hat. Wir stehen da in vaterländischer Gemeinschaft und zweckmäßiger Arbeitsteilung mit den nationalen Verbänden, insbesondere dem Stahlhelm, und mit den auf gleichem Boden stehenden Wirtschafts- und Berufsorganisationen. Unermüdlige scharfe Kritik, Wahrheit und Klarheit, rücksichtsloser Widerstand gegen jede Beschönigung ist der eine unerläßliche Teil dieser Arbeit, aber wie das Pflügen des Ackers, dem das Ausstreuen und die Pflege der Saat folgt,  
10 auch nur ein Teil.

Hinzu treten muss der zielklare Ausbau der Gedanken, die den Weg zur Freiheit weisen. Sie gipfeln für uns in dem dritten Reich. Als solche erstreben wir das in der Eigenart des deutschen Volkes, in der ruhmvollen Ueberlieferung der Hohenzollern, in der Geschichte Preußens und der deutschen Nation tief gegründete Kaiserreich. Nicht ist es die Aufgabe, schon jetzt sich ausmalen oder gar darüber streiten zu wollen, wie das neue Kaiserreich in seinen Einzelheiten ausgebaut werden soll. Es kommt  
15 darauf an, in unserem Volke die Kräfte, die Deutschland groß und stark gemacht haben, zu neuem Leben zu erwecken. All den Problemen des konservativen Staatsideals liegt, so ernst sie durchdacht werden müssen, ein ganz einfacher, fast möchte ich sagen, primitiver Gedanke zugrunde. In der heutigen Zeit der Entehrung und Unterdrückung durch fremde Gewalt, gibt es für uns Konservative, die wir den Fortschritt und das Gedeihen der lebendigen Volkspersönlichkeit jedem individuellen Interesse überordnen, kein Ideal, kein Ziel aller politischen und völkischen Arbeit, das höher stände, als die Befreiung der Nation und die Wiederherstellung ihrer Ehre.  
20

Graf Westarp, Kuno: Zehn Jahre republikanische Unfreiheit. Das Verbrechen vom 9. November und seine Folgen. Berlin 1928, S. 31

- 1 Interpretiert die obige Quelle und geht dabei auf die vier Verstehensebenen ein (Autorabsicht, Textaussage, damalige Wirklichkeit und Wirkungsgeschichte).
- 2 Recherchiert, was mit den folgenden Quellenbegriffen gemeint ist: Wahl vom 20. Mai (Z. 3); nationale Verbände (Z. 7); drittes Reich (Z. 11); Hohenzollern (Z. 11 f.).
- 3 Erläutert die folgende Wendung: „In der heutigen Zeit der Entehrung und Unterdrückung durch fremde Gewalt [...]“ (Z. 16).
- 4 Der Autor beschreibt Gegenwart und Zukunft durch gegensätzliche („dichotomische“) Begriffe: „Entehrung – Ehre“ und „Unterdrückung – Befreiung“. Arbeitet ihre Bedeutung heraus, indem ihr sie auf die damaligen politischen Verhältnisse bezieht.
- 5 Beschreibt, wie sich Westarp die künftige Staatsform Deutschlands vorstellt.

## Arbeitsblatt 3: Verstehen als interkulturelle Verständigung

### M1 „Alles Gehörte und Gesehene verwirrte uns“

*Der gebildete Muslim Ibn Dschubair (1145–1217) trat 1183 mit dem befreundeten Arzt Ibn Hassan von Spanien aus eine Pilgerfahrt nach Mekka an. Ihre Rückreise führte sie 1184 über Sizilien, das zu dieser Zeit ein christliches normannisches Königreich unter Wilhelm II., „Dem Guten“ (1153–1189), war. Im 11. Jahrhundert hatten die Normannen Sizilien von den Muslimen erobert, nach dem Tod Wilhelms fiel Sizilien durch Erbfolge an die Staufer. Ibn Dschubair hat auf seiner Reise ausführlich Tagebuch geschrieben.*

- 1 Die Stadt Messina – möge Gott sie dem Islam zurückgeben! – ist das Handelszentrum der ungläubigen Kaufleute, Ziel von Schiffen aus aller Welt, immer vollgestopft von Menschenmassen wegen der günstigen Lebensbedingungen. Doch ihre Horizonte sind finster wegen des Unglaubens; kein Muslim sollte sich hier niederlassen. Gefüllt mit Anbetern des Kreuzes erdrückt sie ihre Gewohnheit und quetscht sie bis zum Ersticken zusammen. Sie ist voller Fäulnis und Dreck und macht überdies beklo-
- 5 men, denn der Fremde wird dort keine Höflichkeit finden. Ihre Märkte sind lebhaft und wimmeln von Menschen; sie verfügen über reichlich Nahrungsmittel, um ein angenehmes Leben zu sichern. Deine Tage und Nächte wirst du in dieser Stadt in voller Sicherheit verbringen, auch wenn dein Gesicht, deine Hand und deine Sprache fremd sind. [...] Doch sie ist voll von Anbetern des Kreuzes, die auf ihrem Boden lustwandeln und an ihren Rändern „grasen“. An ihrer Seite leben die Muslime mit ihrem Besitz und ihren Gehöften. Die Christen behandeln diese Muslime gut und haben sie „angenommen“. Ihnen ist aber eine Steuer
- 10 auferlegt, die sie zweimal im Jahr zahlen müssen. So nehmen sie ihnen die Fülle des Lebens, an die sie gewöhnt waren. Möge Gott ihr Los wenden! [...] Die schönste Stadt auf Sizilien und der Sitz ihres Herrschers heißt [...] Palermo. Dort wohnen die städtischen Muslime; sie haben in den Vororten Moscheen und eigene Märkte. Andere Muslime leben auf Gehöften, Dörfern und in anderen Städten [...] Palermo, der Sitz ihres Königs Wilhelm, ist auch die bevölkerungsreichste [...]. In Palermo wollen wir auch bleiben und hoffen, von dort weiterzureisen [...]. Ihr König Wilhelm verdient Bewunderung wegen seines gerechten Verhaltens
- 15 den Muslimen gegenüber; er setzt sie für seine Belange ein, wählt aus ihren Reihen seine engsten Bediensteten, die alle oder fast alle ihren Glauben verbergen und dabei fest im Islam verharren. Er setzt großes Vertrauen in die Muslime in all seinen Angelegenheiten und den wichtigsten Geschäften, sogar der Aufseher seiner Küche ist ein Muslim [...] In vieler Hinsicht ähnelt Wilhelm den muslimischen Königen: in der Art, wie er sich in die Annehmlichkeiten seines Reiches vertieft, in der Gesetzgebung, dem Erlass von Verfahrensvorschriften, der Bestimmung der Ränge der Verwaltungsbeamten [...]. An seinem Hof hat er Ärzte
- 20 und Astrologen, um die er sich sehr sorgt. Sein Verlangen nach deren Rat geht so weit, dass er, wenn er erfährt, dass ein Mediziner oder Astrologe durch sein Land reist, anordnet, er möge warten. Dann versorgt er ihn reichlich mit allen Gütern, damit er seine Heimat vergessen möge. Möge Gott die Muslime vor dieser Verführung bewahren!

Der König ist ungefähr dreißig Jahre alt. Möge Gott die Muslime vor seiner Feindschaft und der Ausdehnung seiner Macht schützen! Es berührt merkwürdig, wenn man über ihn berichtet, dass er arabisch spricht und liest. Von einem seiner persönli-

25 chen Diener erfuhren wir, dass sein Leitspruch sei: „Lob sei Gott, Ihm gebührt das Lob!“. [...] Seine Verwaltungsbeamten fasten fast ohne Ausnahme freiwillig im Monat Ramadan für den himmlischen Lohn und geben Almosen, damit sie Gott näher sein mögen.

[...] Am Freitagmorgen, in der Mitte des Monats Ramadan, erhoben wir uns, entschlossen, über Land zu reisen. Wir erkundeten den Weg und marschierten mit ein paar Sachen auf dem Rücken los [...]

- 30 Palermo – möge Gott es den Muslimen zurückgeben! – ist die Wiege der Kultur auf dieser Insel, sie vereint in sich die Vorzüge von Reichtum und Anmut [...]. Es ist eine alte, elegante Stadt, prächtig und graziös, verführerisch anzusehen. [...] Die christlichen Frauen in dieser Stadt folgen der Mode der Musliminnen, sind redegewandt, eingehüllt in Mäntel und verschleiert [...]. So paradieren sie in ihren Kirchen wie Gazellen, tragen all den Zierrat der Musliminnen, einschließlich Juwelen, Henna auf den Fingern und Parfüm.

Dschubair, Ibn: Tagebuch eines Mekkapilgers. Aus dem Arabischen übertragen und bearbeitet von Regina Günther. München 1988, S. 242 ff.

- 1 Beschreibt die Einstellung Ibn Dschubairs zu den Christen.
- 2 Warum ist Ibn Dschubair so verwundert, was verblüfft ihn? Führt mehrere seiner Beobachtungen an.
- 3 Fünfmal ruft er in diesem Tagebucheintrag Gott an („möge Gott“) und bittet um etwas. Schreibt auf, um was er Gott bittet.
- 4 Wie verläuft das alltägliche Leben zwischen Christen und Moslems auf Sizilien?
- 5 Schlagt im Schulbuch nach bzw. recherchiert im Internet das Verhältnis von Christen und Muslimen im Zeitraum von 1096 bis 1270. Schreibt dazu einen kurzen Text.

Christiane Rein

## Historische Reden

### Ihre rhetorische Gestaltung und Wirkung analysieren

Historische Reden liegen in der Regel erst einmal als Schriftdokumente vor und gehören damit grundsätzlich zu den schriftlichen Quellen. Interessanter ist die Arbeit mit Reden natürlich, wenn sie auch als Ton- oder Filmdokumente zugänglich sind, denn dann lassen sich neben der Textarbeit auch die Sprechweise und Gestik des Redners oder der Rednerin und die Reaktionen des Publikums beobachten und interpretieren.

Am Beispiel der Rede lässt sich der kritische Umgang mit Quellen besonders gut üben, denn bei dieser Quellengattung leuchtet es unmittelbar ein, dass ein Redner in einer historischen Situation mit einer besonderen Absicht spricht, dass er sich an ein Publikum wendet, das er für sich gewinnen will, und dass dieses Publikum mit bestimmten Erwartungen zuhört und auf eine bestimmte Weise reagiert. Die Analyse von Reden, die in aufgezeichneter Form zugänglich sind, wirkt motivierend und bereichert den Geschichtsunterricht, der ja sonst überwiegend mit schriftlichem Material arbeitet.

Reden jeder Art werden durch rhetorische Mittel mehr oder weniger kunstvoll so gestaltet, dass sie auf das Publikum möglichst überzeugend wirken oder dieses zumindest beeindrucken. Diese rhetorischen Mittel müssen bei der Interpretation besonders berücksichtigt werden. Besonders in Bezug auf politische Reden hat das den positiven Nebeneffekt, dass Schülerinnen und Schüler, die es gelernt haben, verschiedene Redestrategien zu erkennen, auch politische Redner der Gegenwart leichter durchschauen und sich nicht mehr so leicht beeinflussen lassen.

## 1. Redegattungen

Bereits in der Antike unterschied man drei Gattungen von Reden: die *Gerichtsrede*, die *politische Rede* und die Fest- oder *Gelegenheitsrede*. Aus dem christlichen Bestreben, die biblische Botschaft zu verkünden, entwickelte sich seit der Spätantike die Kanzelrede oder Predigt. Mit der Reformation kam dann noch die *Lehrrede* hinzu. Diese wurde im 18. und 19. Jahrhundert an den Universitäten mit dem Ziel eingeübt, den Unterrichtsstoff auch mithilfe von rhetorischen Mitteln optimal zu vermitteln. Natürlich sind die Grenzen zwischen den einzelnen Gattungen nicht scharf zu ziehen und es gibt viele Reden, die nicht eindeutig zuzuordnen sind. So kann z. B. eine Rede anlässlich eines Gedenktages, einer Preisverleihung oder auch eine Kanzelrede durchaus auch eine politische Rede sein.

### Gerichtsrede

Anlass einer Gerichtsrede ist ein Prozess. Sie beschäftigt sich mit einem Vorfall, der in der Vergangenheit liegt. Ziel der Rede ist es, die Schuld oder Unschuld eines Angeklagten zu

beweisen oder eine Entscheidung zu begründen. Dementsprechend hat sie die Form einer Anklage, einer Beweisrede, einer Verteidigung, eines Plädoyers oder eines Urteils.

Beispiele:

- Cicero: „Pro Milone“.
- Sokrates: Apologie (Verteidigungsrede), 399 v. Chr. – Beide Reden in: Martin Kaufhold (Hg.), Die großen Reden der Weltgeschichte. 7. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 37–41.
- Rosa Luxemburg: Verteidigungsrede vor der Frankfurter Strafkammer am 20. Februar 1914, in: Einspruch! Reden von Frauen, hg. v. Lily Tonger-Erk und Martina Wagner-Egelhaaf. Stuttgart 2011, S. 85–100.

### Politische Rede

Die politische Rede soll dazu beitragen, einen Sachverhalt während einer Beratung zu klären, damit im Anschluss ein begründeter Entschluss gefasst werden kann. Sie ist demzufolge in der Regel auf die Zukunft gerichtet. Anlässe sind z. B. Gesetzgebungsverfahren, Parteitage oder Ansprachen an die Bevölkerung.

Beispiele:

- Otto Wels, Rede zum Ermächtigungsgesetz am 23. März 1933, in: Martin Kaufhold (Hg.), Die großen Reden der Weltgeschichte, 7. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 145–148.
- Hauptstadtdebatte des Deutschen Bundestages am 20. Juni 1991, <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-einheit/20-jahre-hauptstadtbeschluss/>.
- Helmut Schmidt: Rede „Regierungserklärung zum Problem des Terrorismus“ vor dem Deutschen Bundestag am 20. Oktober 1977.

### Propagandarede

Propagandareden zählen ebenfalls zu den politischen Reden. Diese sind in ihrer Rhetorik weniger auf die Vernunft als auf die Emotionen des Publikums ausgerichtet. Propagandareden sollen ein Massenpublikum durch Manipulation dazu bringen, einer Ideologie zu folgen.

Beispiele:

- Joseph Goebbels: Rede auf dem Berliner Opernplatz anlässlich der Bücherverbrennung am 10. Mai 1933.
- Derselbe: Rede im Sportpalast am 18. Februar 1943.

### Fest- oder Gelegenheitsrede

Mit einer Festrede wird eine Person oder ein Ereignis gewürdigt. Sie kann sich auf die Gegenwart, aber auch auf die Vergangenheit beziehen und hat das Ziel, zu loben, zu ehren und zu erinnern. Da sich das Publikum in diesem Fall normalerweise

se darüber einig ist, dass die Würdigung berechtigt ist, muss der Redner bei dieser Redegattung seinen Schwerpunkt nicht so sehr auf die Argumentation legen. Die rhetorische Kunst besteht hier darin, die Zuhörer zu unterhalten und zu bewegen. Zu den Festreden zählen die Laudatio, Gedenk-, Lob- und Begräbnisreden. In negativer Form gehören zu dieser Gattung auch die Tadel- und Schmähereden, die mahnen, kritisieren oder anklagen.

Beispiele:

- Richard von Weizsäcker: Rede zum 40. Jahrestag des Kriegsendes am 8. Mai 1985.
- Astrid Lindgren: „Niemals Gewalt“, Ansprache anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels am 22. Oktober 1978.
- Simone Veil zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus, vor dem Bundestag, Berlin, 27. Januar 2004.

### Kanzelrede

Ähnlich wie die Festrede hat die Kanzelrede einen Gegenstand, der nicht zur Diskussion gestellt wird. Sie hat den Zweck, religiöse Überzeugungen zu vermitteln, zu belehren und zu mahnen. Bezugspunkt der christlich-religiösen Rede ist die Bibel, weswegen ihre Rhetorik unter anderem durch Bibelzitate geprägt ist. Die moderne Kirche unterscheidet heute gelegentlich zwischen Predigt und Kanzelrede, wobei hier mit der Kanzelrede ein Beitrag eines Laien gemeint ist, in dem ein aktuelles Thema unter Berufung auf religiöse Bezüge erörtert wird.

Beispiele:

- Meister Eckhart (1260–1329), Selig sind die Armen.
- Bischof von Galen, Predigt gegen die Euthanasie am 3. August 1944.

### Lehrrede

Die Lehrrede will Wissen vermitteln und aufklären. Ihre Rhetorik ist didaktisch geprägt. Der Unterrichtsstoff soll so vermittelt werden, dass die Zuhörer gefesselt sind und ihr Verständnis geweckt wird.

Beispiele:

- Friedrich Schiller, Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?

### Weitere Beispiele berühmter Reden

- Sokrates: Apologie (Verteidigungsrede), 399 v. Chr., in: Martin Kaufhold (Hg.), Die großen Reden der Weltgeschichte. 7. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 37–41.
- Papst Urban II.: Aufruf zum Kreuzzug, 1095, in: Kai Brodersen (Hg.), Große Reden. Von der Antike bis heute. Darmstadt 2002, S. 40–41.
- Martin Luther: Rede auf dem Reichstag zu Worms, 18.4.1521, in: Kai Brodersen (Hg.), Große Reden. Von der Antike bis heute. Darmstadt 2002, S. 49–53.
- Olympe de Gouges: Erklärung der Rechte der Frau und der

Bürgerin, 1791, in: Dies.,: Die Frau ist frei geboren. Texte zur Frauenemanzipation, 1789–1870, Band I, hg. und kommentiert von Hannelore Schröder. München.

- Danton: Verteidigungsrede vor dem Revolutionsrat, 1794, in: Martin Kaufhold (Hg.), Die großen Reden der Weltgeschichte. 7. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 100–102.
- Häuptling Seattle: Wir sind ein Teil der Erde, 1855, in: Rudolf Kaiser (Hg.): Die Erde ist uns heilig. Die Reden des Chief Seattle und anderer indianischer Häuptlinge. 4. Aufl., Freiburg 1996.
- Adolf Hitler: Sportpalastkundgebung, 10.2.1933 in: Praxis Geschichte, Heft 6, 2007, S. 28.
- Thomas Mann: „Deutsche Hörer!“ 15.1.1943, in: Gesammelte Werke in 13 Bänden. Band 11: Reden und Aufsätze. 3.–2., durchges. Aufl., Frankfurt/M. 1974, S. 930–1050.
- Heinrich Himmler: Rede vor SS-Führern, 4.10.1943, in: Geschichte lernen, Heft 85, 2002.
- Winston Churchill: „Blood, Toil, Sweat and Tears“, 19.5.1940, in: Helge Hesse: Hier stehe ich, ich kann nicht anders. In 80 Sätzen durch die Weltgeschichte. 4. Aufl., München 2011, S. 277.
- Ernst Reuter: „Schaut auf diese Stadt“, 9.9.1948, in: Martin Kaufhold (Hg.), Die großen Reden der Weltgeschichte. 7. Aufl., Wiesbaden 2012, S. 192–195.
- Franz Joseph Strauß: Rede zur Wiederbewaffnung der Bundesrepublik, 7.2.1952, In: Geschichte lernen, 15 (2002) 85, S. 56–60.
- John F. Kennedy: „Ich bin ein Berliner“, 26.6.1963, in: Geschichte lernen, Heft 85, 2002.
- Martin Luther King: „I have a dream“, 28.8.1963, in: Kai Brodersen (Hg.), Große Reden. Von der Antike bis heute. Darmstadt 2002, S. 183–188.
- Erich Honecker: Festansprache zum 40. Jahrestag der DDR, 7.10.1989, in: Christian K. Tischner, Historische Reden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2008, S. 140–141.
- George W. Bush: Ansprache an die Nation am 11. September 2001, in: Herrschaft durch Sprache. Politische Reden, hg. v. Thomas Schirren. Stuttgart 2014, S. 171–173.

## 2. Einsatz von historischen Reden im Unterricht

Reden haben naturgemäß einen gewissen Umfang und sind schon deshalb für den Einsatz in den unteren Jahrgangsstufen nur bedingt geeignet. Ausschnitte aus Reden kommen sicher auch hier schon zum Einsatz, doch für die Einübung der Redeanalyse als Methode sollten die Texte möglichst gar nicht oder zumindest nur so weit gekürzt werden, dass der Aufbau der Rede noch zu erkennen ist.

Zusätzlich zu den Hinweisen dieser Tabelle, mit deren Hilfe man jede Rede systematisch untersuchen kann, wird es in den meisten Fällen notwendig sein, weitere Aufgaben zu formulieren, die sich direkt auf den jeweiligen Text beziehen. Die historische Situation kann im Unterricht bereits erarbeitet

worden sein, es ist aber auch denkbar, die Schülerinnen und Schüler selbst recherchieren zu lassen. Auch hierzu können Hinweise gegeben werden, z. B. zentrale Stichworte oder Ver-

weise auf die entsprechenden Internetseiten, die den Schülern dabei helfen, einen Schritt über Wikipedia hinauszugehen.

<b>1. Redesituation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historische Situation</li> <li>• Wer ist der Redner/die Rednerin? Thema und Absicht des Redners</li> <li>• Ort und Zeitpunkt</li> <li>• Publikum: Zusammensetzung, Erwartungen, Beziehung zwischen Redner und Publikum, Übereinstimmung oder Ablehnung, Gruppen mit verschiedenen Einstellungen innerhalb des Publikums</li> </ul>
<b>2. Inhalt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In welche Abschnitte lässt sich die Rede einteilen?</li> <li>• Worum geht es inhaltlich in den jeweiligen Abschnitten?</li> <li>• Welche Funktion haben die einzelnen Abschnitte im Zusammenhang der gesamten Rede?</li> </ul>
<b>3. Analyse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie wird argumentiert? (Behauptung, These, Argument, Beispiele, Rückblick, Berufung auf Autoritäten, Beschimpfung, Entschuldigung, Aufwertung und Abwertung, Beschwichtigung)</li> <li>• Welche rhetorischen Mittel werden verwendet, welche Wirkung sollen sie erzielen?</li> <li>• Wie wird das Publikum angesprochen? Bewahrt der Redner eine Distanz oder betont er Gemeinsamkeiten zwischen sich und seinen Zuhörern?</li> <li>• Wie spricht der Redner? (Betonung, Ausdruck, Lautstärke, Pausen)</li> <li>• Welche Körpersprache setzt der Redner ein? (Haltung, Gestik, Gesichtsausdruck)?</li> </ul>
<b>4. Wirkung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Wirkung sollte die Rede auf das anwesende Publikum haben? Sollte sie z. B. überzeugen, aufklären, werben, trösten, verführen, aufrütteln oder ermutigen? Welche Mittel setzte der Redner ein, um diese Wirkung zu erzielen?</li> <li>• Welche Wirkung hatte die Rede in der historischen Situation?</li> <li>• Wie wird die Rede heute bewertet?</li> </ul>

Aufbau einer Redeanalyse

Rhetorische Figur	Erklärung	Typische Wirkung	Beispiel
<b>Alliteration</b>	Zwei oder mehrere Wörter beginnen mit demselben Anlaut.	Einprägsamkeit, Dramatisierung.	„Radikale Rädelsführer“
<b>Anapher</b>	Wiederholung eines Wortes oder einer Wortgruppe am Anfang aufeinander folgender Sätze.	Rhetorische Verstärkung, syntaktische Gliederung.	„Miteinander können, miteinander werden wir es schaffen.“
<b>Antithese</b>	Gegensätzliches wird einander gegenübergestellt.	Gegenbehauptung oder bloß stilistischer Kontrast.	„Der Wahn ist kurz, die Reu' ist lang.“
<b>Ellipse</b>	Absichtlich „unvollständiger“ Satz.	Gesteigerter Gefühlsausdruck, Pointierung.	„Je schneller, desto besser.“ „Widersprüche, wohin immer man blickt.“
<b>Euphemismus</b>	Beschönigende Umschreibung einer unangenehmen, anstößigen oder unheilbringenden Sache.	Hüllwort, das etwas Unangenehmes „verhüllt“.	„fallen“ für „im Krieg getötet werden“, „Beitragsanpassung“ statt „Beitragserhöhung“
<b>Hyperbel</b>	Übertreibung.	Gesteigerte Gefühlsintensität.	„Ein Meer von Tränen“
<b>Inversion</b>	Umstellung von Satzgliedern.	Ausdrucksverstärkung durch unübliche Wortfolge.	„Ungeheuerlich ist dieser Vorgang.“
<b>Ironie</b>	Äußerung, die erkennen lässt, dass eigentlich das Gegenteil gemeint ist; meistens nur aus dem Redekontext zu verstehen; reizt das Publikum zum Lachen oder Protest.	Distanzierung, humorvolle oder polemische (feindselige) Ablehnung.	„Da hat die Regierung ja mal wieder Großartiges geleistet!“

Rhetorische Figur	Erklärung	Typische Wirkung	Beispiel
<b>Katachrese</b>	Verbindung bildlicher Ausdrücke, die nicht zusammenpassen.	Wenn gewollt: bewusste Komik; wenn ungewollt: peinlicher Stilfehler.	„Der Zahn der Zeit, der schon manche Träne getrocknet hat, wird auch über diese Wunde Gras wachsen lassen.“
<b>Klimax</b>	Steigerung.	Schrittweise Verstärkung; Verstärkung der Gesamtaussage.	„Aber jeder Deutsche konnte miterleben, was jüdische Mitbürger erleben mussten, von kalter Gleichgültigkeit über versteckte Intoleranz bis zu offenem Hass.“
<b>Metapher</b>	Sprachliches Bild.	Der bildhafte Ausdruck soll deutlicher, anschaulicher, sprachlich reicher sein; die Vorstellungskraft lenken, auch: legitimieren.	„Dort, wo sie (die Proletarier) an die Kette des Kapitals geschmiedet sind, muss diese Kette zerbrochen werden.“ „Das Kleid unserer Freiheit sind die Gesetze, die wir uns selbst gegeben haben.“
<b>Neologismus</b>	Neu gebildetes Wort.	Ausdruck und Bedeutung sind neu; die Wertung des Bezeichneten wird geändert.	„Cyberkriminalität“, „Gutmensch“
<b>Personifikation</b>	Etwas nicht Lebendiges wird wie eine Person behandelt.	Verkürzte Erklärung: Die tatsächlich Handelnden Personen werden nicht genannt.	„Das Bildungssystem verteilt die Arbeits- und damit die Lebenschancen.“
<b>Rhetorische Frage</b>	Provozierende Frage, auf die keine Antwort erwartet wird, sie soll die Zuhörer zum Nachdenken bringen.	Verstärkung der Aussage, die Zuhörer zum Nachdenken bringen oder nur ihre Zustimmung erzwingen.	„Was für ein Leben hat sich bei uns seit 1949 entwickelt?“ „Wollt ihr den totalen Krieg?“
<b>Vergleich</b>	Zwei Begriffe werden durch die Hervorhebung des Gemeinsamen verknüpft.	Anschaulichkeit.	„Frauen werden rechtlich wie Kinder behandelt.“
<b>Vorgriff</b>	Vorwegnahme eines möglichen Einwandes.	Einwände entkräften.	„Sie werden sich jetzt fragen ...“
<b>Wortspiel</b>	Zusammenstellung von Wörtern, die ähnlich klingen, aber verschiedene oder entgegengesetzte Bedeutungen haben.	Der Redner will geistreich, humorvoll erscheinen.	„Wir wollen Sonne statt Reagan.“

Rhetorische Analyse

**Aufwertung:**

- Die eigene Seite wird mit positiven Begriffen in Verbindung gebracht (z. B. Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden, Demokratie).
- Eigennützte Ziele werden als uneigennützig ausgegeben (Gemeinwohl).
- Eine geringe Zahl von Beispielen führt zu einer positiven Verallgemeinerung.
- Die eigenen Verdienste werden übersteigert dargestellt (z. B. einziger Garant für Sicherheit und Freiheit).
- Eigene Fehler werden anderen oder den unglücklichen Umständen zugeschrieben (z. B. unabwendbares Schicksal).
- Das Publikum wird zur Identifikation mit der Gruppe des Redners aufgerufen.
- Wer anderer Meinung ist, wird dem Lager der Gegner zugeschrieben.
- Günstige Seiten werden hervorgehoben, ungünstige abgeschwächt oder ganz verschwiegen.

**Abwertung:**

- Häufung negativer Attribute.
- Der Gegner wird mit negativ besetzten Begriffen in Verbindung gebracht (z. B. Unfreiheit, Unrecht, Tyrannei).
- Fehler des Gegners werden stark übertrieben dargestellt (z. B. Untergang des Abendlandes).
- Dem Gegner werden Fehler zugeschrieben, die andere gemacht haben.
- Erfolge werden dem Gegner abgesprochen.
- Äußerungen des Gegners werden verändert wiedergegeben, damit sie leichter widerlegt werden können.
- Gegnerische Argumente werden durch Übersteigerung lächerlich gemacht.
- Es wird behauptet, dass der Gegner seine eigenen Grundsätze verrät.
- Der innenpolitische Gegner wird mit einem äußeren Feind in Verbindung gebracht.
- Uneigennützte Ziele des Gegners werden als eigennützig ausgegeben.
- Forderungen der Gegenseite werden als berechtigt anerkannt, aber es wird behauptet, dass sie bereits von der Seite der Rednerin oder des Redners erfüllt wurden.

**Beschwichtigung:**

- Man bekundet Verständnis.
- Es wird auf die Gemeinschaft hingewiesen: „Wir sind alle eine Familie!“
- Man macht sich als Vertreter einer Gruppe zum Sprecher einer anderen.
- Allgemeine Weisheiten (z. B. „Irren ist menschlich“) erzeugen Verständnis.
- Formulierungen, die für mehrere Interpretationen offen sind, kann jeder so auslegen, dass sie ihm gefallen.
- Wird eine Interessengruppe belastet, beschwichtigt man durch: „Alle müssen Lasten tragen.“ oder „Dienst am Allgemeinwohl“.
- Konflikte werden verschwiegen.
- Man erkennt alle Interessen als berechtigt an.

Redemittel, die die Stimmung des Publikums beeinflussen sollen

Nach: Zimmermann, Hans Dieter: Die Politische Rede. Der Sprachgebrauch Bonner Politiker. Stuttgart 1969, S. 160f.

**Lautung:**

- Sprechstufen: hochgelautet, umgangssprachlich, mundartlich
- An die Situation und Hörerschaft angepasste Varianten der Sprechstufen
- Stimmlage, -klang, -fülle, -fehler, Lautungsfehler

**Gezielter Einsatz der Stimme:**

- Tempo, Tempowechsel, Pausen, Akzentuierung, Tonhöhenbewegung
- Klangfarben der Stimme, z. B. Ironie, Brutalität, Güte, Entschlossenheit

**Umgang mit äußeren Bedingungen:**

- Hörbarkeit: Raumgröße, -art, -akustik
- Hörer-Reaktionen: verbal und nichtverbal
- Reaktion auf Hörer-Reaktionen