

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/277752933>

# Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik

Article · March 2012

CITATIONS

10

READS

6,554

3 authors, including:



[Alexander König](#)

Deutsch-Französisches Gymnasium, Saarbrücken

11 PUBLICATIONS 21 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

## Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik

### Einleitung

Der vorliegende Text versteht sich als Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik.

Unter einem Plädoyer verstehen die Autoren eine grundsätzliche Positionsbestimmung, welche unter den Vorgaben antritt, eine kursorische Zusammenfassung bereits vorliegender Argumente zu liefern sowie eine Geschichtsdidaktik zu konturieren, die das Digitale als integralen Bestandteil der Disziplin versteht. Dabei fassen die Autoren unter dem Digitalen:

- die informationstechnische Umwandlung analoger Informationen in ‚Bits & Bytes‘, die derart in computergestützte Systeme und Netzwerke eingegeben, verarbeitet und ausgegeben werden;
- ein gesellschaftlich bedeutsames Durchdringungsmedium, welches sowohl die Geschichtskultur als auch das Geschichtsbewusstsein penetriert, präfiguriert und (mit-) formt;
- eine fachdidaktische Herausforderung, der noch nicht ausreichend Berücksichtigung geschenkt wurde.

In ihrer Breite beschäftigt sich digitale Geschichtsdidaktik theoretisch, empirisch und pragmatisch mit den Auswirkungen des sich gesamtgesellschaftlich vollziehenden und in immer kürzeren Innovationszyklen ablaufenden digitalen Wandels auf das Historische Lernen. Als Teil der Geschichtsdidaktik versteht sich eine *digitale* Geschichtsdidaktik vor allem als Querschnitts- und Brückenschlagsdisziplin.<sup>1</sup> Sie versucht Erkenntnisse und Überlegungen aus

---

<sup>1</sup> Dieser Charakterzug korreliert mit der geschichtsdidaktischen Tradition der „doppelte[n] Verankerung in der Geschichts- und Erziehungswissenschaft“ (Rohlfes). Digitale Geschichtsdidaktik akzentuiert und erweitert den interdisziplinären Anspruch vor dem Hintergrund, dass sich Geschichtsbewusstsein als grundlegende Kategorie längst in der Mutterdisziplin etabliert hat, auf das Digitale hin. Vgl. Joachim Rohlfes, Geschichtsdidaktik. Geschichte, Begriff, Gegenstand, in: Michael Sauer (Red.): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten, Seelze-Velber 1999, S. 18–21, hier S. 18.

den Bereichen des Wissens-, Informations- und Organisationsmanagements, der Informations- und Kommunikationswissenschaften, der Medienphilosophie, -didaktik und -pädagogik, der Sozial-, Kultur- und Medienwissenschaften in die Geschichtsdidaktik zu integrieren.

Dabei verweist sie inhaltlich einerseits auf die Bedeutung und die Chancen der Digitalisierung für alle Prozesse der Geschichtsvermittlung und -aneignung. Andererseits spricht sie Probleme und Risiken an, die mit dem digitalen Wandel einhergehen und sich auch auf das „Universum des Historischen“ (Gautschi) auswirken. Konstitutiv ist ihren Überlegungen, dass Medien historische Erkenntnis wesentlich (mit-) formen und dieser Umstand stärker als bisher im fachdidaktischen Diskurs ausgewiesen werden sollte.<sup>2</sup>

Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass die Digitalisierung unsere Welt grundlegend verändert. So muss im 21. Jahrhundert jede Beschäftigung mit Geschichte die Bedingungen der digitalen Welt für Arbeitstechniken und Möglichkeiten historischer Erkenntnis, im digitalen Raum gleichsam als deren *conditio sine qua non*, immer mitdenken. Digitalität und Digitalisierung sind bei weitem keine Randerscheinungen mehr, sondern längst integraler Bestandteil der Geschichtswissenschaft. Im deutschsprachigen Raum kann die Reflexion der Möglichkeiten und der Konsequenzen elektronischer Datenverarbeitung für die historische Forschung<sup>3</sup> auf eine gewisse Tradition zurückgreifen, die sich bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen lässt.<sup>4</sup> Jüngste Veröffentlichungen<sup>5</sup> und Forschungstagungen zeigen, dass das Thema in der Fachwissenschaft an Aktualität gewinnt.<sup>6</sup> Behandelt

---

<sup>2</sup> Peter Haber, Zur Narrativität und Medialität von Geschichte im digitalen Zeitalter, in: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Schwalbach/Ts. 2008, S. 196–204, hier S. 198.

<sup>3</sup> Armin Heinen, Mediaspektion der Historiographie. Zur Geschichte der Geschichtswissenschaft aus medien- und technikgeschichtlicher Perspektive, in: zeitenblick 10 (2011), Nr. 1. Online verfügbar: <<http://www.zeitenblicke.de/2011/1/Heinen>> (07.10.2011); Gabriele Lingelbach, Zusammenhänge zwischen technologischer Entwicklung, Veränderungen des Arbeitsalltags von Historikern und fachlichem Wandel. Online verfügbar: <<http://www.zeitenblicke.de/2011/1/Lingelbach>> (07.10.2011). Heinen fasst die Auswirkungen in drei Linien zusammen, die er mit den Schlagworten „Entörtlichung“, „Entschriftlichung“ und „Entlinearisierung“ beschreibt.

<sup>4</sup> Peter Haber, Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter, München 2011, S. 11–23.

<sup>5</sup> Peter Haber, Digital Past; Hiram Kümper (Hrsg.), eLearning und Mediävistik. Mittelalter lehren und lernen im neumedialen Zeitalter, Frankfurt a. M. u.a. 2011.

<sup>6</sup> Auch fanden 2011 mehrere Tagungen im deutschsprachigen Raum statt, die sich dem Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln angenommen haben. Siehe dazu: .hist 2011 – Geschichte im digitalen Wandel, <<http://www2.hu-berlin.de/historisches-forschungsnetz/tagung/>> (24.09.2011); <http://digitalmemoryonthenet.net>. Internationa-

werden vor allem der sich verändernde Umgang mit historischen Daten und Informationen,<sup>7</sup> deren Recherche, Eingabe, Verarbeitung und Aufbereitung sowie Ausgabe, Veröffentlichung und Verbreitung.<sup>8</sup>

Insbesondere die beiden Amerikaner Dan Cohen und Roy Rosenzweig wiesen das Digitale in Form einer „digital history“ bereits 2006 monographisch aus.<sup>9</sup> In den Mittelpunkt stellten sie den Weg der Aufbereitung historischer Materialien und Erkenntnisse für das World Wide Web bis hin zur Online-Publikation. Dabei sprachen die beiden Autoren „digitalen Medien und Netzwerken“ sieben Chancen (Kapazität, Zugänglichkeit, Flexibilität, Diversität, Manipulierbarkeit, Interaktivität, Hypertextualität) und fünf Gefahren (Qualität, Dauerhaftigkeit, Lesbarkeit, Passivität und Unzugänglichkeit) zu.<sup>10</sup>

Im deutschen Sprachraum legte 2007 ein Autorenkollektiv um den Historiker Wolfgang Schmale einen Band zu „internetbasierten Lehr- und Lernangeboten“<sup>11</sup> vor. Die Verfasser traten an sowohl die hochschuldidaktischen als auch die technischen Vorteile von E-Learning auszuloten.<sup>12</sup> Ihr vorgelegter Systematisierungsversuch des Digitalen in primäre, sekundäre und tertiäre Lernobjekte bestimmte das Digitale über seinen „Lehr- und Lerneinsatz“, also funktionell über die direkte oder indirekte Beziehung zu einer vom Dozenten bzw. Lehrenden intentional gestifteten Nutzung.<sup>13</sup> Schließlich prägte 2010 ebenfalls Wolfgang Schmale 2010 den Begriff „digitale Geschichtswissen-

---

le Konferenz, <[http://www.bpb.de/veranstaltungen/EB66Q1\\_0\\_httpasts%3Aigitalmemoryonthenet.html](http://www.bpb.de/veranstaltungen/EB66Q1_0_httpasts%3Aigitalmemoryonthenet.html)> (24.09.2011) Speziell zum Wandel der Erinnerungskultur im digitalen Zeitalter siehe: Erik Meyer (Hrsg.), Erinnerungskultur 2.0. Kommemoratives Kommunikation in digitalen Medien, Frankfurt a. M./New York 2009.

<sup>7</sup> Diesem Aspekt widmeten sich bereits der Sammelband von Stuart Jenks/Stephanie Marra (Hrsg.), Internet-Handbuch Geschichte, Köln u.a. 2001.

<sup>8</sup> Vgl. z.B. Wolfgang Schmale (Hrsg.), Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Wien u.a. 2006; Martin Gasteiner/Peter Haber (Hrsg.), Digitale Arbeitstechniken für Geistes- und Kulturwissenschaften. Wien u.a. 2010; Michael J. Galgano/J. Chris Arndt/Raymond M. Hyser, Doing History. Research and Writing in the Digital Age, Wadsworth 2008; Mark Greengrass/Lorna Hughes (Hrsg.), The Virtual Representation of the Past. Reprint, Farnham u.a. 2010.

<sup>9</sup> Daniel J. Cohen/Roy Rosenzweig, Digital history. A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web, Philadelphia 2006, S. 13. Online verfügbar: <<http://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>> (07.10.2011); siehe auch Wolfgang Schmale u.a., E-Learning Geschichte, Wien u.a. 2007.

<sup>10</sup> Cohen/Rosenzweig, Digital history, S. 3–13.

<sup>11</sup> Wolfgang Schmale u.a.: E-Learning.

<sup>12</sup> Vgl. Wolfgang Schmale u.a., E-Learning, S. 46–53.

<sup>13</sup> Ebd., S. 47.

schaft“.<sup>14</sup> Sie sei ein Zukunftsprojekt der Geschichtswissenschaft. Schmale suchte einen Zugang über die phänomenologischen Beschreibung des Digitalen. „Die Digitalisierung vergegenwärtigt“ historische Materialien und Erkenntnisse in unmittelbarer Form. Sie würden – nicht zuletzt durch die Umwandlung in Bits und Bytes und den damit einhergehenden Informationsverlust – ihrem ursprünglichen Kontext entrissen. Historische Quellen und Darstellungen würden in der multimedialen Aufbereitung entlinearisiert und „an einem neutralen, standardisierten, gewissermaßen globalen Ort, dem Bildschirm“<sup>15</sup> „verlebendigt“<sup>16</sup>. Dadurch seien Voraussetzungen einer stark individualisierten „Rezeptions- und Reaktionssituation“ geschaffen.<sup>17</sup> Insgesamt werde auf diese Weise der Prozess des historischen Erkenntnisgewinns entgrenzt. Die Benutzung von Bibliothek und Archiv reduziere sich zukünftig im Wissenschaftsbetrieb auf ein Minimum.<sup>18</sup>

Als zentrale Aufgaben einer zukünftig auch kulturwissenschaftlich ausgerichteten Geschichtswissenschaft stehen auf der Agenda:

- die Archivierbarkeit digitaler Quellen und Verfahren digitaler Quellenkritik (Digitalisierung, Datenintegrität und Authentifizierung);
- die softwaregestützte Auswertung sehr großer Datenmengen (Data Driven History, Culturomics);
- das Austesten, (Er-)Lernen und Evaluieren verschiedener Spielarten gemeinschaftlichen wissenschaftlichen Arbeitens und ihres Nutzens (Kollaboratives Schreiben, Wikis, Erstellen offener Bildungsressourcen);
- die Behandlung aller digitalen Heuristik (Suchmaschinenteknik, Online-Recherche) und ihrer Auswirkungen (Googlefication);
- die Reflexion digitaler Schreibwerkzeuge (Web 2.0-Dienste) und verschiedener Darstellungsformate (Hypermedia, Visualisierung);
- verschiedene Editionstechniken, Publikations- und Lizenzierungsformen (Open Source und Open Access);
- der Umgang mit Plagiaten und Urheberrechten, besonders auch in Lehre und Unterricht;
- das Selbstbild des Wissenschaftlers (Scientific or Public Historian).

---

<sup>14</sup> Wolfgang Schmale, *Digitale Geschichtswissenschaft*.

<sup>15</sup> Ebd., S. 16.

<sup>16</sup> Ebd. S. 15.

<sup>17</sup> Ebd.

<sup>18</sup> Heinen, *Mediaspektion*.

In diesem knapp umrissenen Rahmen fachwissenschaftlicher Reflexion setzt das Plädoyer an, um ein Arbeits- und Diskussionspapier zu liefern. Ein Fokus wird in theoretischer wie in pragmatischer Absicht auf den schulischen Geschichtsunterricht gelegt. Beleuchtet werden die Wechselwirkungen zwischen Historischem Lernen und den Bedingungen der Digitalisierung, insbesondere der Digitalität von Lernräumen bzw. „Lernwelten“.<sup>19</sup> Dabei geht es keineswegs darum, einen *digital turn* in der Geschichtsdidaktik einzufordern oder die Exklusivität von Lernen mit digitalen Medien zu postulieren, sondern darum ein grundsätzliches Plädoyer für eine umfassendere Integration des Digitalen in die Theorie und Praxis der Geschichtsdidaktik zu liefern.

Zwar gibt es Untersuchungen zu Einzelthemen wie z.B. Geschichte in Computerspielen<sup>20</sup> oder zum Einsatz von CD-ROMs<sup>21</sup> sowie zahlreiche Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit dem Computer und dem Internet im Geschichtsunterricht.<sup>22</sup> Im Kern der Disziplin schlugen sich die Veränderungen, die das Digitale mit sich gebracht hat, jedoch bisher nicht nieder. Weder in den verschiedenen Kompetenzmodellen zum historischen Lernen (FUER Geschichtsbewusstsein, Sauer, Gautschi, Pandel) noch in der Neuauflage des Handbuchs „Medien im Geschichtsunterricht“<sup>23</sup> spielen die Bedingungen der Digitalisierung für historisches Lernen eine Rolle.

Trotz dieser ersten Ansätze das Feld von Seiten der institutionalisierten Wissenschaft auch systematisch zu beleuchten,<sup>24</sup> scheint aus Sicht der Autoren dies bisher nicht ausreichend getan worden zu sein.

---

<sup>19</sup> Vgl. hierzu Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*, Wiesbaden 2010.

<sup>20</sup> Angelika Schwarz (Hrsg.), „Wollten Sie auch schon immer einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Münster 2010.

<sup>21</sup> Bettina Alavi, Wie lernen Schüler/innen mit "historischer" Selbstlernsoftware?, in: Judith Martin/Christoph Hamann (Hrsg.), *Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte*. [Festschrift für Peter Schulz-Hageleit], Herbolzheim 2007, S. 205–217.

<sup>22</sup> Vadim Oswald, *Multimediale Programme im Geschichtsunterricht*, Band 1, Schwalbach/Ts. 2002; Daniel Eisenmenger, Die Antike auf dem (Computer-) Bildschirm. Lernende bewerten Lernsoftware und Edutainment, in: *Geschichte lernen* (2011), H. 140, S. 54–56.

<sup>23</sup> 2011: Zu Computer und Internet existiert nur ein Artikel „Computereinsatz“ von Josef Rave, der unverändert abgedruckt ist und den Stand Ende der 1990er Jahre wiedergibt.

<sup>24</sup> Jan Hodel, Historische Online-Kompetenz. Informations- und Kommunikationstechnologie in den Geschichtswissenschaften, in: Rainer Pöppinghege (Hrsg.), *Geschichte lehren an der Hochschule. Bestandesaufnahme, methodische Ansätze, Perspektiven*. Schwalbach/Ts. 2007, S. 194–210. Online verfügbar: <[http://histnet.ch/hodel/person/docs/JanHodel\\_HOK2006\\_PrePrint.pdf](http://histnet.ch/hodel/person/docs/JanHodel_HOK2006_PrePrint.pdf)> (16.10.2009); Jan Hodel, Digital lesen, digital schreiben, digital denken? Über den kompetenten Umgang mit Geschichte im Zeit-

Die digitalen Medien können und sollen dabei nicht isoliert betrachtet, sondern eingebettet werden in Überlegungen zur Funktion von Medien im Prozess des historischen Denkens und Lernens. In der in diesem Artikel vorgetragenen Reflexion liegt der „Auseinandersetzung mit Technik [...] keineswegs eine naive Technikeuphorie zugrunde, sondern das Bemühen, die Optionen von Technik auszuloten und bewerten zu können; letztlich um Lernen und Entwicklung von Menschen, Organisationen und Gesellschaft zu ermöglichen.“<sup>25</sup> Den Autoren ist bewusst, dass angesichts des beschleunigten Medienwandels die Darstellung immer nur Momentaufnahme sein kann. Deshalb geht es auch nicht um einzelne Programme, Applikationen oder Endgeräte, denn hier gibt es permanent Neuerungen. In der technischen Entwicklung zeichnen sich aber grundlegende Tendenzen ab, die neue Möglichkeiten des Lernens und damit auch der Geschichtsvermittlung und -aneignung in sich bergen.

## Herausforderungen für den Geschichtsunterricht

### *Heuristik und historische Methode*

Die angedeuteten Veränderungen des digitalen Zeitalters für die Geschichtswissenschaft verlangen neue Arbeitstechniken.<sup>26</sup> In Bezug auf schulischen Geschichtsunterricht sind diese über die Schulstufen hinweg insbesondere aber für einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht der Oberstufe relevant. Die aktuelle fachdidaktische Diskussion über den schulischen Ge-

---

alter des digitalen Medienwandels, in: Marco Jorio/Cindy Eggs (Hrsg.), *Am Anfang ist das Wort. Lexika in der Schweiz*, Baden 2008, S. 113–125; Michele Barricelli/Julia Honig (Hrsg.), *Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt am Main u.a. 2008; Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.), *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien*, Schwalbach/Ts 2008; Bettina Alavi (Hrsg.), *Historisches Lernen im virtuellen Medium*, Heidelberg 2010.

<sup>25</sup> Vorabdruck von: Michael Kerres/Claudia de Witt, *Zur (Neu-) Positionierung der Mediendidaktik: Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik*, in: Renate Schulz-Zander u.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden 2011, hier S. 7. Online verfügbar: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/kerres-dewitt-v1.pdf> (07.10.2011).

<sup>26</sup> Siehe u.a. Martin Gasteiner/Peter Haber, *Arbeitstechniken*; Daniel Burckhardt/Marcel Müllerburg, *SPPedia: Transdisziplinäre Mediävistik im Wiki-gestützten Schreibprogramm*, in: Kümper (Hrsg.), *eLearning*, S. 177–194; Tillmann Lohse/Caroline von Buchholz, *Kollaboratives Schreiben an wissenschaftlichen Texten. „Neue Medien“ und „neue Lehre“ im Fach Geschichte*, in: Marianne Merkt u.a. (Hrsg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*, Münster u.a. 2007, S. 76–84.

schichtsunterricht ist jedoch geprägt durch die nach PISA dominant gewordenen Diskurs um Bildungsstandards und Kompetenzen. Der digitale Wandel spielt dabei explizit bislang eher eine untergeordnete Rolle. Eine Verbindung von beiden ist bislang trotz offenkundiger Schnittmengen nicht systematisch unternommen worden.<sup>27</sup>

Zu den Herausforderungen<sup>28</sup> gehört – ein Endgerät vorausgesetzt – die prinzipielle Verfügbarkeit von hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen Güte durchaus unterschiedlicher historischer Sachinformationen in digitaler Form zu jeder Zeit an jedem Ort. Das Suchen von einfachen Informationen stellt heute kein Problem mehr dar – früher war dies schwieriger und bedurfte der Anleitung, z.B. für die richtige Nutzung einer Bibliothek. Im digitalen Zeitalter muss die Informationsrecherche weiterhin gelernt werden. Die Schwierigkeit besteht im richtigen Umgang mit der Menge an möglichen Informationen. Dazu gehören auch deren Organisation und Bewertung sowie damit verbunden auch das gesellschaftlich breit diskutierte Phänomen des ‚Copy & Paste‘ und des Plagiarismus.<sup>29</sup>

Nicht nur auf Sachinformationen, sondern auch auf digitale Produkte der Geschichtskultur trifft diese orts- und zeitunabhängige Verfügbarkeit zu. Zu nennen sind hier ebenso digitale Samplings und Mashups<sup>30</sup> mit historischen

---

<sup>27</sup> Versuche einer Integration vorliegender Konzepte bei Alexander König, „Abenteuer Bildungsstandards“: WebQuests und Geschichtsunterricht, in: Computer + Unterricht (2007), H. 67, S. 16–17; ders., Geschichte re- und dekonstruieren. Kompetenzorientiertes historisches Lernen im webgestützten Geschichtsunterricht, in: Computer + Unterricht (2010), H. 77, S. 26–32; Thomas Spahn, Historische Kompetenzen und das Internet, in: Carsten Albers/Johannes Magenheimer/Dorothee M. Meister (Hrsg.): Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven, Wiesbaden 2011, S. 163–188.

<sup>28</sup> Pandel machte bereits im Handbuch der Geschichtsdidaktik auf den Einfluss der Elektronik aufmerksam. Er verwies auf vier Tendenzen: die Wiederkehr der Stimme, die Sprengung des traditionellen Bildungskanons, die Entwicklung eines sprachfreien, visuellen Lernens sowie die Globalisierung von Kommunikation und Erinnerung, die sich in den formulierten Herausforderungen wiederfinden. Hans-Jürgen Pandel, Medien historisches Lernens, in: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 416–421, hier S. 417.

<sup>29</sup> Jan Hodel, Geschichtslernen mit Copy and Share, in: Alavi (Hrsg.), Historisches Lernen, S. 111–130; Debora Weber-Wulff, Copy + Paste = Plagiat?, in: Gasteiner/Haber (Hrsg.), Arbeitstechniken, S. 127–138.

<sup>30</sup> „Mashup (von englisch *to mash* für vermischen) bezeichnet die Erstellung neuer Medieninhalte durch die nahtlose (Re-)Kombination bereits bestehender Inhalte. Der Begriff stammt aus der Welt der Musik und bedeutet dort im Englischen so viel wie Remix.“ <[http://de.wikipedia.org/wiki/Mashup\\_%28Internet%29](http://de.wikipedia.org/wiki/Mashup_%28Internet%29)> (26.09.2011).



Inhalten oder auch nur Bezügen<sup>31</sup> wie links- und rechtsextreme Internetseiten mit entsprechenden Geschichtsdeutungen. Neben der leichten Zugänglichkeit, gerade auch revisionistischer, rassistischer oder antidemokratischer Positionen, die sich auch in Kommentaren zu Videos, Blog- und Online-Zeitungsartikeln finden und nicht immer als solche schon durch die äußere Form zu erkennen sind, ist es die scheinbare Gleichrangigkeit unterschiedlichster Deutungen und Wertungen im Internet, die Publikation bewusst verfälschender Geschichtserzählungen sowie die ebenso leichte und bewusste Manipulation digital vorliegender Quellen (besonders Fotos und Filme), die im Kern eine Provokation für die Geschichtsdidaktik darstellen.

Allgemeine Rezepte greifen hier nicht. Vielmehr benötigen die Nutzer vergleichsweise komplexe Kompetenzen in der De-Konstruktion von digital vorliegenden Quellen und Geschichtsdarstellungen, die es historisch zu kontextualisieren, ideologie- und medienkritisch zu untersuchen gilt.

### *Vergegenwärtigung von Geschichte in neuen Formen historischer Narrationen*

Wie auch der Film bieten digitale Medien im Gegensatz zum Buch die Möglichkeit zum Durchbrechen linearer Darstellungen, zur Visualisierung<sup>32</sup> und der Einbindung multimedialer Elemente. Diese können einerseits helfen, nicht-lineare Vorstellungen von Geschichte zu veranschaulichen und damit ihr Verständnis zu vereinfachen. Andererseits benötigt es zur Erstellung digital basierter Narrationen wie zu deren De-Konstruktion eigener Kompetenzen, die nicht alle an der Arbeit im linearen, gedruckten Medium erworben werden können.

Oft werden die Formen der „Auseinandersetzung“, der Beurteilung und Bewertung von historischen Inhalten im Internet verkürzt auf Klicken eines „Gefällt mir“-Buttons z.B. bei Facebook oder der Weiterleitung, des sogenannten Retweeten, einer Nachricht auf Twitter.

So präsentiert sich z.B. Yad Vashem auf Facebook mit einer eigenen Seite.<sup>33</sup> Im September 2011 bewerteten über 34.000 Personen mit einem entsprechenden Klick auf den „Like it- Button“. Die dort eingestellten Nachrichten enthalten Informationen, umfassen Hinweise auf Ausstellungen, Veranstal-

<sup>31</sup> Vgl. z.B. das Projekt I Will Survive – Dancing Auschwitz: <[http://www.metacafe.com/watch/4920743/i\\_will\\_survive\\_dancing\\_auschwitz\\_full\\_version/](http://www.metacafe.com/watch/4920743/i_will_survive_dancing_auschwitz_full_version/)> (05.10.2011).

<sup>32</sup> Im Sammelband Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.), *Visualität und Geschichte*, Berlin 2011, findet sich kein Beitrag, der sich explizit mit digitalen Formen von Visualisierung auseinandersetzt.

<sup>33</sup> <<http://www.facebook.com/yadvashem>> (26.09.2011).

tungen u.ä. Zum Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz hatte Yad Vashem dort als „virtual event“ eine virtuelle Gedenkmauer eingerichtet, in der Facebooknutzer vom 19.–30. Januar 2011 mit einem Klick auf den Namen eines Holocaust-Opfers mitteilen konnten, dass sie sich erinnern („I remember“). Anschließend erschien ihr Facebook-Profilbild und ihr Namen zusammen mit dem des Opfers als ein virtueller „Stein“ in der Gedenkmauer.<sup>34</sup>

### *Personalisierung und Identifikation als geschichtskulturelle Aneignungsmuster?*

Das Museum und die Gedenkstätte Auschwitz veröffentlichen auf ihrer Facebookseite, die fast 60.000 Menschen „gefällt“, nicht nur Hinweise auf Veranstaltungen und Veröffentlichungen, sondern auch Nachrichten wie diese vom 5. September 2011:

„On 5 September 1942 a transport of about 714 Jewish men, women and children arrived from the Netherlands. After the selection 53 women were registered in the camp. The remaining 661 people were killed in the gas chambers. Dr. Paul Kremer wrote in his diary: "In the evening towards 8:00 attended another special action from Holland. Because of the special rations they get a fifth of a liter of schnapps, 5 cigarettes, 100 g salami and bread, the men all clamor to take part in such actions".<sup>35</sup>

Über hundert Facebooknutzer haben zu diesem Beitrag ebenso wie zu hunderten ähnlichen auf den Button „Gefällt mir“ geklickt: Aber was heißt das? Es wäre wohl verkehrt zu unterstellen, dass es sich hierbei um ausschließlich um Menschen mit einer antisemitischen Orientierung handelt. Die 47 überwiegend kurzen und zum Teil ungelungenen Kommentare geben eine erste Orientierung, dass die Nutzer hier tatsächlich eine Art „Gedenken“ ausdrücken wollen. So schreibt eine Nutzerin in ihrem Kommentar: „What price a human life? May the victims find peace. Never forget.“, andere formulieren kürzer: „never forget“, „:( heartbreaking“ oder „never again“.

Auf Facebook und auf Twitter, um nur zwei aktuelle Angebote mit hohen Nutzerzahlen zu nennen, sind Projekte zu finden, die unter dem Topos „virtuelles Reenactment“<sup>36</sup> firmieren. Historische Personen erhalten ein virtuelles

<sup>34</sup> Die „Steine“ der Gedenkmauer sind auf den Internetseiten von Yad Vashem noch zu sehen: <<http://www1.yadvashem.org/yv/en/remembrance/international/facebook/index.asp>> (26.09.2011).

<sup>35</sup> <<http://www.facebook.com/auschwitzmemorial>> vom 5. September 2011 (05.10.2011).

<sup>36</sup> Vgl. Daniel Eisenmenger, Virtuelles Reenactment mit Twitter im Geschichtsunterricht, in: Computer + Unterricht (2010), H. 79, S. 58–59. Zum Begriff des Reenact-

Profil und senden Nachrichten. Auf Facebook kann man mit diesen Figuren „befreundet“ sein, auf Twitter „folgt“ man ihnen. Die Projekte virtueller Reenactments erfolgen aus sehr unterschiedlichen Intentionen: vom historischen Lernen im Geschichtsunterricht, über Freizeitaktivitäten Geschichtsinteressierter bis hin zu neuen Formen der Erinnerungskultur.

So berichteten es z.B. 2009 in Polen zur Erinnerung an den Warschauer Aufstand 1944 unter dem Titel „Kumpel z powstania„ (Ein Freund aus dem Aufstand) berichteten Sosna und Kostek Dwadziestiatrzy 63 Tage lang vom Beginn bis zum Ende des Aufstands auf ihren Facebookseiten.<sup>37</sup> Ein ähnliches Projekt war die (nicht mehr aufrufbare) Facebookseite für den 1933 im polnischen Lublin geborenen und 1942 in Madjanek ermordeten Henio Zytomirski.<sup>38</sup>

Das virtuelle Reenactment von historischen Ereignissen mit Kurznachrichten von maximal 140 Zeichen, sogenannten Tweets, auf Twitter ist eine andere, gleichfalls neue Form von Geschichtsrepräsentation im Internet. Im englisch- und deutschsprachigen Raum hat es bisher mehrerer solcher „Twhistory“-Projekte gegeben.<sup>40</sup>

Handelt es sich bei den vorgestellten Erscheinungen schon um Formen der historischen „Auseinandersetzung“?<sup>41</sup> Was bewegt Nutzer gewisse historische Informationen zu mögen, andere weiterzuleiten, wieder andere zu

ment siehe: Berit Pleitner, Erlebnis- und erfahrungsorientierte Zugänge zur Geschichte. Living history und Reenactment, in: Sabine Horn/Michael Sauer (Hrsg.), Geschichte und Öffentlichkeit: Orte – Medien – Institutionen, Göttingen 2009, S. 40–48; Eva Ulrike Pirker u.a. (Hrsg.), Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen, Bielefeld 2010. Beide allerdings ohne Bezug zu digitalen Formen.

<sup>37</sup> Eine kurze Zusammenfassung des Projekts findet sich hier: <[http://www.scholar-online.eu/viewpage.php?page\\_id=90](http://www.scholar-online.eu/viewpage.php?page_id=90)> (26.09.2011).

<sup>38</sup> Siehe dazu z.B. den Artikel in der Süddeutschen Zeitung, 12.03.2010: J.A. Heyer, Holocaust-Opfer bei Facebook. Das Blog der Anne Frank, <<http://www.sueddeutsche.de/kultur/holocaust-opfer-bei-facebook-das-blog-der-anne-frank-1.23379>> (26.09.2011)

<sup>39</sup> Ein Syntheton aus den englischen Begriffen „Twitter“ und „history“. Zur Projektidee und deren Potential für den Geschichtsunterricht siehe: Daniel Eisenmenger, Virtuelles Reenactment.

<sup>40</sup> Für eine Übersicht der Twhistory-Projekte aus dem englischsprachigen Raum siehe: <<http://www.twhistory.org/projects>> (26.09.2011). Für Deutschland siehe: <<http://geschichtsunterricht.wordpress.com/?s=Twhistory&x=0&y=0>> (26.09.2011).

<sup>41</sup> Vgl. auch die Ausführungen von Krameritsch zum „situativen(-digitalen) Erzählen“. Siehe: Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter der digitalen Medien, in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 6 (2009), H. 3. Online verfügbar: <<http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Krameritsch-3-2009>> (05.10.2011).

kommentieren? Es geht in diesem Kontext weniger um Fragen der personalen Echtheit, wohl aber der Authentizität und Triftigkeit der vermittelten historischen Inhalte sowie der gesamten Form der historischen Repräsentation. Die Verfügbarkeit und teilweise Interaktivität von Repräsentationen von Geschichte im Internet führt zu einer parallel und nur scheinbar<sup>42</sup> gegensätzlich verlaufenden Entwicklung: Einerseits einer Individualisierung<sup>43</sup> der Nutzung von Geschichtsangeboten und zugleich einer Verstärkung der Globalisierung der Erinnerungskultur, gewisser historischer Themen und deren Rezeption. In oben aufgeführten Beispielen geht es nicht um Technik oder Medien, sondern um Fragen von Geschichtsbewusstsein und Geschichts- und Erinnerungskultur. Dies sind Zentralbegriffe der Geschichtsdidaktik, die sich als „Wissenschaft vom historischen Lernen“ mit diesen digitalen Phänomenen auseinandersetzen muss.<sup>44</sup>

Der skizzenhafte Überblick zeigt, in welchem Maße hier keine allgemein mediendidaktischen, sondern fachliche und fachdidaktische Antworten gefordert sind. Hinter all den Punkten stehen Fragen nach Auswirkungen auf historisches Denken und Lernen. Es schließen sich eine Vielzahl didaktisch-methodischer Fragen an, u.a.:

- Wie kann der adäquate Umgang mit digital vorliegenden, heterogenen Informationen und Repräsentationen von Geschichte gelernt und eingeübt werden?
- Wie müssten Aufgaben für historisches Lernen konzipiert werden, die diesen Bedingungen jenseits bewahrpädagogischer Verbotsappelle und Stigmatisierungsversuche<sup>45</sup> Rechnung tragen?

---

<sup>42</sup> Zu dem Zusammenhang siehe bereits Ulrich Beck, *Eigenes Leben: Ausflüge in die Welt, in der wir leben*, München 1995, S. 12f.

<sup>43</sup> Vgl. Jakob Krameritsch, *Die fünf Typen des historischen Erzählens*; siehe auch Erik Meyer, *Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien*, in: ders. (Hrsg.), *Erinnerungskultur 2.0*, S. 175–206.

<sup>44</sup> Jörn Rüsen, *Historisches Lernen – Grundriß einer Theorie*, in: Ders., *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, 2. überarb. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008, S. 70–114, hier S. 73.

<sup>45</sup> Wie wenig bisher Fragen der Informationskompetenz in der Fachdidaktik reflektiert wurden, zeigt ein Verweis auf Michael Sauer. Er sieht die Nachteile des Internets in seiner „anarchischen Struktur“ begründet. Es fehle an Kontrollinstanzen, welche die „Qualität von Adressen und Informationen“ verbürgen würden. Die Eingabe *eines* einzelnen Begriffs „Nationalsozialismus“ in eine Suchmaschine ergebe „viele tausend Nachweise“. Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, 7. akt. u. erw. Aufl., Seelze-Velber 2008, S. 274.

- Wie können bereits vorliegende fachdidaktische Kategorien und Modelle integriert werden?

Antworten können die Autoren an dieser Stelle nicht liefern. Hier liegt vielmehr ein breites, bisher wenig beachtetes Feld für Empirie, Theorie und Pragmatik der Geschichtsdidaktik. Neben die Frage nach fachdidaktischen Modellen tritt die notwendige Entwicklung neuer Aufgabenformate, die aus der Analyse vorhandener Aufgabentypen, dem Ausprobieren und der Evaluation alternativer Aufgaben resultieren. Darüber hinaus muss eine solche neue Aufgabenkultur auch die Potentiale und Mehrwerte digitaler Medien nutzen.

## Chancen digitaler Medien für historisches Lernen: Inhalte statt Technik

Die Einbindung digitaler Medien in den Unterricht bedeutet zunächst die Einbindung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Geschichte begegnet ihnen im Alltag nicht mehr nur in Form von alten Gebäuden, Denkmälern oder Filmen, sondern auf dem PC und im Netz: auf Youtube oder in Computerspielen. Historisches Lernen in der Schule muss kompetent machen für die Auseinandersetzung mit Geschichte auch außerhalb des Unterrichts und nach der Schulzeit. Ein Plädoyer für die Einbindung der digitalen Welt in die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht ist also zugleich ein weiteres Argument für den Weg zur Kompetenzorientierung.

Digitale Medien liefern aber nicht nur „fertige Geschichte(n)“<sup>46</sup>, sondern auch neue Formen, eigene Narrationen als Re-Konstruktionen von Vergangenheit zu erstellen. Verschiedene Applikationen können flexibel zur Gestaltung eigener digitaler Geschichtserzählungen zum Beispiel in Form von Audiobeiträgen oder Videobeiträgen (Podcasting) genutzt werden. Durch das kreative ‚Sampling‘ von Text, Ton und Bildmaterialien entstehen im Digitalen neue Formen historischer Narrationen, die auch als ‚Digital Storytelling‘ bezeichnet werden.<sup>47</sup>

Digitale Medien ermöglichen auch eine Ausweitung der Kommunikation über und der Auseinandersetzung mit Geschichte. Zu denken ist an Austausch von Wissenschaftlern, Lehrkräften und Referendaren z.B. über Blogs oder

---

<sup>46</sup> Vgl. Waltraud Schreiber, Leitfäden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen (Hrsg.), Geschichte denken statt pauken, Meißen 2005, S. 217–225.

<sup>47</sup> Vgl. Alexander König, Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. Aktive Medienarbeit mit Windows Movie Maker, in: Computer + Unterricht (2010), H. 79, S. 33–35.

Twitter.<sup>48</sup> Hier etablieren sich neue Formen lebenslangen, informellen Lernens, die ortsunabhängige und grenzüberschreitende Partizipation an fachlichen und fachdidaktischen Diskussionen ermöglichen.<sup>49</sup> An diese neuen und offenen Formen wissenschaftlicher Diskursorganisation können und sollten auch Schülerinnen und Schüler im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts herangeführt werden, indem die Nutzung dieser Medien und Kommunikationsformen im Unterricht erprobt und eingeübt werden. Zudem ermöglichen sie auch, Produkte des Geschichtsunterrichts öffentlich zu präsentieren, zur Diskussion und anderen zur Verfügung zu stellen.<sup>50</sup>

Darüber hinaus bieten digitale Medien Möglichkeiten der Kollaboration und des Austauschs über den eigenen Klassenraum hinaus auch in regionsübergreifenden oder internationalen Projekten. Die fachdidaktischen Prinzipien von Kontroversität und Multiperspektivität stehen dabei im Vordergrund. Durch den direkten Austausch über Geschichte mit Gleichaltrigen, die Kommunikations-, Veröffentlichungs- und Verbreitungsmöglichkeiten können sich die Motivation erhöhen und die genannten fachdidaktischen Prinzipien erlebt werden, statt sie nur indirekt anhand von in Schulgeschichtsbüchern abgedruckten Darstellungsschnipseln nachzuvollziehen.<sup>51</sup>

Alle genannten Punkte unterstützen eine Öffnung des Klassenraums, die ein Merkmal des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht ist. Noch 2003 konnte Hilke Günter-Arndt zu Recht schreiben: „Solange ein erheblicher Teil der kognitiven Kapazität durch die Bedienung der Programme absorbiert wird, bleibt der didaktische Nutzen der Computer ambivalent: Zwar wird das Lernziel ‚Mit den neuen Medien umgehen‘ erreicht, aber bei den Fachzielen müssen teilweise noch Abstriche hingenommen werden. Erst wenn sich die

---

<sup>48</sup> Auf Twitter, z.B. die Diskussionsrunden anglophoner Geschichtslehrkräfte unter dem Hashtag #historychat: <<http://bit.ly/n3k7EX>> (06.10.2011). Einen Überblick zur Geschichtsblogosphäre bieten Jan Hodel und Peter Haber auf hist.net mit einer in unregelmäßigen Abständen aktualisierten Liste der „Geschichtsblogs des Monats“ <<http://www.hist.net/forschung-praxis/geschichtsblogs/>> (06.10.2011).

<sup>49</sup> Zur Bedeutung von Blogs und Twitter für die Wissenschaftskommunikation siehe auch die Interviews auf dem L.I.S.A.-Portal der Gerda-Henkel-Stiftung <<http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/>> (05.10.2011).

<sup>50</sup> Dabei ist ein entsprechend sensibler und rechtlich korrekter Umgang mit Schülerdaten und -produkten zu beachten. Nicht jedes Ergebnis eines Unterrichtsversuchs gehört veröffentlicht. Als problematisches Beispiel sei hier auf die Diskussion um die Veröffentlichung studentischer Blog-„Rezensionen“ hingewiesen: <<http://www.scienceblogs.de/zeittaucher/2010/11/reaktionen-auf-rezensionen.php>> (05.10.2011).

<sup>51</sup> Daniel Eisenmenger, eTwinning – eine Chance für den Geschichtsunterricht? Eine Stärkung der europäische(n) Perspektiven durch den Einsatz von webbasierten Kommunikationswerkzeugen“, in: geschichte für heute, 3 (2010), H. 2 S. 72–78.

Alternative ‚Bedienkompetenz‘ versus ‚historische Kompetenz‘ nicht mehr stellt, wird der Computer ein selbstverständlicher Bestandteil für guten Geschichtsunterricht werden.<sup>52</sup> Genau an diesem Punkt ist die (mediale und technische) Entwicklung, die hier knapp mit den Stichworten Web 2.0, Tablets, Smartphones und interaktiven Whiteboards umrissen werden kann, seit einiger Zeit angekommen. Es gilt nun den Einsatz von Computern und Internet systematisch für das Fach in didaktischer und methodischer Hinsicht zu erschließen. Dazu gilt es den Medienbegriff der Geschichtsdidaktik näher zu betrachten.

## Verhältnisbestimmung von Medien und historischem Lernen

In der täglichen Unterrichtspraxis zeigt sich, dass ein vielfältiger Einsatz unterschiedlicher Medien historischer Erkenntnis und Erkenntnisprozesse im Geschichtsunterricht, diesen „potentiell interessanter, motivierender und damit am Ende erfolgreicher“<sup>53</sup> machen kann. Dass in der Geschichtsdidaktik Nachholbedarf nicht nur bezüglich digitaler Medien, sondern auch hinsichtlich der Entwicklung eines fachspezifischen Medienbegriffs besteht, der die wesentlich aus dem 19. Jahrhundert stammenden Einteilungen in „Quellen“, „Denkmälern“ und „Überresten“ (Droysen) oder „Überresten“ und „Traditionen“ (Bernheim) ergänzt, ist evident. Dies belegt ein Blick in das das „Wörterbuch Geschichtsdidaktik“: Noch in der Ausgabe von 2006 referenzierte das Büchlein keine einschlägigen Begriffe wie „Medium“ oder „Medien“.<sup>54</sup> Erst in der überarbeiteten und erweiterten Auflage von 2009 lässt sich der Begriff „Medien“ in einem Beitrag von Hans-Jürgen Pandel nachweisen, der in Beziehung zur Gattungskompetenz gesetzt wird. Sobald Schülerinnen und Schüler Kenntnisse im Umgang mit „ca. 20 verschiedenen schriftlichen, bildlichen und gegenständlichen (Medien-)Gattungen, in denen Historisches dargestellt wird“ haben und in der Lage sind diese ‚adäquat‘ einzuschätzen sowie mit den verschiedenen Gattungserwartungen umzugehen, seien sie als kompetent zu bezeichnen.<sup>55</sup>

---

<sup>52</sup> Hilke Günther-Arndt, Computer und Geschichtsunterricht, in: dies. (Hrsg.): Geschichts-Didaktik Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, S. 219–232, hier S. 219.

<sup>53</sup> Anja Besand/Wolfgang Sander, Zur Einführung, in: dies. (Hrsg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung, Bonn 2010, S. 9–12, hier S. 11.

<sup>54</sup> Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2006.

<sup>55</sup> Ulrich Mayer u. a. (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik, 2. überarb. u. erw. Aufl., Schwalbach/Ts. 2009, S. 135–136.

Bereits in der Einführung des Handbuchs Medien im Geschichtsunterricht war versucht worden, einen fachdidaktischen Medienbegriff zu definieren sowie das Verhältnis von Medien und Quellen zu bestimmen: „Medium und Quelle sind in der Didaktik der Geschichte Begriffe von koexistensiver Bedeutung. Oft werden sie – fälschlicherweise – synonym verwendet. Medium ist der breitere Begriff, der alles enthält, was primäre und sekundäre Aussagen über Geschichte beinhaltet. [...] Quellen sind dagegen solche Medien, die in der Vergangenheit entstanden sind und uns heute vorliegen. Ihr Kennzeichen ist eine signifikante zeitliche Differenz zwischen ihrer Entstehungszeit und der gegenwärtigen Nutzung. Jede Quelle ist ein Medium historischen Lernens, aber nicht jedes Medium ist darum schon eine Quelle. [...] Wir können deshalb zwischen Medien historischen Lernens und Medien historischen Erinnerens unterscheiden.“<sup>56</sup>

Im Bemühen einen fachdidaktischen Medienbegriff zu entwickeln, teilt Pandel Medien in vier Gruppen ein: Quellen als (1) Dokumente/Überreste und (2) Monumente/Traditionen und (3) Darstellungen/Historiographie als „Medien historischen Erinnerens“ sowie (4) historische Fiktionen.<sup>57</sup> Ihm zufolge sind der „Quellencharakter und der Quellenbezug von Medien [...] eine unaufgebbare Forderung der Geschichtsdidaktik. Aufgrund des Unterschieds, der zwischen Dokumenten, Monumenten und der Geschichtsschreibung besteht, können nicht alle Texte, Bilder etc., die etwas über Vergangenheit aussagen, einebnend in den Begriff Medien zusammengefaßt werden.“<sup>58</sup> Dies ist grundlegend richtig, stellt aber einen verkürzten Medienbegriff dar, der für die Beschreibung medialen Handelns beim historischen Lernen nicht ausreicht. Medien wird zwar eine zentrale Rolle für das historische Lernen zugewiesen, aber zu reinen Untersuchungsgegenständen reduziert. Dass Medien als Werkzeuge und Denkräume auch eine konstitutive Rolle für den Prozess der historischen Konstruktion spielen, gerät kaum in den Blick.<sup>59</sup>

Pandels Versuch „Medien historischen Lernens“ zu bestimmen, setzt Medien zu historischem Lernen in ein falsches Verhältnis – wenn man davon ausgeht, dass Vergangenheit immer nur medial vermittelt zugänglich ist und daher historisches Lernen nur medial erfolgen kann. An allen Medien, die

---

<sup>56</sup> Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider, Einführung, in: dies. (Hrsg.), Handbuch Medien, S. 7f.

<sup>57</sup> Pandel, Medien.

<sup>58</sup> Ebd., S. 416f.

<sup>59</sup> Ebd. S. 136: Pandel schlägt vor den Begriff Medien durch den Terminus „Präsentationsformen (von Geschichte)“ zu ersetzen. Damit deutet er bereits die Begrenzung seines medientheoretischen Ansatzes an.



selbst aus der Vergangenheit stammen oder sich auf Vergangenes<sup>60</sup> beziehen, kann historisch gelernt werden. Deshalb kann es nicht um die Bestimmung von „Untersuchungsobjekten“ als besonderen Medien historischen Lernens gehen, sondern um die Frage in welchem Verhältnis der historisch Lernende zum jeweiligen Medium steht bzw. in welcher Art und Weise das Medium historisches Lernen ermöglicht.

Die Autoren plädieren deshalb für ein verändertes Medienverständnis in der Geschichtsdidaktik, das von einem weiten Medienbegriff ausgeht und die verschiedenen Medienarten in Bezug auf historisches Lernen jeweils auf ihre mediale *und* geschichtswissenschaftliche Bedeutung hin untersucht, um so im Sinne einer Integrationswissenschaft zu einem geschichtsdidaktischen Medienbegriff zu gelangen.

### Was meint ‚digitale Geschichtsdidaktik‘? Ein Definitionsversuch und ein Modell historischen Lernens aus Lernerperspektive

Die Autoren schlagen als Arbeitsdefinition eine integrative Begriffsbestimmung vor:

Digitale Geschichtsdidaktik ist ein integraler Bestandteil der Geschichtsdidaktik und beschäftigt sich mit den Bedingungen und Auswirkungen des digitalen Wandels auf das Geschichtsbewusstsein, historisches Lernen, Geschichts- und Erinnerungskultur.

Sie geht davon aus, dass digitale Medien zugleich Träger und Mittler von bedeutsamen Inhalten sind. Mediale Form und medialer Inhalt werden als zwei unterschiedliche und analytisch zu trennende Entitäten aufgefasst,<sup>61</sup> wobei das verwendete Medium vorstrukturiert.

Historisches Lernen und historische Erkenntnis sind – wie bereits Pandel ausdrücklich betont – immer medial vermittelt, da Geschichte als vergewaltigte und immer (re-)konstruierte Auswahl von Vergangenem keinen direkten Zugang ermöglicht. Die vier im Folgenden beschriebenen Modi sind also als die Grundformen historischen Lernens zu verstehen. Historisches

---

<sup>60</sup> Rein Fiktionales wird damit ausgeschlossen.

<sup>61</sup> Schreiber verweist darauf, dass das „Wie“ der Darstellung nur idealtypisch vom „Was“ getrennt werden kann“ und auf eine „Kompetenz zur Beachtung medienspezifischer Vorgaben“. Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Andreas Körber/dies./Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens, Neuried 2007, S. 194–235, hier S. 212. Medienkompetenz verortet sie auf einer überfachlichen Ebene, die nur durch die Auswahl „der für das Medium geeigneten Manifestationen des Historischen“ fachlich gewendet werden kann. Ebd., S. 222.

Lernen vollzieht sich immer in mindestens einem dieser Modi. Wenn auch an digitalen Medien entwickelt, ist ihr Geltungsbereich weiter, da sie jegliche Form medialen Lernens erfassen und eine Funktionsbestimmung des Mediums für den Lernprozess vornehmen. Indem digitale Geschichtsdidaktik aber historisches Lernen aus einer Verhältnisbestimmung – und nicht wie andere Modelle aus schon sehr spezifischen und zudem kulturell präfigurierten Handlungsmustern wie Lesen, Schreiben, Kommunizieren – ableitet, akzentuiert sie die Perspektive des Lernenden auf die Mediennutzung hin. Dieser kommt im nachfolgenden Systematisierungsversuch deutlich zum Tragen:

- 1) Lernen **an** digitalen Medien: Medien werden hier als **Lernobjekte**<sup>62</sup> **erster Ordnung** vorgestellt. Als Bestandteile des „Universums des Historischen“ sind sie zuvorderst in ihrer Potentialität *für* das Lernen wahrzunehmen und vor diesem Hintergrund zu befragen. *An* ihnen *können* – müssen aber nicht – in den Akten von Re- und Dekonstruktion historische Erkenntnisse gewonnen werden. Neben diesen intentionalen Lernprozessen wären informelle Lernakte<sup>63</sup> an digitalen Medien zu berücksichtigen. Beispielhaft lässt sich auf das Lernen an (auch digital) vorliegende Quellen und Darstellungen, wie z.B. Fotografien, Filme, Postings bis zu YouTube-Videos verweisen.
- 2) Lernen **mit** digitalen Medien: Diese Funktionsbestimmung stellt den Werkzeugcharakter digitaler Medien heraus. Medien können (funktional) **als Lern- und Denkwerkzeuge** eingesetzt werden, um historische Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Hier sind Medien aus Sicht der Lerner Mittel einer kreativen handlungs- und produktorientierten Auseinandersetzung mit historischen Inhalten.<sup>64</sup> So können Blogs zur Veröffentlichung und Diskussion von Arbeitsergebnissen, Videokonferenzen, Chats oder Microblogging zur Kommunikation und zum Austausch oder Applikationen zur Visualisierung historischer Zusammenhängen genutzt

---

<sup>62</sup> Schmale u.a., E-Learning, S. 46–53, führten für den Bereich der Geschichtsvermittlung den Begriff „webbasierte Lernobjekte“ ein. Sie gehen aber vom Lehrenden und seinem didaktischen Setting aus und fassen den Objektbegriff sehr weit. Im eigentlichen Sinne meinen sie mit „Lernobjekten“ u.a. Informationsangebote und Online-Kurse.

<sup>63</sup> Als Einführung zum informellen Lernen siehe: Bernd Overwien, Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2005), S. 339–359. Online unter: <[http://www.uni-graz.at/overwien/informelles\\_lernen-2.doc](http://www.uni-graz.at/overwien/informelles_lernen-2.doc)> (06.10.2011).

<sup>64</sup> Aus Sicht der Lehrenden geht es im Sinne einer Gestaltungsorientierung um das didaktische Design von Lernräumen.

werden.<sup>65</sup> Dabei sind sie in ihrer Werkzeugfunktion von historischen Lernprozessen her zu denken bzw. auszuwählen: Jedes Medium besitzt sehr spezifische Bedingungen und Darstellungsmöglichkeiten, die in Bezug auf die Funktion zu reflektieren sind.

- 3) Lernen **über** digitale Medien: Die Medien selbst können zu Lerninhalten und Untersuchungsgegenständen als **Lernobjekte zweiter Ordnung** werden. Das Lernen über Medien hat zwei Dimensionen, eine historische, die die Geschichte der Medien umfasst und eine deskriptive, in der Aufbau, Funktion und Handhabung der einzelnen Medien zum Inhalt des Lernens werden. Als Beispiele lassen sich z.B. die Geschichte des Buchdrucks oder des Zeitungswesens, das Entstehen von Artikeln in der Wikipedia oder die Quellenkritik für Webseiten anführen.<sup>66</sup>
- 4) Lernen **im** digitalen Medium: In dieser Verhältnisbestimmung bringt sie das Medium als Lernumwelt zur Sprache gebracht. Dabei ist jedes Medium, sobald es als **Denk- und Lernraum** gedacht wird, an spezifische Bedingungen geknüpft und stellt ein begrenztes Set an spezifischen Funktionalitäten bereit. Es ist deshalb sinnvoll von Handlungs- und Ermöglichungsräumen zu sprechen, die ebenfalls in ihrer Potentialität, aber auch in ihren Grenzen reflektiert werden müssen. Für den Einsatz gilt es, die möglichen medialen Werkzeuge in ihren spezifischen Denk- und Lernräumen auf ihre Angemessenheit im Hinblick auf das Lernobjekt, den Prozess und das Produkt historischen Lernens zu prüfen.

Unter Bezugnahme auf medientheoretische Positionen wie die des Kanadiers McLuhan sollte der Gedanke mitberücksichtigt werden, dass der historisch situierte Prozess der medialen Durchdringung menschlicher Gesellschaften auch als anthropologischer Versuch einer – latent symbolisch aufgeladenen – Weltaneignung gelesen werden kann. Technik erweitert einerseits immer die Möglichkeiten des Menschen, begrenzt sie andererseits zugleich aber auch durch die Spezifik derselben, die immer auf eine bestimmte Anwendungssituation zielt und vor diesem Hintergrund entwickelt und erdacht wurde. Deshalb sind Techniken z.B. angesichts von Web 2.0 eigentlich als (sozio-)technische Topographien zu verstehen. Sie stellen Handlungs-, Gestaltungs- und Entfaltungsräume be-

---

<sup>65</sup> Alexander König, „Erfassen, strukturieren, systematisieren“ – Informationskompetenz und Infoblätterstellung im Geschichtsunterricht, in: Computer + Unterricht (2009), H. 74, S. 13–15.

<sup>66</sup> Lediglich angemerkt sei, dass auch Webseiten eine Geschichte und Erstellungskontext haben. So lassen sich z.B. auch verschiedene Zustände von Internetauftritten zu vergleichen. <<http://www.archive.org/web/web.php>> (06.10.2011).

reit, die eben auch didaktisch nutzbar gemacht werden können (und sollen).<sup>67</sup>

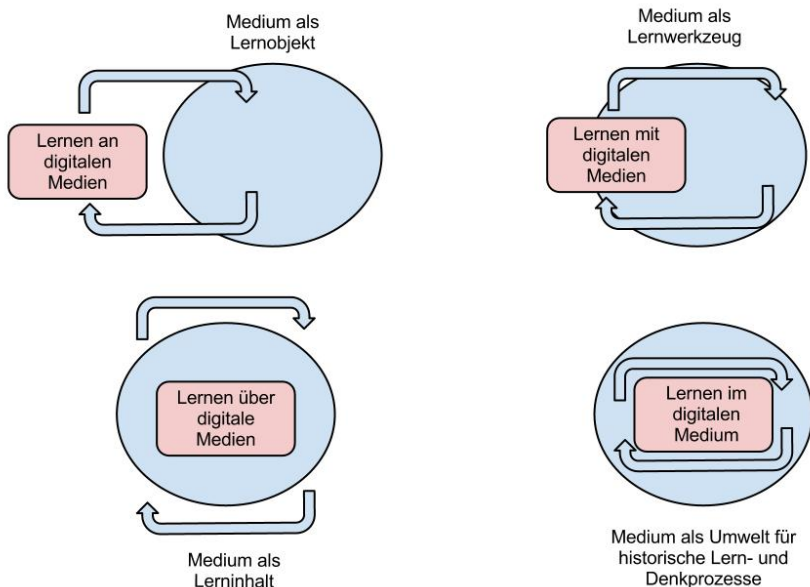


Abb. 1: Lernen und Medien als Verhältnisbestimmung

Historisches Lernen wird also immer medial vorstrukturiert und zugleich auch begrenzt. Durch den Gebrauch werden historische Lernprozesse im Vollzug auf dem Bildschirm objektiviert. Das Speichern unterschiedlicher Zustände zeichnet Momentaufnahmen des Lernvorgangs im digitalen Medium auf und dokumentiert diese. Die Lernprodukte sind als Ergebnisse historischer Reflexions- und Lernprozesse zu verstehen. Manche Tools, wie z.B. Wikis, ermöglichen auch die partielle Verobjektivierung des Lernprozesses als solches. Sie können wiederum der Reflexion zugänglich gemacht werden.

<sup>67</sup> Wolf-Rüdiger Wagner, Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm, München 2004.

## Versuch einer unterrichtsbezogenen Strukturierung

Die beschriebenen Modi sind idealtypisch zu verstehen. In der Theorie lassen sie sich trennen, in der Praxis finden sich häufig Überlappungen. Sie können dazu dienen, Lernarrangements zu erstellen und Aufgaben zu formulieren und dabei die jeweilige Funktion der eingesetzten Medien zu bestimmen bzw. bei der Planung von Unterricht eine genauere Auswahl der Medien für historisches Lernen zu ermöglichen.

Eigentliche Medien historisches Lernen sind nur Lernobjekte und Werkzeuge, wobei letztere (immer zugleich) im Sinne einer Inklusionsrelation einem Denk-/Lernraum zuzuordnen sind.<sup>68</sup> Diese präfigurieren den Denk-/Lernraum, der mit seinen spezifischen Bedingungen mehrere unterschiedliche Werkzeuge umfassen kann. Umgekehrt muss ein Werkzeug nicht einem Denkraum entsprechen. Es kann diesem sowohl historisch als auch didaktisch-methodisch zugeordnet werden. Diese Einteilung ermöglicht die Analyse der Bedingungen eines Lernraums sowie des einzelnen spezifischen Werkzeugs.

Im Kern des historischen Lernprozesses stehen dabei immer zwei Mediennutzungen: Medien als Werkzeuge und Geschichtsrepräsentationen als Lernobjekte. Letztere können sowohl Ausgangs- als auch Endprodukt des historischen Lernprozesses sein. Notwendig sind immer beide, da ein mediales Werkzeug benötigt wird, um Repräsentationen von Geschichte zu dekonstruieren - ebenso wie um eigene Narrationen/Repräsentationen zu erstellen, also zu rekonstruieren. Die Wahl des Werkzeugs muss im didaktischen Design, aufgrund der Verankerungen in einem spezifischen Denk-/Lernraum, in ihrer Angemessenheit in Bezug zum Lernobjekt reflektiert werden. Das Lernen über Medien bildet eine Meta-Ebene. Alle drei anderen Modi können zum Gegenstand des Lernens über Medien (deren Geschichte, Handhabung etc.) werden.

Um die abstrakten Überlegungen anschaulicher zu machen, soll die Beziehung der Modi an mehreren Beispielen erläutert werden. So ist beim Schreiben in einem Wiki, das Wiki sowohl Werkzeug im historischen Lernprozess als auch zugleich ein digitaler Raum mit seinen spezifischen Bedingungen (Stichwort: Hypertext mit multimedialen Elementen) zuzuordnen. Der digitale Raum beeinflusst das Denken und Lernen im Hinblick auf die Arbeits-, Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten. Das ist bei einem

---

<sup>68</sup> Diesbezüglich zeigt die Praxis, dass Leser Hypertexte nicht notwendigerweise als solche nutzen, sondern der linearen Logik eines gedruckten Textes folgen.

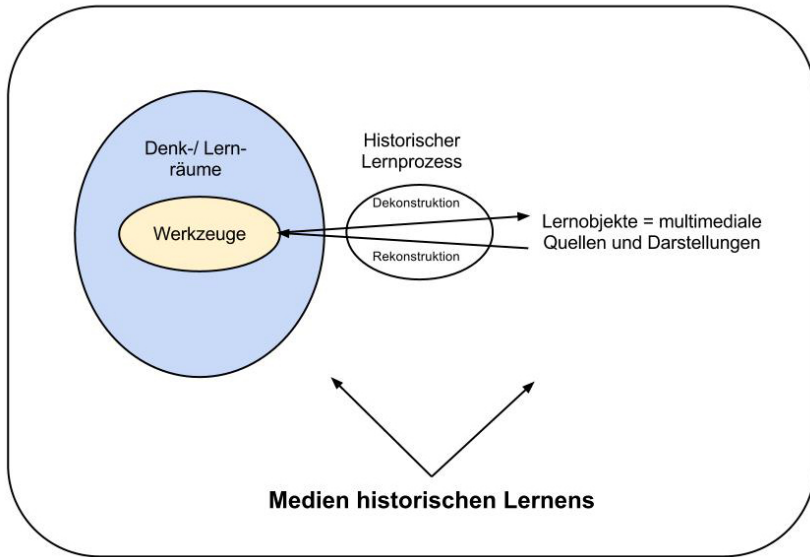


Abb. 2: Metaebene: Lernen über Medien

Blatt Papier und einem Stift übrigens ebenso der Fall wie beim Schreiben in einem Wiki, nur sind hier die (einschränkenden) Bedingungen des Denk- und Lernraums „Papier/Handschrift“ oder „Buch/Druck“ bisher in der Geschichtsdidaktik<sup>69</sup> nicht thematisiert worden, weil sie als „normaler“ Modus von Lernen, Arbeiten und Veröffentlichen wahrgenommen wurden. Erst durch die Digitalisierung mit ihrer Vielfalt von Arbeits- und Darstellungsmöglichkeiten werden die spezifischen Bedingungen traditioneller, nicht hinterfragter Medien offenkundig.

Die vier Modi bieten also eine unterrichtsbezogene Strukturierung von Medien historischen Lernens, die vom Verhältnis des Lerners zum Medium im Prozess des historischen Denkens und Lernens ausgeht. Sie haben eine grundsätzliche Bedeutung für alle Arten von Medien und beziehen sich nicht nur auf digitale. Erst das Nachdenken über digitale Medien führt zu diesem veränderten Verständnis und dem vorliegenden Strukturierungsansatz. Schaut man sich die Handbücher zu Medien im Unterricht an, so führt das *Handbuch*

<sup>69</sup> Siehe hingegen: Michael Gieseke, *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2006; Wagner, *Medienkompetenz*.

*Medien in der politischen Bildung*<sup>70</sup> die Medien als Einträge rein alphabetisch auf, was für ein Nachschlagewerk eine sinnvolle Anordnung scheint, da sie einen schnellen Zugriff auf die einzelnen Beiträge ermöglicht. Das ältere Standardwerk *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*<sup>71</sup> versucht sich an einer Ordnung der Medien, die sich rein an der äußeren Art der Informationsweitergabe bzw. der „zugrundeliegenden Sinneswahrnehmungen“<sup>72</sup> orientiert. Demnach gibt es graphische, akustische, visuelle, schriftliche und gegenständliche Medien. Dass diese Strukturierung für die Praxis weder hilfreich noch trennscharf ist, kann an zwei Beispielen aufgezeigt werden.

So bietet das Handbuch einen Eintrag zu Zeitzeugengesprächen und listet diesen unter „akustischen Medien“ auf.<sup>73</sup> Abgesehen davon, dass in einer realen Begegnung mit einem Zeitzeugen viel mehr als nur das gesprochene Wort (eben auch die Person, die Atmosphäre, der Lernort usw.) eine wichtige Rolle spielen, liegen Zeitzeugeninterviews oft aufgezeichnet in völlig unterschiedlicher medialer Form vor: etwa als Audio- oder Videoaufnahme oder nur schriftlich in transkribierter Form. Eine analytische Trennung von Trägermedium und der Art der Geschichtsrepräsentation vorzunehmen scheint sinnvoll, um jeweils deren besondere Bedingungen und Wechselwirkung reflektieren zu können.

Verschiedene Arten von Geschichtsrepräsentationen wie Zeitzeugenaussagen, Lexika, Karten usw. können medial unterschiedlich aufbereitet sein als Film, Foto, Buch, Wiki oder Webseite. Jedes Medium bedingt dabei spezielle Formen, die Einfluss auf die Repräsentation von Geschichte nehmen. Daher ist an digitalen Medien auch nicht alles neu: So funktioniert die Wikipedia zunächst einmal wie ein Lexikon, allerdings unter den besonderen Bedingungen eines Wiki, also mit multimedialem Hypertext und kollaborativ verfass-

---

<sup>70</sup> Besand/Sander, *Handbuch Medien*.

<sup>71</sup> Die Erstauflage stammt von 1985. Auch die gängigen Einführungen lassen eine Strukturierung der Medien vermissen und listen diese nach nicht nachvollziehbaren Kriterien auf, so z.B. Sauer, *Geschichte unterrichten*, S. 185–290 oder Hilke Günther-Arndt, *Geschichtsdidaktik*, S. 63–150. Medien sind hier in vier Kapitel unterschiedlicher Autoren aufgeteilt und als schriftliche, visuelle, filmische und gegenständliche „Quellen und Darstellungen“ aufgenommen.

<sup>72</sup> Pandel, *Medien*, S. 416. Der zu Recht ergänzt, dass solche Einteilungen „nicht nur trivial, sondern auch bedenklich [sind], da sie unterstellen, daß alles Wesentliche gesagt sei, obwohl sie die geschichtsdidaktische Dimension des Lernprozesses nicht erreichen.“ Ebd. Umso erstaunlicher ist, dass im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* diese „triviale“ Gliederung bis heute als Strukturierungsmerkmal beibehalten wurde.

<sup>73</sup> Uwe Kaminsky, *Oral history*, in: Pandel/Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien*, S. 451–467.

ten Einträgen.<sup>74</sup> Medium und Repräsentation beeinflussen sich gegenseitig, so dass letztlich doch etwas Neues entsteht, das sich von bisherigen Lexika, aber auch einfachen Wikis unterscheidet. Zu erklären ist das Neue nicht aus dem Digitalen, sondern nur aus der beschriebenen Wechselwirkung.

Der Gewinn dieser analytischen Trennung zeigt sich an einem weiteren Beispiel: Historische Jugendbücher haben einen eigenen Eintrag im Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.<sup>75</sup> Der Einsatz von Jugendliteratur im Unterricht hat in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erhalten, die sogar regelmäßige Hinweise in den Praxiszeitschriften nach sich geführt haben. Versucht man hier gleichfalls Art der Geschichtsrepräsentation und Medium deutlicher zu differenzieren, gelangt man zu einer trennschärferen und für die Theorie und Praxis hilfreichen Unterscheidung. Auf der Seite der Geschichtsrepräsentation stünden dann fiktionale (also im wesentlichen nicht quellenbasierte) Erzählungen in einem historischen Setting, die auf Kinder bzw. Jugendliche als Publikum abzielen. Diese Geschichten können aber in völlig unterschiedlicher medialer Form auftreten: eben als Buch, aber auch als Film, multimediale Internetseite oder sogar in Form eines Computerspiels. Die jeweils eigenen Bedingungen von der Art der Geschichtsrepräsentation und des Mediums müssen gleichberechtigt vor dem Einsatz im Unterricht reflektiert werden. Eine Zuordnung fiktionaler Geschichten für Jugendliche allein zu „schriftlichen“ Medien macht keinen Sinn. Wenn man genau hinschaut, dann macht sie selbst allein für die Bücher keinen Sinn, da diese oft Bilder enthalten, die wesentlich die Rezeption und das Verständnis der Geschichten beeinflussen. Eine Wahrnehmung als rein schriftliches Medium hat den Einfluss dieser textbegleitenden Bilder bislang ausgeblendet.<sup>76</sup>

Für die vier Modi bedeutet dies: *An* einem historischen Jugendbuch kann ich, sofern es quellenbasiert geschrieben ist, direkt etwas über Geschichte lernen. Dann ist es direktes Lernobjekt, dessen Inhalte sich mit Quellen und anderen Darstellungen überprüfen lassen. Es kann aber auch Werkzeug bzw. Mittel sein, wenn Lernende aufgrund der Lektüre und der erarbeiteten Inhalte im Unterricht selbst fiktive Geschichten verfassen. Diese sind dann zugleich Repräsentation ihrer Denk- und Lernprozesse. Zuletzt lässt sich natürlich

---

<sup>74</sup> Vgl. dazu auch Peter Haber/Jan Hodel, Wikipedia und die Geschichtswissenschaft. Eine Forschungsskizze, in: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte, 59 (2009), H. 4, S. 455–461.

<sup>75</sup> Dietmar von Reeken, Das historische Jugendbuch, in: Pandel/Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien, S. 69–83.

<sup>76</sup> Vgl. z.B. Monika Rox-Helmer, Jugendbücher im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2006.



auch etwas *über* historische Jugendbücher lernen, über deren Geschichte, Entstehen, Intentionen, Verlage, Autoren usw.

Gleiches gilt übrigens auch für Quellen. Auch „Quellen sind nur Medien“, die sich laut Pandel allerdings „in mehrfacher Weise signifikant von anderen Medien unterscheiden: Sie sind das, was von der Vergangenheit heute noch gegenwärtig ist. Das, was in der Vergangenheit entstanden ist und uns heute noch vorliegt, ein Medium des Erinnerns.“<sup>77</sup> Entsprechend der oben gemachten Ausführungen würden wir für ein anderes Verständnis plädieren. Quellen sind Medien, die in unterschiedlicher Form vorliegen können: als Brief, Buch, Gemälde, Foto, Film, Schallplatte; aber heute und mit Blick auf die Zukunft zunehmend nur digital als Website oder Mail. Also ist auch hier zum einen zwischen dem Medium und dem Inhalt zu trennen. Es macht einen Unterschied, ob einem Historiker eine Korrespondenz zwischen zwei oder mehr Personen als Briefwechsel oder Austausch von Mails vorliegt. Entgegen der Argumentation von Pandel sind es nicht mehrere, sondern genau ein Kriterium, das Quellen definiert: nämlich ihre Herkunft und Überlieferung aus der Vergangenheit. Aus diesem entscheidenden Unterschied folgt, dass für Quellen nur drei der vier genannten Modi greifen: 1) im Unterricht können Quellen Lernobjekt werden, es wird an ihnen etwas über Vergangenes gelernt, 2) sie können Werkzeug sein, um Darstellungen zu überprüfen, dann wird mit Quellen gelernt und selbstverständlich wird auch 3) über Quellen als Mediengattung etwas gelernt, hier ist die medienadäquate Quellenkritik zu nennen. Da Quellen in der Vergangenheit entstanden sind, können sie in der Gegenwart nicht Repräsentation, sondern nur Gegenstand eines historischen Denk- und Lernprozesses werden, wenn auch Quellen natürlich Grundlage des historischen Denkens sind und ein „Vetorecht“<sup>78</sup> bei der Bewertung historischer Aussagen besitzen. Sie besitzen also für das historische Denken und Lernen in zweifacher Hinsicht einen Ausnahmecharakter: 1. dadurch, dass sie selbst der Vergangenheit entstammen und 2. dadurch, dass letztlich nur an ihnen jede andere mediale Repräsentation von Geschichte, inklusive anderer Quellen, auf ihre Authentizität und Triftigkeit hin überprüft werden kann.

---

<sup>77</sup> Hans-Jürgen Pandel, Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2006, S. 10.

<sup>78</sup> Reinhart Koselleck, Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt, in: ders./Wolfgang J. Mommsen/Jörn Rüsen (Hrsg.), Objektivität und Parteilichkeit, München 1977, S. 45 f.

## Fazit und Ausblick

Es sollte deutlich geworden sein, dass sich die Geschichtsdidaktik bisher nicht hinreichend mit dem digitalen Wandel beschäftigt hat. Gleichwohl erscheint dies von dringender Wichtigkeit, will sie nicht das Feld von Vermittlung und Darstellung von Geschichte ganz an die Fachwissenschaft verlieren<sup>79</sup> oder Gefahr laufen, dass das Digitale ohne geschichtsdidaktische Reflexion Einzug in den Unterricht hält.

Angesichts der digitalen Durchdringung der Gesellschaft ist eine Trennung von „realer“ und „virtueller“ Welt nicht möglich. Ebenso wenig macht eine isolierte Betrachtung von analogen und digitalen Medien Sinn. Sie müssen jeweils integrativ als Teil des Ganzen betrachtet und im Hinblick auf den Unterricht aufeinander bezogen gedacht und analysiert werden. Es bedarf also weniger verschiedener „Online-Kompetenzen“, sondern allgemeiner und fachspezifischer Kompetenzen im Umgang mit Medien historischen Lernens, die für digitale Medien andere sein können als für analoge. Deren Bezug zum historischem Lernen haben die Autoren versucht aufzuzeigen.

Zentral scheint die analytische Trennung von einem Medium als Träger bzw. Raum und historischen Inhalten, sowie möglicherweise Wechselwirkungen in Bezug auf die Darstellung, zu sein. Darüber hinaus gilt es entsprechend der hier vorstellten vier Modi von Medien im Prozess historischen Lernens die Funktion des Mediums im Verhältnis zum Lerner zu betrachten, um entsprechende Aufgaben gestalten zu können.

Wichtige Kompetenzen wie Recherche oder Quellenkritik werden grundlegend im schulischen Geschichtsunterricht vermittelt und eingeübt. Es ist sinnvoll, diese Kompetenzen auf die digitale Welt auszuweiten und entsprechend anzupassen. Dazu braucht es nicht nur Pragmatik, sondern, und das fordern wir ein, im Sinne der Disziplin eine verstärkte theoretische und empirische Auseinandersetzungen mit den besonderen Bedingungen des Digitalen. Damit würde die Geschichtsdidaktik ein wichtiges Forschungsfeld besetzen und der Geschichtsunterricht im Kanon der schulischen Fächer in seiner Bedeutung gestärkt.

Mit dem Einsatz digitaler Medien gehen grundlegende Veränderungen des Unterrichts einher, die u.a. die Lehrerrolle, das Lernverständnis, Unterrichts- und Sozialformen betreffen und bisher für den Geschichtsunterricht

---

<sup>79</sup> Vgl. hingegen zur Genese der Geschichtsdidaktik: Jörn Rüsen, *Aufklärung und Historismus – Historische Prämissen und Optionen der Geschichtsdidaktik*, in: ders., *Historisches Lernen*, S. 7–24, hier: S. 20–24.

gleichfalls kaum untersucht oder reflektiert sind.<sup>80</sup> Insgesamt unterstützt dies eine Abkehr von der weit verbreiteten „Stoff“-Metapher und Kanon-Denkens und eine Hinwendung zu einer Kompetenzorientierung des Geschichtsunterrichts. Die Autoren sind davon überzeugt, wenn auch hier nur in Ansätzen aufgezeigt, dass eine große Schnittmenge besteht. Dies gilt es entsprechend zu vermitteln, um den Eindruck von immer neuen, additiv gedachten Aufgaben bei den Geschichtslehrkräften zu vermeiden.

Die Digitalisierung stellt auch die starke Quellenorientierung des Geschichtsunterrichts in Frage und schließt damit an zunehmende Kritik in den letzten Jahren an.<sup>81</sup> Quellen sind keineswegs einziger „Ausgangspunkt historischen Denkens“<sup>82</sup>, Anstöße zu historischem Denken und Lernen gehen in der Regel im Alltag von Nicht-Historikern, von TV-Dokumentationen, Spielfilmen, Romanen, Computerspielen usw. aus; also von unterschiedlichsten geschichtskulturellen Zeugnissen, die mehr oder weniger fiktive mediale Aufbereitungen von Geschichte darstellen, aber eben nicht Historiographie sind, sondern deren historische Triftigkeit jeder selbst bestimmen muss. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied des geschichtsdidaktischen vom geschichtswissenschaftlichen Zugang zur Geschichte dar. Zwar ist es richtig, dass wir „[u]nser Wissen über die Vergangenheit“<sup>83</sup> aus Quellen besitzen. Sie sind der primäre Zugang des Historikers. Alle Nicht-Historiker beziehen ihr Vorstellungen von Geschichte in der Regel vorrangig aus anderen Medien und es ist nicht Aufgabe der Schule im Geschichtsunterricht Historiker auszubilden, sondern grundlegende Kompetenzen im Umgang mit Geschichte zu vermitteln.<sup>84</sup> Durch die Zunahme der Bedeutung von Medien, vor allem der digitalen, steigt auch die Präsenz geschichtskultureller Zeugnisse und damit deren Bedeutung für historisches Denken und Lernen. Es ist eine Aufgabe der Geschichtsdidaktik diese durch den digitalen Wandel hervorgerufenen Ver-

---

<sup>80</sup> Vgl. z.B. Renate Schulz-Zander, Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht, in: Hubert Kleber (Hrsg.), Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis, München 2005, S. 125–140.

<sup>81</sup> Vgl. Simone Rauthe, Historiografie im Geschichtsunterricht, in: Jan Hodel/Béatrice Ziegler (Hrsg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung ‚geschichtsdidaktik empirisch 09‘, Bern 2011, S. 263–271; Dietmar von Reeken, Quellenarbeit, in: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 154–168, hier S. 155.

<sup>82</sup> Pandel, Quelleninterpretation.

<sup>83</sup> Pandel, Medien, S. 418.

<sup>84</sup> Hans-Jürgen Pandel, Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: ders./Vadim Oswald (Hrsg.), Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33.

änderungen zu beschreiben und zu analysieren und auf didaktischer und methodischer Ebene konkrete Handlungsvorschläge für einen unter den beschriebenen Bedingungen stattfindenden Geschichtsunterricht zu machen.