

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der digitale Wandel und seine Auswirkungen auf das historische Lernen: Eine empirische Studie zum Einsatz von digitalen und analogen Medien in Geschichte und Politischer Bildung in der Sekundarstufe I

verfasst von | submitted by

Katharina Himmler BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 502 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Biologie und Umweltbildung Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Johannes Brzobohaty

Abstract

Die zunehmende Verbreitung digitaler Medien und die vielfältigen Möglichkeiten des Internets haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Gesellschaft und den Alltag. Dieser fortschreitende Digitalisierungsprozess macht sich auch im Bildungsbereich, insbesondere in den Schulen, bemerkbar. Die Integration digitaler Medien spielt eine zentrale Rolle und beeinflusst verschiedene Lebensbereiche, was den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Unterricht unerlässlich macht. Aus diesem Grund ist der Einsatz digitaler Medien fest in den Lehrplänen verankert. Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher die Beantwortung der Frage, inwieweit der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht als sinnvolle Methode zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts angesehen werden kann. Dabei wurden die möglichen Vorteile und Grenzen des Einsatzes digitaler Medien im Hinblick auf die Schaffung einer an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender angepassten Lehr- und Lernumgebung untersucht. Zur Beantwortung dieser Frage wurden in einem ersten Schritt im theoretischen Teil der Arbeit die für die Geschichtsdidaktik relevanten medientheoretischen Konzeptionen dargestellt. Darauf aufbauend wurde die Rolle der Medien im Geschichtsunterricht sowie die Entwicklung der Medienpädagogik umfassend rekonstruiert. Anschließend wurden zentrale Begriffe des historischen Lernens benannt und definiert, um eine theoretische Grundlage zu schaffen. Im weiteren Verlauf des theoretischen Teils wurde die Wirksamkeit der Medienintegration im Schulalltag untersucht. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf den praktischen Einsatz von Medien im Geschichtsunterricht gelegt. Diese theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde bildeten die Grundlage für den fachdidaktischen Teil der Arbeit. Im fachdidaktischen Teil wurden die gewonnenen Erkenntnisse in exemplarischen Unterrichtseinheiten für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung umgesetzt. Diese Unterrichtseinheiten wurden so konzipiert, dass sowohl digitale als auch analoge Medien bzw. eine Kombination aus beiden zum Einsatz kamen. Der Schwerpunkt lag dabei auf dem praktischen Einsatz und der Evaluation der verschiedenen Medienformen im Unterricht. Im fachdidaktischen Teil wurden konkrete didaktische Konzepte entwickelt, die die Potenziale digitaler und analoger Medien aufzeigen und so einen individualisierten und differenzierten Geschichtsunterricht ermöglichen. Die vorliegende Arbeit gibt einen exemplarischen Einblick in den Einsatz digitaler und analoger Medien und deren Wirkung auf einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis.....	11
Abkürzungsverzeichnis	11
I. Theoretischer Teil	12
1 Einführung- Thema, Forschungsvorhaben, Gliederung.....	12
1.1 Einleitung und Vorstellung des Themenfeldes	12
1.2 Einführung in das Thema.....	14
1.3 Relevanz und Hintergründe des Themas.....	15
1.4 Forschungsfrage und Thesen.....	17
1.5 Gliederung der Arbeit.....	20
2 Bildung und Lernen im digitalen Zeitalter	21
3 Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik: Begriffsentstehung bei der Auseinandersetzung mit Medien	28
3.1 Medienbegriffe in der Didaktik.....	31
3.1.1 Medienpädagogik.....	33
3.1.2 Medienkompetenz	35
3.2 Medienbegriffe in der Geschichtsdidaktik.....	36
4 Medien im Geschichtsunterricht.....	38
4.1 Historisches Lernen und digitale Medien	40
4.2 Kompetenzen und digitale Medien	42
4.2.1 Kompetenzmodelle	46
4.3 Digitaler Wandel in Geschichtswissenschaften, Geschichtskultur und Geschichtslernen und deren Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein.....	47
4.4 Corona-Pandemie und deren Auswirkung auf den digitalen Wandel	49
4.4.1 Unterricht in Zeiten von Corona	51
4.4.2 Der Masterplan der Digitalisierung im Bildungswesen	53
4.4.3 Medienverhalten von Schüler*innen während der Corona-Pandemie.....	54
4.5 Digitale Medien - die vierte Kulturtechnik?.....	55
4.6 Lernmotivation und digitale Medien.....	58
5 Entwicklung der Medienpädagogik und ihre Bedeutung für den Unterricht.....	59
5.1 Historische Unterrichtsmethoden im 21. Jahrhundert- Medieneinsatz im Unterricht	61
5.2 Integration digitaler Medien im Bildungskontext zur Erreichung der Medienkompetenzen	63
5.3 Auswirkungen für den Umgang mit Medien in der Geschichtsdidaktik in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur.....	66
5.3.1 Medienbegriff.....	69

5.3.2 Analoge vs. Digitaler Quelleneinsatz.....	69
5.3.3 Lernförderliche Potenziale.....	72
5.3.4 Medienausstattung und Mediennutzung.....	73
5.3.5 Medienwirkungen anhand des Beispiels von Wikipedia im Unterricht	74
6 Begriffsbestimmung des historischen Lernens.....	76
6.1 Konzepte historischen Lernens.....	77
6.2 Erwartungshaltungen an das historische Lernen	78
6.3 Historisches Lernen und die Entwicklung des Lehrplans.....	80
7 Medienintegration im Alltag der Schüler*innen	81
7.1 Lerntheoretische und didaktische Potenziale digitaler Medien.....	83
7.2 Ausstattung und Nutzung digitaler Medien von Kindern und Jugendlichen	84
7.3 Chancen digitaler Medien: Neue Möglichkeiten und Wege der Information und Kommunikation	85
7.4 Risiken: Potenzielle Gefahren von digitalen Medien	89
7.5 Schulentwicklung als Medienentwicklung	94
8 Medieneinsatz im Geschichtsunterricht: Funktionen, Nutzung, Verhältnis und Raumverständnis...	96
8.1 Aufgabenkultur: Digitale Quellen, Darstellungen und Unterrichtsmaterialien für historisches Lernen und Lehren	98
8.2 Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität	103
8.2.1 Medien und deren gesellschaftliche Bedeutung.....	105
8.2.2 Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen	107
8.2.3 Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geschichtsunterricht	108
8.3 Kollaboratives Arbeiten: Anregungen für die historisch-politische Bildung.....	109
8.4 Nutzung der digitalen Geräte und Medien im Schulunterricht: Kompetenzen, Methoden und Werkzeuge historischen Lernens und Lehrens mit Medien	110
8.5 Gesundheit und digitale Medien im Bildungsbereich	113
8.5.1 Jugendliche und Neue Medien.....	115
8.6 Unterrichtsentwicklung im Geschichtsunterricht mit digitalen Medien- Veränderungen unter den Bedingungen der Digitalität.....	117
II. Fachdidaktischer Teil.....	119
9 Forschungsdesign: Empirische Untersuchung des Einsatzes digitaler Medien im Geschichtsunterricht	119
9.1 Lehrplanbezug	120
9.2 Anforderungsbereiche mit deren Operatoren	121
9.2.1 Anforderungsbereich I.....	121
9.2.2 Anforderungsbereich II	122
9.2.3 Anforderungsbereich III.....	124

9.2.4 Einsatz von Operatoren	125
9.3 Ziel der Untersuchung	127
9.4 Forschungszeitraum.....	127
9.5 Untersuchungsgruppen und Materialien	127
9.5.1 Traditioneller Unterricht versus digitale Medien	128
9.6 Unterrichtsplan und Themenbereiche	128
9.7 Methodik der Ergebnissicherung	129
9.8 Forschungsfrage und Thesen.....	130
9.9 Deskriptive Beschreibung der Stichprobe	131
9.10 Lernförderlicher Einsatz.....	131
9.11 Fragenkatalog für die Unterrichtsplanung und -reflexion	133
10 Exemplarischer Unterrichtsentwurf einer Unterrichtseinheit für die Umsetzung	136
10.1 Allgemeine fachdidaktische Überlegungen.....	137
10.2 Allgemeine Zielsetzung der Unterrichtssequenz.....	138
10.3 Exemplarische Einheit: „Einschüchterung, Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung während des Nationalsozialismus	139
10.3.1 Inhalt, Vorwissen und Kontextualisierung.....	140
10.3.2 Lernziele und Kompetenzen	140
10.3.3 Strukturierung und verwendete Materialien/ Methoden der digitalen Gruppe	144
10.3.4 Strukturierung und verwendete Materialien/ Methoden der gemischten Gruppe.....	146
10.3.5 Strukturierung und verwendete Materialien/ Methoden der analogen Gruppe.....	148
10.3.6 Planungsübersicht digitale Gruppe	152
10.3.7 Planungsübersicht gemischte Gruppe.....	153
10.3.8 Planungsübersicht analoge Gruppe.....	156
11 Erhebung des lernförderlichen Einsatzes der verschiedenen Medien in den Unterrichtseinheiten: Reflexionen der einzelnen Lerneinheiten.....	158
11.1 Reflexion Einheit 1: Die Weltwirtschaftskrise 1929.....	158
11.2 Reflexion Einheit 2: Autoritäre und totalitäre Systeme	162
11.3 Reflexion Einheit 3: Ideologien des Nationalsozialismus.....	167
11.4 Reflexion Einheit 4: Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP.....	173
11.5 Reflexion Einheit 5: Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich.....	176
11.6 Reflexion Einheit 6: Erster Wissenscheck	180
11.7 Reflexion Einheit 7: Alltag im Deutschen Reich	182
11.8 Reflexion Einheit 8: Jugend im Nationalsozialismus.....	185
11.9 Reflexion Einheit 9: Widerstand im Nationalsozialismus	187
11.10 Reflexion Einheit 10: Einschüchterungen, Ausgrenzungen und Verfolgung der Juden.....	190
11.11 Reflexion Einheit 11: Vernichtung, Hass, Mord und Konzentrationslager.....	192

11.12 Erster Wissenscheck	194
11.13 Endergebnischeck.....	198
12 Statistische Auswertung der Daten	205
12.1 Deskriptive Statistik	205
12.1.1 Auswertungen des ersten Wissenschecks.....	206
12.1.2 Auswertung des Endergebnischecks	212
12.1.3 Vergleich erster Wissenscheck und Endergebnischeck	218
12.2 Auswertung Feedbackbogens nach der Forschung zum Thema Lernmotivation und Lernverhalten	219
12.3 Ergebnisse.....	228
12.3.1 Auswertung des Fragebogens	228
12.3.2 Auswertung Ergebnisse Forschungsprojekt.....	229
13 Diskussion	230
13.1 Limitierung der empirischen Untersuchung.....	233
13.2 Ausblick.....	235
13.3 Fazit	239
Literaturverzeichnis	242
Anhang: Exemplarische Unterrichtseinheit Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsplanungen/ Fragebogen.....	256

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Quelle: David Kergel (2023): Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.14.
[zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Abbildung 2: Masterplan der Digitalisierung

Quelle: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Masterplan der Digitalisierung, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf [zuletzt aufgerufen am 14.02.2024]

Abbildung 3: Konzepte historischen Lernens im Vergleich

Quelle: Meyer-Hamme Johannes (2018), Alfons Kenkmann: Kommentar: „Womit?“ (Digitale) Medien des historischen Lernens, in: Was heißt „Historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens, S.82. [zuletzt aufgerufen am 14.02.2024]

Abbildung 4: Kategorisierung von Risiken der Nutzung digitaler Medien nach Livingstone und Haddon (2009: 10) und Lampert (2014: 433)

Quelle: Schaumburg Heike (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/chancen-und-risiken-digitaler-medien-in-der-schule> S.20 [zuletzt aufgerufen am 14.02.2024]

Abbildung 5: Didaktisches Potenzial und didaktischer (Mehr-) Wert digitaler Medien

Quelle: Didaktisches Potenzial und didaktischer (Mehr-) Wert digitaler Medien, Quelle: Baumgartner und Herber, 2013, S.6. In: Schaumburg Heike (2015), Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/chancen-und-risiken-digitaler-medien-in-der-schule> S. 48. [zuletzt aufgerufen am 14.02.2024]

Abbildung 6: Weltwirtschaftskrise

Quelle: Schulbuch Geschichte für alle 4

Abbildung 7: Vergleich zwischen Demokratien und autoritären Staaten in Europa 1922 & 1937

Quelle: Schulbuch Geschichte für alle 4

Abbildung 8: Stimmzettel Anschluss Österreich an das Deutsche Reich

Quelle: <https://www.dolomitenstadt.at/story/der-anschluss-osttirol-1938-in-bildern/> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 9: Volksabstimmung nach dem „Anschluss“ Propagandafoto

Quelle: Schulbuch Bausteine 4

Abbildung 10: Arbeitsloser während der Weltwirtschaftskrise

Quelle: <https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/arbeitsloser-waehrend-der-weltwirtschaftskrise-um-1930.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 11: Staatsformen in Europa zwischen 1918 und 1938

Quelle: Schulbuch Meine Geschichte 4

Abbildung 12: Genau geplante Hetze gegen jüdische Kaufleute

Quelle: Schulbuch Bausteine 4

Abbildung 13: Schulwandbild Unterricht

Quelle: Schulbuch Geschichte für alle 4

Abbildung 14: Stimmzettel Anschluss Österreich an das Deutsche Reich

Quelle: <https://www.dolomitenstadt.at/story/der-anschluss-osttirol-1938-in-bildern/> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 15: Volksabstimmung nach dem „Anschluss“ Propagandafoto

Quelle: Schulbuch Bausteine 4

Abbildung 16: Karte der ermordeten Juden

Quelle: https://www.bpb.de/fsd/centropa/ermordete_juden_nach_land.php [zuletzt
aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 17: Daten erster Wissenscheck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 18: Datenauswertung erster Wissenscheck Anforderungsbereich I

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 19: Datenauswertung erster Wissenscheck Anforderungsbereich II

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 20: Datenauswertung erster Wissenscheck Anforderungsbereich III

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 21: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereiche I, II und III

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 22: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereich I

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 23: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereich II

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 24: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereich III

Quelle: empirische Forschung

Abbildung 25: Konzentrationslager

Quelle: <https://www.kindernetz.de/sendungen/der-krieg-und-ich/was-war-ein-konzentrationslager-102.html>,
https://www.bpb.de/fsd/centropa/ermordete_juden_nach_land.php,
<https://panorama.auschwitz.org/tour1,en.html>, eduki_Antisemitismus_PDF.pdf [zuletzt
aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 26: Kinderschicksale

Quelle: <https://www.museumoftolerance.com/education/teacher-resources/holocaust-resources/children-of-the-holocaust/>, eduki_Antisemitismus_PDF.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 27: Die Nürnberger Gesetze

Quelle: <http://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/501380/vor-85-jahren-nuernberger-gesetze-erlassen/#:~:text=Sie%20waren%20die%20Legitimationsgrundlage%20f%C3%BCr,6%20Millionen%20J%C3%BCdinnen%20und%20Juden,> eduki_Antisemitismus_PDF.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Abbildung 28: Novemberpogrome

Quelle: <https://www.zdf.de/dokumentation/momente-der-geschichte/die-pogromnacht-9-november-102.html>, eduki_Antisemitismus_PDF.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Chancen und Risiken der Digitalisierung im Unterricht

Tabelle 2: Operatoren des Anforderungsbereichs I= Reproduktion

Tabelle 3: Operatoren des Anforderungsbereichs II= Reorganisation und Transfer

Tabelle 4: Operatoren des Anforderungsbereich III= Reflexion und Problemlösung

Tabelle 5: übergeordnete Operatoren

Tabelle 6: Planungsmatrix digitale Gruppe

Tabelle 7: Planungsmatrix gemischte Gruppe

Tabelle 8: Planungsmatrix analoge Gruppe

Tabelle 9: Übersichtstabelle erster Wissenscheck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht + Durchschnitt

Tabelle 10: tabellarische Auflistung der Leistungen in den Anforderungsbereiche I, II und III in der digitalen, gemischten und analogen Gruppe beim ersten Wissenscheck

Tabelle 11: Übersichtstabelle Endergebnischeck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht + Durchschnitt

Tabelle 12: tabellarische Auflistung der Leistungen in den Anforderungsbereichen I, II und III in der digitalen, gemischten und analogen Gruppe beim Endergebnischeck

Tabelle 13: Vergleich der Mittelwerte des ersten Wissenschecks und Endergebnischeck

Abkürzungsverzeichnis

SuS..... Schüler und Schülerinnen

I. Theoretischer Teil

1 Einführung- Thema, Forschungsvorhaben, Gliederung

1.1 Einleitung und Vorstellung des Themenfeldes

Digitale Medien haben sich in den letzten Jahren in der Gesellschaft verbreitet. Die Möglichkeiten des Internets sind vielfältig und bieten Zugang zu einer Vielzahl von Informationen und Unterhaltungsangeboten. Die Digitalisierung und die neuen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien beeinflussen die heutige und zukünftige Gesellschaft maßgeblich. Die Art der zwischenmenschlichen Kommunikation, die Arbeitswelt, die soziale und kulturelle Identitätsbildung, das Lernen, die Bildung, der Alltag und die Freizeit sind starken Veränderungen unterworfen. Ein beträchtlicher Teil der Weltbevölkerung, etwa 50%, ist täglich online, nutzt Suchmaschinen, sieht sich Videos über Streaming-Dienste an, kauft auf Online-Plattformen ein, während man an der Supermarktkasse wartet, und beteiligt sich aktiv an Online-Petitionen, noch bevor die Ampel auf Grün schaltet.¹ Die Entwicklung digitaler Medien hat den Bildungsbereich verändert und neue Möglichkeiten für den Unterricht eröffnet. Lehrkräfte stehen in diesem Kontext vor der Herausforderung, den Einsatz digitaler Medien sinnvoll zu gestalten, um das Interesse der Schüler*innen zu wecken und ein differenziertes und individualisiertes Lernen zu ermöglichen. Im Geschichte- und Politische-Bildung-Unterricht, der komplexe historische Zusammenhänge vermitteln soll, stellt sich die Frage, wie digitale Medien effektiv eingesetzt werden können, um eine Balance zwischen Unterhaltung und anspruchsvollem Lernen zu finden.² Digitale Medien können sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Motivation der Schüler*innen im Unterricht haben. Einerseits können digitale Medien dazu beitragen, die Lernumgebung ansprechender und interaktiver zu gestalten, was die Motivation der Schüler*innen steigern kann. Beispielsweise können digitale Werkzeuge wie Videos, Lernprogramme oder Lern-Apps dazu beitragen, den Unterricht interessanter und zugänglicher zu gestalten. Auf der anderen Seite können digitale Medien auch zu Ablenkungen führen und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen von den eigentlichen Lernaktivitäten ablenken.³ Wenn Schüler*innen digitale Medien oder andere

¹ Vgl. Gregor Schwarz (2018): Digitalisierung, digitale Medien und Wikipedia im AHS-Geschichtsunterricht. Universität Wien. S.1.

² Vgl. Bardo Herzig (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung. S.9-14.

³ Vgl. Amna Khan, Farzana Hayat Ahmad, Muhammad Muddassir Malik (2017): Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender

Unterhaltungsmedien während des Unterrichts benutzen, kann dies die Konzentration während des Lernprozesses negativ beeinflussen und die Motivation, den Unterrichtsinhalten zu folgen, verringern. Von Seiten der Lehrperson ist es wichtig, einen ausgewogenen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zu gewährleisten, um die Konzentration und Motivation der Schüler*innen aufrechtzuerhalten und gleichzeitig sicherzustellen, dass diese Medien auch die Lernziele des Unterrichts unterstützen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, besteht darin, digitale Medien gezielt als Ergänzung zu traditionellen Unterrichtsmethoden einzusetzen und sicherzustellen, dass sie eng mit den Lernzielen und Aktivitäten des Unterrichts verknüpft sind.⁴ Die Gesellschaft befindet in einem ständigen digitalen Wandel und der Ausbruch von COVID-19 beschleunigte den Prozess der Digitalisierung in den Klassenzimmern. Lockdowns stellten vor allem den Bildungsbereich vor große Schwierigkeiten, denn anstatt im Klassenzimmer zu unterrichten, mussten Lehrer*innen mittels Fernunterrichtes oder durch hybride Lösungen den Unterricht führen. Digitale Medien haben den Alltag fest im Griff und beeinflussen ihn in fast allen Lebensphasen. Die Digitalisierung schreitet grenzenlos und rasant voran und auch in den Schulen ist der fortschreitende Prozess der Digitalisierung spürbar. Die Digitalisierung macht auch vor den Klassenzimmern nicht halt.⁵ Der OeAD beschreibt, dass der digitale Wandel in den Schulen immer präsenter wird und Unterricht durch die Digitalisierung heute weitgehend orts- und zeitunabhängig gestaltet werden kann. Die Vermittlung digitaler Kompetenzen bedeutet in einem umfassenden Verständnis das Lernen mit digitalen Medien, das Lernen über digitale Medien und die Schaffung eines Grundverständnisses, wie die digitale Welt funktioniert. Der methodisch sinnvolle Einsatz digitaler Medien in der Bildung kann ein breites Spektrum an Lernformen für den Lehr- und Lernprozess darstellen.⁶ Die Masterarbeit widmet sich der Forschungsfrage, inwieweit digitale Medien im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I eingesetzt werden sollten, um einen individualisierten und differenzierten Unterricht zu gewährleisten.

difference. Education and Information Technologies, S.22(6). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

⁴ Vgl. Adrien Faure-Carvalho, Diego Calderón-Garrido, Josep Gustems-Carnicer (2022): Gamificación Digital en la Educación Secundaria. Revista Latina de Comunicación Social, 80, S.137–154. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2022-1773> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

⁵ Vgl. Desy Safitri, Suci Awalia, Tunjungsari Sekaringtyas, Sri Nuraini, Ika Lestari, Yustia Suntari, Arita Marini, Rossi Iskandar, Ajat Sudrajat (2022): Improvement of Student Learning Motivation through Word-Wall-based Digital Game Media. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 16(06), S.188–205. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i06.25729> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

⁶ Vgl. Digitales Lernen (2020): In: OEAD, online unter: <https://digitaleslernen.oead.at/de/> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

1.2 Einführung in das Thema

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich dem Thema des digitalen Wandels und dessen Einfluss auf das historische Lernen. In einer Zeit, in der digitale Technologien einen immer größeren Stellenwert im Alltag einnehmen, ist es wichtig, die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf die schulische Bildung zu untersuchen. Der Fokus liegt dabei auf der Sekundarstufe I, in der die Grundlagen für ein fundiertes Verständnis von Geschichte und Politischer Bildung gelegt werden. Die Masterarbeit verfolgt einen empirischen Ansatz, um den Einsatz digitaler und analoger Medien im Unterricht zu untersuchen und deren Auswirkungen auf den Lernprozess zu analysieren. Durch eine systematische Herangehensweise sollen Erkenntnisse gewonnen werden, die nicht nur das Verständnis der aktuellen Unterrichtspraxis verbessern, sondern auch Handlungsempfehlungen für zukünftige Entwicklungen im Bereich des historischen Lernens liefern.

Marko Demantowsky und Christoph Pallaske betonen, dass die Digitalisierung die Gesellschaft in einem nie dagewesenen Ausmaß verändert hat und oft positiv als Fortschritt und revolutionäre Kraft gesehen wird. Der Einfluss des Digitalen wird als enorm eingeschätzt und die Begriffe „digitaler Wandel“ oder „digitale Revolution“ werden häufig verwendet. Die Nutzung digitaler Technologien, insbesondere von Smartphones und sozialen Medien, gilt als Zeichen der Modernität, während traditionelle Kommunikationswege und Informationsquellen als veraltet angesehen werden. Insbesondere die jüngere Generation, die oft als „digital natives“ bezeichnet wird, hat in den letzten Jahren dramatische Veränderungen in ihrer Lebenswelt erlebt, von der Art der Kommunikation bis hin zur Informationsbeschaffung. Die Autoren betonen, dass dieser schnelle Wandel jedoch bisher wenig Einfluss auf die schulische Unterrichtspraxis gehabt hat, obwohl digitale Medien in der Lebensrealität der Schüler*innen eine zentrale Rolle spielen. Zwar wurden in den letzten Jahrzehnten Anstrengungen unternommen, Schulen mit digitaler Infrastruktur auszustatten und normative Konzepte für den Einsatz digitaler Medien in der Bildung zu entwickeln, doch stießen diese Bemühungen in der praktischen Umsetzung an Grenzen. Konzepte wie „E-Learning“ mit dem Ziel, Computeranwendungen als Ersatz für Lehrer*innen zu nutzen, sind im schulischen Kontext bisher gescheitert.⁷

⁷ Vgl. Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (2015): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, Berlin-München-Boston. S.7f.

Seit 1998 untersucht der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) mit der JIM-Studie den Medienumgang von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Die Ausgabe 2022 berücksichtigt nicht nur das dritte Jahr der Corona-Pandemie, sondern auch den Einfluss des Krieges in der Ukraine auf die Lebenswelt der zwölf- bis 19-Jährigen. Die Jugendlichen erleben durch die Kriegsberichterstattung, Gespräche im sozialen Umfeld und Kontakte mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Schule herausfordernde Zeiten, die mit Sorgen und Ängsten verbunden sind. Im Vergleich zu den Vorjahren sind die Einschränkungen der Freizeitaktivitäten durch Coronavirus-Maßnahmen deutlich zurückgegangen. Auch der Präsenzunterricht an Schulen konnte wieder aufgenommen werden.⁸

1.3 Relevanz und Hintergründe des Themas

Die Forschungsbereiche zu diesem Thema scheinen einerseits weit fortgeschritten zu sein, da der Prozess der Digitalisierung nun schon seit einigen Jahren ein großes Thema in der Gesellschaft ist und andererseits muss man sich bewusst sein, dass der Prozess der Digitalisierung in der Schule erst seit der Corona-Pandemie enorm an Aufmerksamkeit gewonnen hat. In den Schulen musste schnell auf die Pandemie reagiert werden. „Homeschooling“⁹ oder auch „Distance Learning“¹⁰ hat bei vielen Eltern, Lehrer*innen, Schüler*innen oder auch Direktor*innen zu einer großen Überforderung geführt und führt auch heute noch zu Herausforderungen, betont das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.¹¹ Die Corona-Pandemie hat gezeigt, dass der digitale Wandel in der Gesellschaft immer präsenter wird. Aus diesem Grund werden die traditionellen Bildungssysteme laufend überarbeitet, um dem digitalen Transformationsprozess gerecht zu werden. Seit dem Schuljahr 2018/19 gilt die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ für alle Schulen der Sekundarstufe I als Unterrichtsgegenstand des verordneten Lehrplans.¹² Es

⁸ Vgl. JIM-Studie: Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. In: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/> S.2. [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

⁹ Siehe dazu: „Homeschooling“ das digitale Unterrichten von Schüler und Schülerinnen von zu Hause; wörtlich übersetzt bedeutet es „Hausunterricht“; der Unterricht findet über virtuelle Klassenzimmer, gemeinsame Lernplattformen und anderen digitalen Lernangeboten statt (<https://www.forum-verlag.com/blog-bes/homeschooling>) [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹⁰ Siehe dazu: „Distance Learning“ Fernunterricht im Zuge des Lockdowns während der COVID-19 Pandemie (https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl/dl_mooc.html) [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹¹ Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹² Vgl. Lehrplan Digitale Grundbildung. In: schule.at, online unter: <https://themen.schule.at/themen/lehrplan-digitale-grundbildung> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

wird deutlich, dass bereits vor der Corona-Pandemie auf den digitalen Wandel reagiert wurde, im Bereich des „*Distance Learning*“ jedoch vor allem daran scheiterte, dass der digitale Wandel die beteiligten Akteur*innen überforderte. Diese Ereignisse haben gezeigt, dass elektronische Medien und digitale Anwendungen im Geschichtsunterricht und in der politischen Bildung unterstützende und effiziente Werkzeuge sein können, die neue didaktische Möglichkeiten eröffnen.¹³

Der Autor Peter Haber beschreibt, dass im Juni 1962 auf der Burg Wartenstein in Niederösterreich eine wichtige Veranstaltung stattfand, an der etwa 20 Fachleute aus verschiedenen Ländern wie den USA, Frankreich, England, Italien, den Niederlanden und Deutschland teilnahmen. Bei diesem zehntägigen Treffen wurde zum ersten Mal intensiv über den Einsatz von Computern in der Anthropologie diskutiert.¹⁴ Obwohl der Begriff „*Digital Humanities*“ zu diesem Zeitpunkt noch nicht existierte und sich noch lange nicht etabliert hatte, markierte diese Konferenz einen wichtigen Meilenstein in der Geschichte dieses Forschungsfeldes. Die vorliegende Studie unterstreicht die Notwendigkeit einer historischen Betrachtung der Geschichtswissenschaften im digitalen Zeitalter. Es wird darauf hingewiesen, dass eine Vorgeschichte dieser Wissenschaftsdisziplin im analogen Zeitalter beginnt und den Einfluss der elektronischen Datenverarbeitung auf die Geschichtsschreibung untersucht. Eine umfassende Darstellung dieser Entwicklung bleibt zwar vorerst eine Herausforderung für die Wissenschaftsgeschichte, doch liegt bereits reichhaltiges Quellenmaterial vor, darunter Berichte und Fachzeitschriften. Dabei wird auf aktuelle technikgeschichtliche Ansätze verwiesen, die den Umgang mit Computern als Kulturtechnik begreifen. Der Autor betont, dass in den 1960er-Jahren das Thema Computernutzung in den Geistes- und Sozialwissenschaften einen bedeutenden Aufschwung erlebte. Es entstanden Konferenzreihen, Fachzeitschriften und Buchreihen, während sich verschiedene Anwendungsbereiche herauskristallisierten. Insbesondere die computergestützte Textanalyse erwies sich als ein wichtiges Feld, in dem zahlreiche Textkorpora aus der Literatur und der Antike digitalisiert und maschinell verarbeitet wurden. Dies ermöglichte die Berechnung von Worthäufigkeiten und die Erstellung von Wortregistern. Ein weiteres Forschungsfeld war die automatisierte Auswertung von seriellen historischen Quellen wie Geburts- und Sterberegistern oder bestimmten Finanzdokumenten.

¹³ Vgl. Chancen und Grenzen der Digitalisierung. In: schule.at. Mein digitales Schulportal, online unter: <https://themen.schule.at/themen/lehrplan-digitale-grundbildung/chancen-und-grenzen-der-digitalisierung> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹⁴ Vgl. Peter Haber (2011): Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter, München. S.11f.

Diese Quellen wiesen einen gleichartigen und klar strukturierten Inhalt auf, der statistisch ausgewertet werden konnte. Der Begriff „*Humanities Computing*“ wurde als Sammelbegriff geprägt, und es erfolgte eine rasche Ausdifferenzierung nach verschiedenen methodischen Gesichtspunkten, betont *Peter Haber*.¹⁵ Demantowsky und Pallaske erwähnen, dass sich die Geschichtsdidaktik seit den 1990er-Jahren auf drei Ebenen intensiv mit dem digitalen Wandel und dem Einsatz digitaler Medien auseinandersetzt. Erstens untersucht sie pragmatische Aspekte im Hinblick auf mögliche Veränderungen des Geschichtslernens. Zweitens analysiert sie die Auswirkungen auf die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein, individuellen Geschichtsbildern und Geschichtsvorstellungen sowie Geschichtskulturen. Drittens untersucht die Geschichtsdidaktik die Konsequenzen dieses Wandels für das Fach Geschichte selbst.¹⁶

Die Ergebnisse der Jim-Studie zeigen, dass Jugendliche in einem Umfeld aufwachsen, das von einer großen Medienvielfalt geprägt ist. In fast allen Haushalten der zwölf- bis 19-Jährigen sind Handys/Smartphones (99%), Computer/Laptops (97%) und Fernsehgeräte (96%) vorhanden. Besonders auffällig ist die Zunahme von internetfähigen Fernsehgeräten (2022: 81%, 2021: 69%). Darüber hinaus besitzen 80 Prozent der Familien ein Radiogerät, jeweils 77 Prozent ein Tablet und eine Spielkonsole. Stationäre Spielkonsolen sind mit 70 Prozent weiter verbreitet als tragbare (46 %). Die Hälfte der Haushalte verfügt über Wearables wie Smartwatches, 41 Prozent über Smart Speaker wie Alexa oder Google Home und 37 Prozent über E-Book-Reader.¹⁷

1.4 Forschungsfrage und Thesen

Das gesellschaftliche und wissenschaftliche Interesse an dem Thema digitale Medien hat einen hohen Stellenwert im österreichischen Schulsystem. Recherchen in diversen Datenbanken zeigen, dass die Publikationen zu dieser Thematik deutlich zugenommen haben. Hierbei sind vor allem die JIM-Studien¹⁸, die Zeitschrift für Erziehungswissenschaften¹⁹, das

¹⁵ Vgl. *Haber*: Digital Past, S.11f.

¹⁶ Vgl. *Demantowsky, Pallaske*: Geschichte lernen im digitalen Wandel, S.9.

¹⁷ Vgl. *JIM-Studie*: Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/> S.5. [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹⁸ Vgl. *JIM-Studie*: Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹⁹ Vgl. *Katharina Scheiter* (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, Vol. 24, Heft 5, online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01047-y> S.1040. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung²⁰ und die Bertelsmann Stiftung²¹ zu erwähnen. Die Verschmelzung der alten und der neuen Medien, ihre zeit- und ortsunabhängige Verfügbarkeit sowie der Zugriff zum Internet ermöglichen den Menschen neue Lern- und Erfahrungsbereiche.²² Sie sind eine kontinuierlich verfügbare Ressource für Identitätskonstruktionen von Heranwachsenden und ziehen neue Entwicklungs- und Sozialisationsprobleme sowie auch gesellschaftliche Risiken nach sich.²³ Der Autor *Yuh-Shihng Chang* betont, dass parallel zur Entwicklung digitaler Technologien die Integration digitaler Medien in das tägliche Leben immer tiefer und umfassender geworden ist. Verschiedene innovative digitale Medienwerkzeuge haben einen zunehmenden und positiven Einfluss auf Bildungs- und Lernprozesse, insbesondere auf Lehrmethoden und die Bewertung der Lerneffektivität.²⁴ Die Autorin *Diana Raufelder* beschreibt, wie digitale Technologien zunehmend in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung Einzug halten. Dies stellt die Bildung vor die Herausforderung, wie die neuen Möglichkeiten zur Steigerung der Lernmotivation und zur Organisation von Bildungsaktivitäten am besten genutzt werden können.²⁵ Die Autorinnen *Efremova und Huseynova* betonen, dass diese neuen Technologien vor allem junge Menschen ansprechen und motivieren, verschiedene digitale Plattformen und Inhalte zu nutzen. Traditionelle Unterrichtsformen werden von den Lernenden oft als veraltet und nicht auf die moderne Welt anwendbar angesehen, wodurch die Motivation und das Interesse der jungen Generation verloren gehen kann. Die heutige Generation von Schüler*innen möchte anders lernen als frühere Generationen, denn sie verfügt über Zugang zu modernen Lerntechnologien auf verschiedenen Plattformen und zu einer großen Menge an Informationen aus der ganzen Welt über eine Vielzahl von Geräten. Durch die Integration von digitalen Technologien und traditionellen Lernformen werden die Lehrkräfte nicht nur in der Lage sein, die Schüler*innen zu motivieren, ihre Bildungsaktivitäten zu intensivieren, sondern auch der Inklusion im

²⁰ Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Digitale Schule, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

²¹ Vgl. Bertelsmann Stiftung (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/chancen-und-risiken-digitaler-medien-in-der-schule> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

²² Vgl. Herzig: Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? S.9-14.

²³ Vgl. Rudolf Kammerl (2020): Digitale Medien und Schule. Bildung und Erziehung. Stuttgart, Germany. S.107–122.

²⁴ Vgl. Yuh-Shihng Chang (2021): Applying the ARCS Motivation Theory for the Assessment of AR Digital Media Design Learning Effectiveness. Sustainability, S.13-21. <https://doi.org/10.3390/su132112296> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

²⁵ Vgl. Diana Raufelder (2018): Grundlagen schulischer Motivation Erkenntnisse aus Psychologie und Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften. Opladen Toronto Verlag Barbara Budrich.

Klassenzimmer einen Raum zu geben. Die Autorinnen betonen, dass die Entwicklung einer digitalen Pädagogik im Vordergrund des Bildungswesens steht und damit die wissenschaftlich fundierte Anwendung digitaler Technologien für den Unterricht und das selbständige Arbeiten der Schüler*innen zu einem wichtigen Aspekt wird. Der verstärkte Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht eröffnet neue Möglichkeiten. Während traditionelle Medien wie analoge Quellentexte oder Schulbücher bereits ihren Platz im Geschichtsunterricht haben, erweitert die Integration digitaler Medien das Material erheblich. Dies ermöglicht eine vielfältigere Vermittlung historischer Inhalte. Durch den verstärkten Einsatz digitaler Medien im Unterricht können Subjektorientierung, Lebensweltbezug und individualisiertes Lernen besser umgesetzt werden.²⁶

Ziel der Masterarbeit ist es zu untersuchen, inwieweit der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht als sinnvolle Methode zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts angesehen werden kann. Dabei sollen die potenziellen Vorteile und Grenzen des Einsatzes digitaler Medien im Hinblick auf die Schaffung einer an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender angepassten Lehr- und Lernumgebung untersucht werden. Zunächst stellt sich die Frage, ob sich im Zeitalter der Digitalität neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff ergeben. Historisches Lernen steht vor einem digitalen Wandel. Weiterführend wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten und Grenzen die Digitalisierung im Lehr- und Lernprozess hat. Die Masterarbeit geht auch der Frage nach, inwieweit digitale Medien im Geschichte- und Politischer-Bildung-Unterricht eingesetzt werden sollten und inwieweit der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht sinnvoll ist, um einen individualisierten und differenzierten Unterricht zu gewährleisten.

Aus der vorangegangenen Vorstellung des Themenfeldes ergibt sich folgende Forschungsfrage, die der Arbeit zugrunde liegt:

- *Wie kann der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts beitragen, und welche spezifischen Vorteile und Grenzen ergeben sich dabei im Hinblick auf die Anpassung der Lehr- und Lernumgebung an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender?*

²⁶ Vgl. Nadezhda Efremova, Anastasia Huseynova (2021): The impact of digital technology on learning motivation and learning modes. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312083> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Im Rahmen der Beantwortung dieser Forschungsfragen sollen folgende Thesen überprüft werden:

- Der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht erhöht die Lernmotivation und -beteiligung der Schüler*innen durch interaktive und multimediale Inhalte, die historische Ereignisse lebendig und greifbar machen. Dadurch wird das Interesse am Fach gesteigert und ein aktiveres Lernverhalten gefördert.
- Digitale Medien ermöglichen eine individuellere Gestaltung des Lernprozesses, indem sie den Schüler*innen personalisierte Lernpfade und adaptive Lernressourcen bieten. Dies unterstützt die Differenzierung im Unterricht und hilft, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -stile besser zu berücksichtigen.
- Trotz der Vorteile digitaler Medien bestehen auch technologische und pädagogische Grenzen. Technische Infrastruktur, Zugänglichkeit und Lehrer*innenausbildung können den effektiven Einsatz digitaler Medien behindern. Zudem besteht die Gefahr, dass der Fokus auf technische Aspekte die didaktischen Ziele und die inhaltliche Tiefe des Geschichtsunterrichts beeinträchtigt.

1.5 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen fachdidaktischen Teil. Der theoretische Teil beginnt mit einer Darstellung der medientheoretischen Überlegungen, die für die Geschichtsdidaktik von Bedeutung sind. Daraufhin wird die Rolle der Medien im Geschichtsunterricht sowie die Entwicklung der Medienpädagogik umfassend rekonstruiert. Anschließend werden zentrale Begriffe des historischen Lernens benannt und definiert, um eine theoretische Grundlage zu schaffen. Im weiteren Verlauf des theoretischen Teils wird die Wirksamkeit der Medienintegration im schulischen Alltag untersucht. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf dem praktischen Einsatz von Medien im Geschichtsunterricht. Diese theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde bilden die Basis für den fachdidaktischen Teil der Arbeit.

Im fachdidaktischen Teil werden die gewonnenen Erkenntnisse in exemplarischen Unterrichtseinheiten für das Fach Geschichte und Politische Bildung umgesetzt. Diese Einheiten sind so konzipiert, dass sie sowohl digitale als auch analoge Medien, oder eine Kombination beider, einbeziehen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der praktischen Anwendung und der Evaluation der unterschiedlichen Medienformen im Unterricht. Ziel ist es,

konkrete didaktische Konzepte zu entwickeln, die die Potenziale digitaler und analoger Medien optimal nutzen und so einen individualisierten und differenzierten Geschichtsunterricht ermöglichen.

2 Bildung und Lernen im digitalen Zeitalter

In diesem Kapitel wird ein historischer Überblick über den Prozess der Digitalisierung mit Fokus auf Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik und Schule gegeben. Die Bundeszentrale für politische Bildung betont, dass der Begriff Digitalisierung hier synonym mit digitaler Revolution, Transformation oder Wende verwendet wird. Dieser historische Abriss bildet die Grundlage für die weitere Arbeit. Digitalisierung bezeichnet den Prozess der Umwandlung verschiedener Inhalte wie Sprache, Musik, Texte, Nachrichten und Arbeitsabläufe in eine Form, die von Computern verstanden werden kann. In dieser digitalen Form können Computer diese Inhalte speichern und weiterverarbeiten. Der Begriff bezieht sich also auf die Umwandlung von Informationen in ein Format, das von Computern verarbeitet werden kann, was eine Vielzahl von Anwendungen ermöglicht.²⁷

Die Autoren *Daniel Bernsen* und *Ulf Kerber* betonen, dass die fortschreitende Digitalisierung tiefgreifende Auswirkungen auf verschiedene Lebensbereiche wie Kommunikation, Arbeit und die Entwicklung sozialer und kultureller Identitäten hat. Diese digitale Revolution wirkt sich auch auf den Bildungsbereich aus, indem sie den Zugang zu Wissen und Information und damit die Lernbedingungen verändert. Die Möglichkeiten der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs erweitern sich von Jahr zu Jahr. Die Art und Weise, wie Wissen kommuniziert und angewendet wird, ist einem ständigen Wandel unterworfen. Gleichzeitig nehmen die Möglichkeiten negativer Beeinflussung durch Manipulation, politische Propaganda und staatliche Überwachung zu. Neue Formen der Kriminalität sowie neue Gefahren, Krankheiten und Suchtpotenziale sind im Zuge dieser Veränderungen entstanden.²⁸

„Die ständige Konferenz der Kulturminister der Länder [...] hat beschlossen, diesen Wandel als Chance und Herausforderung zu begreifen und dazu im Dezember 2016 das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ beschlossen. Dieses soll mit einem eigenen Kompetenzrahmen dazu beitragen, „den

²⁷ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2018): Digitalisierung, Bonn, online unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/261025/digitalisierung> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁸ Vgl. Daniel Bernsen, Ulf Kerber (2017): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter- Einleitung, Opladen-Berlin-Toronto. S.13.

zukünftig noch stärker digital vorhandenen Zugängen zu Medien und Services zu entsprechen und dabei „als Grundlage für die künftige Überarbeitung von Bildungs-, Lehr- und Rahmenplänen der Unterrichtsfächer [...] dienen.“²⁹

Barsch, Lutter und Meyer-Heidemann heben hervor, dass das Thema „Digitalität“ und die Rolle der Schule in diesem Kontext zunehmend an Bedeutung gewinnt, wie in zahlreichen Medienberichten, von Ministerien initiierten Förderprogrammen und Forderungen der Wirtschaft deutlich wird. Die Digitalisierung stellt einen umfassenden gesellschaftlichen Transformationsprozess dar, der durch Entwicklungen wie Automatisierung und künstliche Intelligenz nicht nur die Arbeitswelt in naher Zukunft maßgeblich beeinflussen, sondern die gesamte Gesellschaft des 21. Jahrhunderts prägen wird. Die aktuellen Diskussionen um „Hate Speech und Fake News“, die häufig mit sozialen Medien in Verbindung gebracht werden, können als Manifestation dieses kulturellen Wandels gesehen werden. Soziale Medien ermöglichen es auch jenen Menschen, sich „lautstark“ zu äußern, die in „analoge“ Zeiten Schwierigkeiten hatten, gehört zu werden. Aber auch unabhängig von diesen Phänomenen hat die Digitalisierung einen zunehmenden Einfluss auf verschiedene Aspekte des Lebens, insbesondere auf den Erwerb und die Weitergabe von Wissen.³⁰

„Aber auch unabhängig von diesen Phänomenen hat Digitalität zunehmend Einfluss auf die Lebensgestaltung, etwa auf die Aneignung und Vermittlung von Wissen. Dies gilt nicht nur im schulischen Kontext, sondern umfassend für alle Bildungsbereiche. In den Geisteswissenschaften etwa befassen sich mittlerweile zahlreiche Akteure mit „Digital Humanities“, gehen also der Frage nach, wie digitale Werkzeuge [...] genutzt werden, um neues Wissen zu generieren [...].“³¹

Digitale Technologien ermöglichen innovative Wege der Wissensvermittlung, Forschungsergebnisse der Gesellschaft für digitale Bildung 2019 zeigen, dass der Einsatz digitaler Medien in der Bildung als innovationsfördernd eingeschätzt wird. Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2019) hat eine Umfrage zum Thema „Lehren, Lernen und Leben in der digitalen Welt“ durchgeführt. Die Teilnehmer*innen der Studie zeigen, dass digitale Medien schon heute prägen, wie Schüler*innen lernen und Lehrer*innen lehren. Schüler*innen im Alter von 14 bis 19 Jahren sind durch digitale Technologien motivierter zum Lernen, wenn diese digitalen Medien auch im Unterricht

²⁹ Ebd. S.13.

³⁰ Vgl. Sebastian Barsch, Andrea Lutter, Christian Meyer-Heidemann (2019): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Schwalbach/Ts. S. 7.

³¹ Ebd. S.7.

integriert und eingesetzt werden. Ein Großteil gibt an, dass digitale Technologien die Lust am Lernen steigern.³² Die Autoren *Lin, Chen und Liu* betonen, dass die Lernmotivation, die eine Kombination aus intrinsischer und extrinsischer Motivation sein kann, eine wichtige Rolle im Lernprozess spielt. Wer intrinsisch zum Lernen motiviert ist, benötigt keine Anreize von außen. Die extrinsische Lernmotivation hingegen benötigt Anreize von außen.³³ Diana Raufelder beschreibt die Lernmotivation als Mittler zwischen Reiz und Reaktion. Lernmotivation ist eine inhärente Überzeugung, das individuelle Lernziel zu steuern, das Lernverhalten zu kontinuierlichen Anstrengungen anzuregen und das Lernergebnis zu festigen und zu verbessern.³⁴ *Ming-Hung, Huang-Cheng und Kuang Sheng* betonen in Bezug auf die Lernmotivation, dass die Wirkung digitaler Medien von verschiedenen Faktoren abhängt, da sie nicht nur davon abhängt, wie sie beeinflusst wird, sondern auch von soziokulturellen Einflüssen, die sich auf die Lernmotivation auswirken.³⁵

Sebastian Barsch, Andrea Lutter und Christian Meyer-Heidemann betonen, dass die Digitalisierung als Chance gesehen wird, da sie das Potenzial hat, formale Bildungsprozesse zu verändern und Lehrer*innen und Lernende in die Lage zu versetzen, individuelle Begabungen und Potenziale besser zu fördern. Gleichzeitig stellt die Digitalisierung eine Herausforderung dar, da bestehende Lehr- und Lernmethoden sowie die Struktur von Lernumgebungen überdacht und neu gestaltet werden müssen. Auch die Bildungsziele müssen kritisch überprüft und erweitert werden, um den Anforderungen des digitalen Zeitalters gerecht zu werden.³⁶

„Ob Digitalität jedoch tatsächlich in einem höheren Maße geeignet ist, eine individualisierende, auf Förderung von Talenten zielende Bildung zu unterstützen, muss zurzeit noch deutlich hinterfragt werden. Die Studienlage ist dünn, belastbare Ergebnisse liegen nicht vor. [...] ein Fortschrittsoptimismus, bei dem mithilfe von Technik das erreicht werden soll, was in der Pädagogik und den Fachdidaktiken seit Jahren gefordert wird, bei den Schulen aber kaum ankommt: subjektorientiertes Lernen [...]. Letztlich werden es aber nicht Smartboards oder Tablets sein, die Lernen vereinfachen. Es wäre für Schulen fatal,

³² Vgl. *Gesellschaft für digitale Bildung* (2019): Digitale Medien motivieren Neues zu lernen, online unter: <https://www.gfdb.de/digitale-medien-motivieren-schuele> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³³ Vgl. *Lin Ming-Hung, Chen Huang-Cheng, Liu Kuang-Sheng* (2017): A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³⁴ Vgl. *Raufelder*: Grundlagen schulischer Motivation Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften.

³⁵ Vgl. *Ming-Hung, Huang-Cheng, Kuang-Sheng*: A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome, S. 3553-3564.

³⁶ Vgl. *Barsch, Lutter, Meyer-Heidemann*: Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, S.8.

Digitalisierung vor allem unter technischen Gesichtspunkten zu verstehen, denn Technik entwickelt sich rasant, in einem Tempo, in dem Schulen nicht mithalten können.“³⁷

Heike Schaumburg beschreibt die Digitalisierung und elektronische Vernetzung als einen technologischen Wandel mit tiefgreifenden gesellschaftlichen Auswirkungen. Der Alltag wird zunehmend von digitalen Medien geprägt. Die Digitalisierung erweitert das Medienangebot für die Menschen in zeitlicher und quantitativer Hinsicht. Zudem ermöglicht sie die Mediennutzung an immer mehr öffentlichen und privaten Orten. Durch die mobile Kommunikation kann praktisch überall auf ein ständig wachsendes Medienangebot zugegriffen werden. Medien durchdringen damit immer mehr Lebensbereiche und beeinflussen diese sowohl als Mittel als auch als Inhalt der Kommunikation.³⁸

„Der didaktische Mehrwert digitaler Medien kann sich nur unter den richtigen Rahmenbedingungen entfalten. Lehrkräfte müssen über methodisch-didaktische Kompetenzen und fachlich-inhaltliches Wissen verfügen, brauchen aber auch technische Fähigkeiten.“³⁹

Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger und Christoph Stuhlberger legen dar, dass die fortschreitende Digitalisierung der Gesellschaft auch den Geschichtsunterricht beeinflusst und zu Veränderungen in den Unterrichtsmethoden geführt hat. Dabei wird deutlich, dass die Einführung digitaler Lernumgebungen allein nicht automatisch zu Fortschritten im Geschichtsunterricht führt. Die Geschichtsdidaktik steht vor der besonderen Herausforderung, Mehrwerte für das historische Lernen durch digitale Medien zu generieren, ohne dabei in eine ideologische Überbewertung der digitalen Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten zu verfallen.⁴⁰ Johannes Maurek hält fest, dass die Lehrer*innen immer noch eine entscheidende Rolle bei der Wissensvermittlung in der Schule spielen. Dennoch habe es in den letzten Jahren einen großen Wandel durch die digitalen Medien gegeben. Diese Medien haben das Informationsmonopol und den exklusiven Zugang zu Wissen und Bildung aufgebrochen und stattdessen zu einer Demokratisierung der Information beigetragen.⁴¹

³⁷ Vgl. Ebd. S.8.

³⁸ Vgl. Heike Schaumburg (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/chancen-und-risiken-digitaler-medien-in-der-schule> S.4. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³⁹ Ebd. S.4.

⁴⁰ Vgl. Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (2015): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck-Wien-Bozen. S.11.

⁴¹ Vgl. Johannes Maurek: Lehramtsstudierende: „Digital Natives“ oder „digital distant“? Vergleichende Erhebungen zu digitalen Kompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase (STEP). In: Wolfgang

In Anlehnung an das Konzept der akademischen Medienkompetenz von *Joachim Wedekind* kann festgehalten werden:

„Digitale Lehrkompetenz bezeichnet in Anlehnung an Wedekind die Fähigkeit von PädagogInnen zum kompetenten, didaktisch begründeten, verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit neuen Medien in den unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeitsfeldern von Unterrichtsplanung, -durchführung, -nachbereitung und – evaluation. Sie umfasst darüber hinaus auch die Urteils- und Reflexionsfähigkeit über die individuellen und sozialen (Aus-) Wirkungen des Einsatzes digitaler Medien in Unterricht und Gesellschaft. Pädagog/innen benötigen dazu Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten des digital gestützten, netzbasierten und telemedial gestützten Lehrens und Lernens sowie Orientierungs- und Handlungswissen über mögliche didaktische Einsatzszenarien digitaler Lehr-/Lernformen zur Differenzierung und Individualisierung von Unterricht.“⁴²

Gregor Schwarz beschreibt in seiner Diplomarbeit, dass mit der Digitalisierung bzw. den digitalen Medien ein neues Zeitalter angebrochen ist. Das Lernen hat sich in den letzten Jahren stark verändert, da es nicht mehr ausschließlich durch Ausprobieren, Vorträge oder Lesen erfolgt, sondern zunehmend spezifisch, individualisiert und ortsunabhängig online abgerufen werden kann. Der Autor betont, dass die Verfügbarkeit digitaler Endgeräte wie Smartphones, Laptops, Tablets und Smartwatches zum gesellschaftlichen Standard geworden ist. Traditionelle Medien, die früher analog genutzt wurden, erfahren ebenfalls eine Digitalisierung und spielen nun eine Rolle im globalen Bildungsumfeld. Beispiele hierfür sind die Umstellung von Papierkatalogen und Mikrofiches auf digitale Formate in Bibliotheken. Auch in den Schulen hat sich die Technologie verändert: Overhead-Projektoren wurden häufig durch Beamer ersetzt, und die traditionelle Kreidetafel ist mancherorts bereits einem Smartboard gewichen. Diese Entwicklung ermöglicht nicht nur den Zugang zu Informationen ohne persönlichen Kontakt, sondern auch eine gewisse Interaktion auf der Informationsebene mit Maschinen.⁴³

„Digitalisierung beschreibt einerseits das Umwandeln von analog zu digital, andererseits aber auch eine tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung. Diese unaufhaltsame Entwicklung schlägt sich nun über mehrere Jahre immer mehr auch in der Schule nieder. Um den Bildungsauftrag, die Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorzubereiten, zu erreichen, ist gerade auch der Geschichtsunterricht gefragt.“⁴⁴

Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht Innsbruck-Wien-Bozen 2015. S.17-36.

⁴² Ebd. S.20.

⁴³ Vgl. Schwarz: Digitalisierung, digitale Medien und Wikipedia im AHS-Geschichtsunterricht, S.7.

⁴⁴ Ebd. S.9.

Daniel Bernsen und Thomas Spahn weisen darauf hin, dass sich die Geschichtsdidaktik seit Ende der 1990er-Jahre intensiv mit den Möglichkeiten und Herausforderungen des Einsatzes von Computern, Lernsoftware und dem World Wide Web im Geschichtsunterricht auseinandersetzt.⁴⁵

Annika Braun und Sabine Weiß betonen, dass Schulen dazu beitragen sollten, dass Schüler*innen lernen, digitale Medien reflektiert zu nutzen. Ziel ist es, dass sie die Chancen digitaler Medien erkennen, aber auch mit Gefahren wie Cybermobbing, Werbung in sozialen Netzwerken und der Verbreitung von Fake News umgehen können. Der kritische Umgang mit Medien spielt dabei eine wichtige Rolle. Lehramtsstudierende erwarten durch den fortschreitenden Prozess der Digitalisierung eine Qualitätssteigerung im Bildungssystem, viele angehende und bereits tätige Lehrkräfte fühlen sich jedoch nicht ausreichend auf diesen Prozess vorbereitet. Das Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten führt nicht automatisch zu Medienkompetenz oder der Bereitschaft, Medien selbstbestimmt zu nutzen.⁴⁶

„In diesem Kontext sind Überzeugungen zu digitalen Medien relevant. Überzeugungen sind Filter unserer Wahrnehmungen und Handlungen und beeinflussen die Entwicklung professioneller Handlungs- und Medienkompetenz. Studien betonen die Relevanz positiver Überzeugungen, die sich u. a. in der Häufigkeit eines Medieneinsatzes abbildet. Die Studie identifiziert daher Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Mittels Clusterung werden unterschiedliche Überzeugungsmuster ermittelt, die abbilden, wie sich zukünftige Lehrpersonen positionieren und welche Anforderungen sich für die Lehramtsausbildung daraus ableiten lassen.“⁴⁷

Peter Micheuz, Anton Reiter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner und Barbara Sabitzer betonen, dass die Vereinigung alter und neuer Medien sowie ihre flexible Zugänglichkeit durch Geräte wie Laptops und Handys neue Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen. Medien bieten Chancen zur Selbstverwirklichung, kulturellen Teilhabe und Identitätsbildung, stellen aber auch Herausforderungen und gesellschaftliche Risiken dar, die von fragwürdigen Inhalten bis zum fahrlässigen Umgang mit persönlichen Daten reichen. Insbesondere der Umgang mit Daten in der Internetkommunikation zeigt gravierende Fehlentwicklungen. Medienkompetenz erfordert fundiertes Wissen über Medien, einschließlich ihrer technischen Grundlagen und

⁴⁵ Vgl. Daniel Bernsen, Thomas Spahn (2015): Medien und historisches Lernen: Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S.191.

⁴⁶ Vgl. Annika Braun, Sabine Weiß, Ewald Kiel (2022): Überzeugungsmuster angehender Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Medien Pädagogik. S.236.

⁴⁷ Ebd. S.236.

ihrer gesellschaftlichen Bedeutung. Sie zielt auf einen reflektierten und verantwortungsbewussten Umgang mit Medien, umfasst die Auswahl, das Verstehen und Interpretieren von Medieninhalten sowie die aktive Gestaltung für Selbstausdruck und Kommunikation. Medienkompetenz betont die Bedeutung von Orientierungswissen für die Persönlichkeitsbildung. Der Begriff der Medienkompetenz betont medienbezogenes Wissen, Können und Haltungen mit Aussagen über vorhandene und wünschenswerte Kompetenzen bei unterschiedlicher Schwerpunktsetzung.⁴⁸

„Die zentrale Aufgabe besteht heute darin, die Medienpädagogik von einer Phase der Modellprojekte und einzelnen Aktionen auf lokaler und regionaler Ebene zu einer Phase struktureller Veränderungen zu überführen. [...] Bislang hat in der Breite gesehen die Medienpädagogik keinen festen Platz an Schulen und Hochschulen. In vielen Familien und pädagogischen Einrichtungen findet eine reflektierte Auseinandersetzung mit Medien kaum statt. Viele Eltern und Erziehende in allen pädagogischen Bereichen sind hinsichtlich ihrer medienerzieherischen Verantwortung unsicher. In dieser Situation ist es geboten, Medienpädagogik dauerhaft in allen Bildungsbereichen zu verankern.“⁴⁹

Raphael Lutz verweist darauf, dass Geschichte zunehmend in Formaten präsentiert wird, die den digitalen Anforderungen der Zeit entsprechen. Die Einflüsse der Computerisierung sind in allen Formaten der Geschichtswissenschaft spürbar. Die Trennung zwischen populären digitalen Erzählformen und wissenschaftlichen Informationsquellen ist fließend, denn beide Seiten sind Teil des Medienwandels durch die Digitalisierung. Lutz beschreibt, dass Fakten nicht nur der Verführungskraft digitaler Vergangenheitskonstruktionen ausgesetzt sind, sondern auch durch neue Methoden der historischen Forschung im Zeitalter digitaler Verfügbarkeit brüchig geworden sind. Die Zugänglichkeit historischer Daten auf neuen technologischen Grundlagen ermöglicht eine umfassende Auswertung, ähnlich wie bei „Big Data“. Historiker*innen stehen vor der Herausforderung, etablierte Standards der historisch-kritischen Methode an die Anforderungen digitaler Forschung anzupassen.⁵⁰

„Finnland, Norwegen und Schweden gelten vielfach als Pioniere in Sachen Schulbildung. Sie waren auch bei den Ersten, die mit digitalem Unterricht etwa mit Tablets schon in der Volksschule oder davor begannen. Ob, wie und in welchem Ausmaß Unterricht mit Hilfe digitaler Geräte stattfinden soll, das ist ein in vielen Ländern der Welt heiß umstrittenes Thema – erst recht, wenn es um die Volksschule geht.“

⁴⁸ Vgl. Peter Micheuz, Anton Reiter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Barbara Sabitzer (2013): Digitale Schule Österreich: eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österr. Computer-Ges. S.15-17.

⁴⁹ Ebd. S.16.

⁵⁰ Vgl. Raphael Lutz (2023): Fragile Fakten: neue und alte Herausforderungen an die Geschichtswissenschaften. Wochenschau Verlag. S.9f.

Mit dem jüngsten Start ins neue Schuljahr findet der Unterricht in den schwedischen Volksschulklassen nun wieder vermehrt mit gedruckten Büchern, Handschreiben und stillem Lesen statt.“⁵¹

In einem Beitrag auf *ORF.at* wird betont, dass Österreich sich in einer ideologischen und machtpolitischen Auseinandersetzung im Bildungsbereich befindet. Bei der Digitalisierung des Unterrichts hinkt das Land Vorreitern wie Schweden hinterher. Während der Pandemie wurde jedoch der Einsatz von digitalen Geräten für den Fernunterricht verstärkt. Im vergangenen Jahr wurde in der Sekundarstufe I das Pflichtfach „Digitale Grundbildung“ mit mindestens einer Wochenstunde eingeführt. Die Ausstattung der Schüler*innen mit Tablets wird schrittweise ausgebaut, vor allem in Schulen, die sich dafür bewerben. In den Volksschulen ist der Einsatz von Tablets noch nicht weit verbreitet, stattdessen gibt es häufig Computerräume zur Vermittlung von digitalen Grundkompetenzen. Das Thema ist gesellschaftspolitisch umstritten und emotional aufgeladen, da es eine Vielzahl von Zielen und Kompetenzen umfasst, von grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten über den kritischen Umgang mit Online-Inhalten bis hin zum selbstständigen Programmieren. Unabhängig von der Tablet-Nutzung bleibt die Qualität und das Engagement der Lehrer*innen weiterhin entscheidend.⁵²

3 Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik: Begriffsentstehung bei der Auseinandersetzung mit Medien

Laut *Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland* hat die Digitalisierung einen immer größeren Einfluss auf die schulische Bildung. Die Europäische Union beschreibt digitale Kompetenz als selbstbewusste, kritische und verantwortungsvolle Nutzung digitaler Technologien für Lernen, Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe. Dazu gehören Informations- und Datenkompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit, Erstellung digitaler Inhalte, Sicherheit und Problemlösung.⁵³ Sandra Müller betont, dass es das Ziel der bildungspolitischen Ebene ist, digitale Kompetenzen in die Schule zu integrieren. Die Kompetenzraster dienen als Grundlage für den Erwerb digitaler Kompetenzen im schulischen Kontext. Diese werden mit bereits vorhandenen Medienkompetenzen verknüpft. Ziel der Entwicklung digitaler Kompetenzen sind Unterrichtsformen, die eine Symbiose von inhaltlich-fachlichem und

⁵¹ *ORF.at* (2023): Mehr Feder und Bleistift statt Tablet, online unter: <https://orf.at/stories/3330743/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

⁵² Vgl. Ebd.

⁵³ Vgl. *KMK* (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

digitalem Lernen erzeugen. Dabei ist die Trennung von digitalen Kompetenzen und Digitalisierung zu beachten, denn digitale Kompetenzen zielen auf einen reflektiert-kritischen Umgang mit digitalen Medien ab. Digitalisierung hingegen beschreibt die Umwandlung von analogen in digitale Informationen. Als Synonyme für Digitalisierung werden häufig Begriffe wie Fortschritt, digitale Revolution, Einsatz computergestützter Technologien und Modernisierung verwendet.⁵⁴

„Ähnlich wie zwischen digitalen und digitalisierten Quellen unterschieden werden muss, gilt es auch, Digitalisierung und digitale Kompetenzen zu trennen. Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, ist die „digitale Kompetenz“, also ein reflektiert-kritischer Umgang mit digitalen Medien [...]. Digitalisierung kann aber durchaus fachliche Dimensionen haben und mit den Digital Humanities hat sich in den letzten Jahren ein eigener Fachbereich herausgebildet, der sich den Funktionen und Möglichkeiten der Digitalisierung von Quellen und Forschungsdaten in den Geisteswissenschaften widmet. Für den Unterricht bedeutet diese Unterscheidung, dass Digitalisierung nicht nur die Verwendung in 1 und 0 codierter Informationen meint, sondern auch die Benutzung und kritische Reflexion von verschiedenen Hard- und Softwaresystemen.“⁵⁵

Nach *Bernsen und Kerber* spielen Medien eine wichtige Rolle in der kulturellen Existenz, da sie Kultur ermöglichen, generieren und transportieren. Da die Vergangenheit nicht direkt zugänglich ist, wird Geschichte als Konstruktion betrachtet, deren Informationen ausschließlich medial vermittelt werden. Das Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft manifestiert sich in ihrer Geschichtskultur, die wiederum geschichtskulturelle Objektivationen in medialer Form hervorbringt. Diese dienen als Sinnstiftungsangebote über die Vergangenheit. Medien spielen in der Geschichtswissenschaft, der Geschichtsdidaktik und im Geschichtsunterricht eine zentrale Rolle. Dem kompetenten Umgang mit Medien wird in den medientheoretischen Überlegungen der Geschichtsdidaktik ein hoher Stellenwert beigemessen. Jedes Medium transportiert Inhalte nach seiner eigenen Struktur und ein kompetenter Umgang mit medienspezifischen Strukturen ist für das historische Arbeiten und Lernen entscheidend. Der kompetente Umgang mit Medien im Geschichtsunterricht beschreibt den bewussten und methodisch sicheren Umgang mit massenmedialen

⁵⁴ Vgl. Sandra Müller (2020): Digital kompetent? Zur Entwicklung digitaler (Medien-) Kompetenzen im historischen Lernen. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. S.103-105.

⁵⁵ Ebd. S.105.

Angeboten, der in der Unterrichtsplanung gleichberechtigt neben anderen Themenfeldern stehen sollte.⁵⁶

Bernsen und Kerber beschreiben das allgemeine Medienverständnis wie folgt:

„Aus den Beobachtungen zur Kommunikation, insbesondere unter den Bedingungen der Digitalität, ergibt sich ein verändertes Verständnis von „Medien“. Diese ermöglichen Kommunikation mit oder ohne technische Hilfsmittel- umfassen also auch Sprache und Text und verweisen somit auf den kommunikativen Aspekt der Medien. [...] Zur Kommunikation dienen repräsentierte Zeichen als Bedeutungsträger, mit denen Medien die Differenz und Distanz zwischen Kommunikator und Rezipient überbrücken. Die verwendeten Signale und Zeichen sind durch jeweils spezifische Zeichensysteme codiert, die in einem Übersetzungsverhältnis zueinander stehen.“⁵⁷

Uwe Danker und Astrid Schwabe halten fest, dass kontinuierlich und in steigender Zahl neue multimediale Darstellungen von Geschichte entstehen, die sowohl von der geschichtswissenschaftlichen Gemeinschaft als auch für den schulischen Gebrauch und die breite Öffentlichkeit erstellt werden. Diese Bereiche der außerschulischen Geschichtskultur haben einen erheblichen Einfluss auf das individuelle und kollektive Geschichtsbewusstsein. Insbesondere das Internet gilt als fest etablierter und unbestreitbar wachsender Raum für historische Recherchen und Lernaktivitäten. Das Thema „Geschichte und Internet“ findet in der Literatur zunehmend Beachtung. Die relevanten Veröffentlichungen richten sich hauptsächlich an forschende Historiker*innen und Personen, die nach historischen Informationen suchen. Sie bieten in der Regel technische Einführungen, Hinweise zu Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten, Erläuterungen zu Netzwerken und Informationsportalen, Möglichkeiten der Quellenpublikation, Diskussionsbeiträge und Rezensionen. Darüber hinaus bieten sie medienbezogene Orientierungshilfen im Dschungel des World Wide Web, einschließlich wertvoller kommentierter und geordneter Linksammlungen.⁵⁸

„[...] so ist doch davon auszugehen, dass Historisches E-Learning in den nächsten Jahren ins Methodenrepertoire des Faches aufgenommen werden wird. Darauf weisen folgende Entwicklungen hin:

⁵⁶ Vgl. Daniel Bernsen, Ulf Kerber (2017): Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto. S.22.

⁵⁷ Ebd. S.24

⁵⁸ Vgl. Uwe Danker, Astrid Schwabe (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Schwalbach/Ts. 2014.S.5f.

1. *An den Universitäten steigt die Zahl didaktischer Veranstaltungen, die sich [...] mit „neuen“ Medien sowie der Gestaltung entsprechender Lernumgebungen beschäftigen.*
2. *Der Umgang mit Technologien und digitalen Materialien findet Eingang in die [...] Lehrerbildung.*
3. *Jüngere Lehrkräfte sind selbst bereits gut mit Technologien ausgestattet und mit ihnen vertraut.*
4. *Die Vernetzung und Digitalisierung der Klassenräume ist noch nicht beendet, sondern wird [...] noch ausgebaut.*
5. *Lehrerfortbildungen setzen genau an diesen Entwicklungslinien an.“⁵⁹*

3.1 Medienbegriffe in der Didaktik

Laut *Anke Redecker* sind digitale Medien aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Im fortschreitenden Prozess der Digitalisierung sei es unrealistisch, ein Kind von der Digitalität fernzuhalten, da sie allgegenwärtig und in verschiedenen gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen von entscheidender Bedeutung sei. Digitales Lernen, so die Autorin, bleibt auf didaktische Methodisierung und Interaktion angewiesen:⁶⁰

„Ein persönlichkeits- und gesellschaftsförderlicher Umgang mit Medien ergibt sich keineswegs von selbst, sondern bedarf der Anleitung, der Anregung und der Unterstützung durch Erziehung und Bildung.“⁶¹

Hierbei wird:

„Bildung als transformatorischer Prozess betrachtet, bei dem Menschen aktiv ihre Deutungs- oder Verhaltensmuster verändern und erweitern.“⁶²

Buchberger, Kühberger und Stuhlberger betonen, dass es eine große Herausforderung ist, die ständig wachsenden, sich verändernden und neu entstehenden medialen Möglichkeiten in der digitalen Welt für historische Lernprozesse didaktisch aufzubereiten.⁶³ Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist Medienkompetenz Teil der Medienpädagogik, die sich mit bildungsrelevanten Aktivitäten mit und über Medien beschäftigt. Im schulischen Bereich bedeutet dies die Auseinandersetzung mit aktuellen Medienphänomenen und technologischen Entwicklungen. Die Bedeutung der Massenmedien

⁵⁹ Alexander König (2012): Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/143889/geschichtsvermittlung-in-virtuellen-raeumen-eine-kleine-geschichte-technologischer-moeglichkeiten-und-eine-prognose-zur-zukunft-historischen-lernens/> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

⁶⁰ Vgl. Anke Redecker (2023): Der Digitalhype als didaktische Herausforderung. Medienimpulse. S.2-5.

⁶¹ Ebd. S.5.

⁶² Ebd. S.5.

⁶³ Vgl. *Buchberger, Kühberger, Stuhlberger*: Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, S.11-16.

nimmt immer mehr ab und wird durch soziale Medien und homogene Filterblasen ersetzt. Medien spielen daher eine immer wichtigere Rolle bei der Meinungsbildung und Informationsbeschaffung. Medienbildung bildet somit die Grundlage für eine aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Ziel der schulischen Medienbildung ist der Aufbau und die Förderung von Medienkompetenz. Diese umfasst vier Hauptdimensionen (Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung). Viele Schulfächer sind auf die Nutzung von Medien und den Umgang mit ihnen ausgerichtet.⁶⁴

Andreas Breiter, Stefan Welling und Björn Eric Stolpmann betonen ähnlich wie das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* die Relevanz der Medienkompetenz folgendermaßen:

„Die Aneignung digitaler Medien in der Schule ist untrennbar mit der Frage nach der dafür erforderlichen und im Rahmen der unterschiedlichen Medienpraxen zu erwerbenden Medienkompetenz verbunden. Schülerinnen und Schüler sollen medienkompetent handeln und die Lehrkräfte sollen ihnen dabei helfen, die dafür erforderlichen Kompetenzen zu erwerben.“⁶⁵

In der medienpädagogischen Diskussion spielen nach *Gerhard Tulodziecki* verschiedene Begriffe eine zentrale Rolle, darunter Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkompetenz und Medienbildung. Diese Begriffe werden ähnlich auch vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung hervorgehoben als vier Hauptdimensionen, diese umfassen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Diese Begriffe werden jedoch zum Teil unterschiedlich interpretiert, insbesondere wenn sie in einem „Konkurrenzverhältnis“ zueinander stehen, wie es bei Medienkompetenz und Medienbildung der Fall ist. Die unterschiedlichen Interpretationen resultieren nicht nur aus unterschiedlichen Verständnissen einzelner Begriffskomponenten wie Medien, Erziehung, Kompetenz oder Bildung, sondern auch aus der jeweiligen „Geschichte“ der Begriffe.⁶⁶

Tulodziecki stellt für den Sprachgebrauch und der Medienpädagogik folgendes fest:

⁶⁴ Vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*: Medienbildung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

⁶⁵ *Andreas Breiter, Stefan Welling, Björn Eric Stolpmann* (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. VISITAS Verlag, Band 64. S.28f.

⁶⁶ Vgl. *Gerhard Tulodziecki* (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. MedienPädagogik. S.11.

Für die Medienpädagogik lassen sich im Sinne ihres „Gegenstandsbereichs“ vor allem drei Handlungsfelder nennen: die Medienverwendung bzw. der Mediengebrauch, die Mediengestaltung, die inhaltliche Auseinandersetzung mit Medienzusammenhängen und mögliche Einflussnahmen im Hinblick auf den Gebrauch der medialen „Zeichensprache“, auf individuelle und gesellschaftliche Einflüsse von Medien sowie auf technische, ökonomische, rechtliche, personale und andere institutionelle sowie politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung.“⁶⁷

3.1.1 Medienpädagogik

Die Medienpädagogik hat durch die fortschreitende Digitalisierung an Aufmerksamkeit gewonnen. Laut *David Kergel* stellt sich im digitalen Zeitalter die Frage, wie Menschen aller Altersgruppen einen Umgang mit digitalen Medien entwickeln können. Dabei geht es vor allem um Themen wie den Besitz von Smartphones bei Kindern, die mögliche Ausgrenzung älterer Menschen aus der digitalen Welt, die Prävention von Cybermobbing und die Rolle digitaler Medien in medienpädagogischen Handlungsfeldern. Diese Bereiche sind zentrale Anliegen der Medienpädagogik. Die Bedeutung der Medienpädagogik scheint angesichts der Medienfülle größer denn je. Bevor jedoch diskutiert wird, wie man medienpädagogisch kompetent handeln kann, ist es wichtig zu klären, was genau unter dem Begriff Medienpädagogik zu verstehen ist.⁶⁸

„Medienpädagogik kann als wissenschaftliche Disziplin definiert werden, die sich theoretisch und praktisch mit pädagogischen Fragen im Kontext von Medien auseinandersetzt. Als Teilfeld der Erziehungswissenschaften wird in der Medienpädagogik die mediale Dimension pädagogischer Prozesse thematisiert.“⁶⁹

Wie bereits *Kergel* beschreibt auch *Tulodziecki* den Begriff „Medienpädagogik“, dieser hat sich laut ihm erst in den 1960er-Jahren etabliert. Dies geschah offenbar, um einen allgemeinen Terminus für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem stetig wachsenden Spektrum an Massenmedien zu finden.⁷⁰

Kergel verweist darauf, dass man den Begriff „Medium“ genauer betrachten muss, um medienpädagogische Überlegungen besser verstehen zu können. Die heutige Verwendung des Begriffs „Medium“ ist jung. Bis in die 1920er-Jahre wurde unter „Medium“ beispielsweise eine spirituelle Schnittstelle zu anderen Welten verstanden. Mit den technischen und medialen

⁶⁷ Ebd. S.29f.

⁶⁸ Vgl. David Kergel (2023): Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.1.

⁶⁹ Ebd. S.2.

⁷⁰ Vgl. Tulodziecki: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, S.12.

Innovationen wuchs das Interesse an der wissenschaftlichen und pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. Der Einsatz von Medien wie Film, Radio, Tonaufnahme und Schallplatte führte zu einer veränderten Wahrnehmung der Welt. Die neu entwickelten Techniken waren ausschlaggebend dafür, dass die Welt neu wahrgenommen wurde. Um diese Veränderungen zu beschreiben, hat sich der Begriff Medium eingebürgert. Auch die Pädagogik hat sich mit dem Medienwandel auseinandergesetzt. In diesen Entwicklungen liegen auch die modernen Wurzeln des Begriffs Medienpädagogik. Die Medienwelt und ihre pädagogische Dimension sind Teilbereiche, mit denen sich die Medienpädagogik auseinandersetzt. Medienpädagogik thematisiert also die individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen von Medien aus pädagogischer Perspektive. Medienpädagogik steht heute in Wechselwirkung mit der Vermittlung von Medienkompetenz.⁷¹

„Die theoretische Auseinandersetzung mit Medienpädagogik war Ende der 2010er-Jahre von einer Diskussion des Verhältnisses „Medienkompetenz/ Medienbildung“ geprägt. Vor allem im Kontext der sogenannten ‚merz-Debatte‘ wurde die Relation zwischen Medienkompetenz und Medienbildung zentral diskutiert [...]. Am Ende der merz-Debatte steht die Erkenntnis, dass der Begriff Medienbildung noch weiter ausgearbeitet werden muss, während Medienkompetenz als Zielwert medienpädagogischen Handelns identifiziert werden kann.“⁷²

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen betont, dass Medienpädagogik die Frage nach der pädagogischen Bedeutung von Medien in den Bereichen Bildung, Freizeit und Beruf umfasst. Medienpädagogik beschäftigt sich mit den Aufgaben und Inhalten der verschiedenen Medien und damit auch mit den Nutzungsformen und den individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen. Der Begriff Medienpädagogik lässt sich in Mediendidaktik und Medienerziehung unterteilen. Medienbildung ist das Ziel der Medienerziehung, denn Medien bestimmen den Schulalltag. Technische Geräte spielen in der Umgebung von Schüler*innen eine wichtige Rolle, denn sie sind ein Teil ihrer Wirklichkeit und ihrer Lebenswelt. Medienerziehung ist ein pädagogischer Ansatz mit dem Ziel, Menschen zu einem kritischen und reflektierten Umgang mit Medien zu befähigen. Medien dienen nicht nur als Informations- und Unterhaltungsmedien, sondern auch als Werkzeuge für Bildung und Alltagsgestaltung. Medienerziehung integriert Medien als zentrales Thema in den Unterricht, um eine umfassende Erziehung zum verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu fördern. Die

⁷¹ Vgl. Kergel: Medienpädagogik, S.3 -11.

⁷² Ebd. S.15f.

Mediendidaktik hingegen beschäftigt sich mit den Funktionen und Wirkungen von Medien in Lehr- und Lernprozessen. Die Medien dienen als Hilfsmittel zur Erreichung der fachspezifischen Lernziele.⁷³

„Der Anteil von Medien an der Welt/Wirklichkeitserfahrung nimmt stetig zu – eine neue Dimension von Wirklichkeit ist mit dem Aufkommen von hoch entwickelten Technologien entstanden. Wenn nun die reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik ist, dann ergibt sich daraus der Schluss, dass Medienpädagogik die gesamte Pädagogik wesentlich stärker durchdringen soll. Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein.“⁷⁴

3.1.2 Medienkompetenz

Nach Kergel ist Medienkompetenz die Fähigkeit, Medien zu nutzen, die verschiedenen Aspekte von Medien und Medieninhalten zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus beschreibt er die Fähigkeit, Medien kritisch zu bewerten und selbst in vielfältigen Kontexten zu kommunizieren. Medienkompetenz bezieht sich auf alle Medien, einschließlich Fernsehen und Kino, Radio und Musik auf verschiedenen Tonträgern, Zeitungen und Zeitschriften, Bücher, Internet und andere digitale Kommunikationstechnologien. Laut Bundesministerium für Bildung und Frauen kann Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz bezeichnet werden, die hilft, Entscheidungen zu treffen. Medienkompetenz dient dazu, zwischen verschiedenen Medien wählen zu können und dabei Inhalte und Informationen kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus zielt Medienkompetenz darauf ab, die Potenziale des Internets risiko- und medienkompetent zu nutzen.⁷⁵

Kergel zitiert Tulodziecki wie folgt:

„Der Begriff der Medienkompetenz bezieht den in den Erziehungswissenschaften etablierten Kompetenzbegriff auf den Umgang mit Medien. Grundsätzlich lassen sich Kompetenzen als Fertigkeiten und Fähigkeiten definieren, die es ermöglichen, Herausforderungen angemessen bewältigen zu können. In Deutschland wird der Kompetenzbegriff 1971 von Heinrich Roth in die Erziehungswissenschaften eingeführt. Für ihn waren Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz die Teilkompetenzen, die Handlungskompetenzen ermöglichen.“⁷⁶

⁷³ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012): Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzterlass, online unter: https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2012_04.pdf S.2-8. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

⁷⁴ Ebd. S.1.

⁷⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Medienkompetenz, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

⁷⁶ Kergel: Medienpädagogik, S.12.

Das *Modell von Baacke*⁷⁷ zeigt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten einen selbstbewussten Umgang mit Medien ermöglichen, um die Verarbeitung von Informationen zu bewältigen. *Abbildung 1*⁷⁸ zeigt das Modell von Baacke:

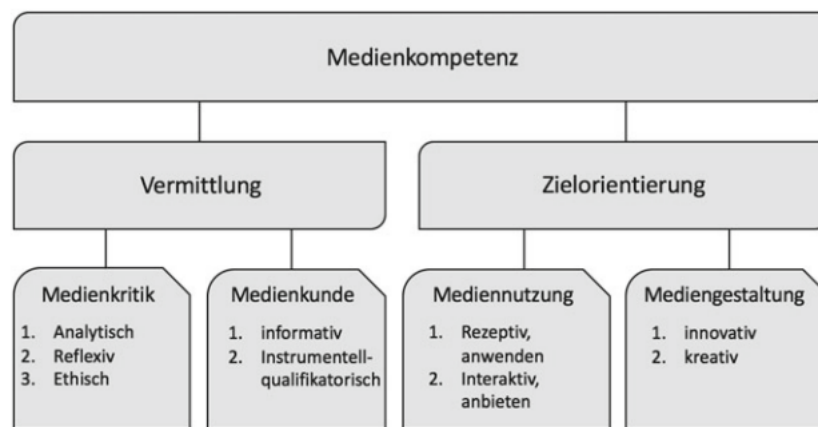


Abb. 1: Medienkompetenz nach Dieter Baacke David Kergel (2023):
Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.14.

Er unterteilt Medienkompetenz in vier Bereiche: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Baackes Modell kann als „vierfach differenzierte Medienkompetenz“ bezeichnet werden und hat sich in der Medienpädagogik etabliert. Medienkritik umfasst die analytische, die reflexive und die ethische Dimension. Es geht darum, Prozesse zu erkennen, das eigene Handeln zu reflektieren und im Hinblick auf soziale Verantwortung abzuwägen. Medienkompetenz beinhaltet das Wissen über die Mediensysteme der Gegenwart. Im Vordergrund steht das Wissen darüber, wie Medien funktionieren und wie sie genutzt und verwendet werden. Mediennutzung bezieht sich sowohl auf das Konsumieren als auch auf das Produzieren von Medieninhalten. Mediengestaltung umfasst den sich ständig verändernden und kreativen Umgang mit verschiedenen Medien.⁷⁹

3.2 Medienbegriffe in der Geschichtsdidaktik

Der digitale Wandel, so *Pallaske*, hat die Diskussion um den Medienbegriff im Geschichtsunterricht neu entfacht. Unterrichtsmedien sind heute nicht mehr auf vorgefertigte, geschlossene Lehrbücher und Materialien beschränkt. Durch das World Wide Web sind sie potenziell multimedial, grenzenlos, offen für Veränderungen, kommunikations- und diskussionsfähig. Digitale Medien eröffnen neue und vielfältige Ausdrucksformen für die Darstellung und Vermittlung von Geschichte, nicht nur im schulischen Kontext. Diese

⁷⁷ Vgl. Sonja Ganguin, Uwe Sander (2023): Dimensionen von Medienkompetenz. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539925/dimensionen-von-medienkompetenz/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

⁷⁸ Vgl. Kergel: Medienpädagogik, S.14.

⁷⁹ Vgl. Ebd. S.12.

Entwicklung führt dazu, dass digitale Medien auch in der geschichtskulturellen Forschung und in der öffentlichen Darstellung von Geschichte zunehmend Beachtung finden.⁸⁰

*„Die digitale Entgrenzung des Zugangs zu historischen Quellen solle nach Schlottheuber und Bösch zugleich mit einer wachsenden Kompetenz der heutigen und zukünftigen Nutzerinnen und Nutzer einhergehen. So wird der fachgerechte Umgang mit digitalisierten Quellen Teil einer zentralen fachspezifischen historischen Medienkompetenz, [...]“.*⁸¹

Die Autoren *Hans-Jürgen Pandel* und *Gerhard Schneider* definieren im Handbuch Medien im Geschichtsunterricht Medien als einen weiten Begriff, der sowohl primäre als auch sekundäre Aussagen über Geschichte umfasst. Quellen sind heute verfügbare Medien der Vergangenheit. Ein wesentliches Merkmal ist der zeitliche Abstand zwischen ihrer Entstehung und ihrer heutigen Verwendung. Alle Quellen sind Medien für historisches Lernen, aber nicht jedes Medium ist automatisch eine Quelle.⁸²

*Die Digitalisierung von historischen Quellen ist eine Chance, sich im schulischen Kontext auf Quellen in ihrer unveränderten Überlieferung zurückzubessern. Die Bearbeitung von Handschriften und den darin enthaltenen Textquellen ist eine anregende Möglichkeit, den Text nicht nur inhaltlich, sondern auch historisch-kulturell als Ganzes zu betrachten. [...] Nichtsdestotrotz bleibt anzumerken, dass digitalisierte Quellen nicht den haptischen Umgang mit Quellen und damit die sinnliche Erfahrung mit Vergangenheit ersetzen, [...]. Digitalisierte Quellen, wie sie derzeit Archive und Bibliotheken bereitstellen, sind vielmehr als ein erweitertes Angebot für historisches Lernen anzusehen bzw. als digitaler Zugang zur Vergangenheit.“*⁸³

Daher kann zwischen Medien für das historische Lernen und Medien für das historische Erinnern unterschieden werden. Der grundsätzliche Fokus liegt nach *Bernsen* und *Kerber* auf der Kommunikation, wie es aus dem allgemeinen Medienverständnis der Medien- und Kommunikationswissenschaften hervorgeht. Der Zusammenhang von Kultur und Medien hat in der Geschichte der Menschheit zugenommen, insbesondere in der Kunst, die sich immer stärker mit den Medien vernetzt. Dieser Zusammenhang ist auch für die Geschichtsdidaktik relevant, da sie Informationen über die kulturelle Entwicklung der Menschheit über Medien rezipiert und kommuniziert. Die Bedeutung und der Zusammenhang von Kommunikation,

⁸⁰ Vgl. Christoph *Pallaske* (2015): Medien machen Geschichte. Überlegungen zu Medienbegriffen des Geschichtslernens. Logos-Verlag Berlin. S.11.

⁸¹ Jessica *Kreutz* (2022): Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen. Zum Potenzial der Historischen Grundwissenschaften in der Lehrerbildung, online unter: https://zfdg.de/2019_001 [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

⁸² Vgl. *Bernsen, Kerber*: Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik, S.25-28.

⁸³ *Kreutz*: Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen.

Kultur und Medien sowie die kritische Auseinandersetzung mit ihnen sollten integraler Bestandteil geschichtsdidaktischer Zielsetzungen sein, die zu historischem Denken führen. Historisch denkende Menschen benötigen nicht nur Kenntnisse über Medien, um diese angemessen einordnen und interpretieren zu können, sondern sollten auch in der Lage sein, Medienwirkungen, Mediensozialisation und Medienrezeption kritisch zu reflektieren. Dies ermöglicht eine eigenständige Teilnahme am geschichtskulturellen Diskurs und fördert die Fähigkeit zur kritischen Kommunikation. Ein Grundprinzip kompetenzorientierter Vermittlungsprozesse ist dabei die kritische Bewertung von Quellen und Darstellungen.⁸⁴

4 Medien im Geschichtsunterricht

In diesem Abschnitt wird der Begriff „Medien“ sowohl aus allgemeiner als auch aus geschichtsdidaktischer Sicht behandelt. Die Begriffe „Medien“ und „Medium“ können nach *Ulrich Baumgärtner* unterschiedlich definiert werden. Zentrale Merkmale dieser Begriffe sind Kommunikation, Technik, Botschaft, Prozess, Regelhaftigkeit, Sozialität und Wandel. Kommunikation beschreibt den Austausch zwischen zwei Partnern, die als Sender und Empfänger bezeichnet werden können. Der Übertragungsweg zwischen Sender und Empfänger wird von Baumgärtner als Technik beschrieben. Botschaften enthalten eine inhaltliche Mitteilung. Medien sind für die Kommunikation verantwortlich und regeln diese. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Medien ist ihre regelmäßige Verbreitung und Etablierung. Durch die soziale Einbettung der Medien werden diese in die Gesellschaft integriert. Abschließend betont Baumgärtner, dass sich Medien im Laufe der Zeit verändern, wie folgt:⁸⁵

„So ist die Medienentwicklung durch tiefgreifende Zäsuren geprägt, die einzelne Medien betreffen können, aber auch das gesamte Mediensystem. Von zentraler Bedeutung für die moderne Welt war die Erfindung des Buchdrucks; die letzte grundlegende Wandlung ist das Aufkommen des Internetzeitalters. Angesichts des Aufkommens digitaler Medien gerät dieser Medienbegriff an seine Grenzen. So finden sich hybride Formen, die verschiedene bislang getrennte Medien vereinen; und es verschieben sich die getrennten Rollen von Sender und Empfänger hin zu einem Zusammenwirken aufeinander bezogener Beteiligter.“⁸⁶

⁸⁴ Vgl. *Bernsen, Kerber*: Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik, S.25-28.

⁸⁵ Vgl. *Ulrich Baumgärtner* (2019): *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*, 2. aktualisierte Auflage, Wien/Köln/Weimar. S.129f.

⁸⁶ Ebd. S.130.

Bernsen und *Kerber* beschreiben die Medien als den Teil der kulturellen Existenz, der Kultur transportiert und produziert. Medien spielen eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Geschichte. Sie dienen als Mittel, um zumindest einen Teil der Vergangenheit zu verstehen. Aus diesem Grund haben Medien einen festen Platz im Geschichtsunterricht.⁸⁷

Pandel und *Schneider* unterscheiden bei den Medienbegriff zwischen Medien und Quellen folgendermaßen:

*„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 Erinnerns unterscheiden.“*⁸⁸

Nach *Sebastian Bracke et al.* gelten Quellen als die einzigen originalen Überreste der Vergangenheit, die in der Gegenwart noch nachvollzogen werden können. Quellen sind Grundlage und Mittel historischen Lernens in erkenntnisgewinnenden historischen Prozessen. Die Bedeutung von Quellen spielt im Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle. Quellen und Darstellungen können als geschichtsdidaktische Medien bezeichnet werden, die für das historische Lernen zielführend sind. Medien beeinflussen die Kommunikation, denn sie setzen dort an, wo Kommunikation scheitern kann. Medien spielen in der Struktur des sozialen Systems Geschichtsunterricht auf unterschiedliche Weise eine entscheidende Rolle. Quellen und Darstellungen sind Medien, die der Verbreitung dienen und Kommunikationsschwierigkeiten überwinden helfen. Um historisches Lernen zu ermöglichen und zu bewerten, ist es wichtig, dass der Geschichtsunterricht fachpädagogisch ausgerichtet ist. Dies erfordert einen spezifischen Umgang mit Quellen und Darstellungen. Die Art und Weise, wie dies geschieht, beeinflusst wiederum die Kommunikation im sozialen System Geschichtsunterricht.⁸⁹

⁸⁷ Vgl. *Bernsen, Kerber*: Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik, S.22.

⁸⁸ Hans Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (2011): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 6. erweiterte Auflage, Schwalbach am Taunus. S.7.

⁸⁹ Vgl. *Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes, Christian Spieß, Holger Thünemann, Christoph Wilfert, Meik Zülsdorf-Kersting* (2018): Medien im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag. S.175-179.

4.1 Historisches Lernen und digitale Medien

Historisches Lernen beschreibt, wie die Schüler*innen im Geschichtsunterricht lernen. In diesem Abschnitt geht es um historisches Lernen und die Beziehung zu digitalen Medien. Laut der *JIM-Studie* aus dem Jahr 2023 war das Internet am Ende der 1990er-Jahre noch nicht zu Hause angekommen und das Handy noch nicht im Mittelpunkt des Lebens der Jugendlichen. Die Medienwelt hat sich in den letzten 25 Jahren verändert. Jugendliche wachsen heute in einer stark mediatisierten Umwelt auf. Die meisten Haushalte, in denen zwölf- bis 19-Jährige leben, sind mit Smartphones, Computern/Laptops und Fernsehgeräten ausgestattet. Darüber hinaus sind Video- und Musikstreamingdienste, Tablets, Radios und stationäre Spielkonsolen weit verbreitet und in vielen Familien vorzufinden. Wearables wie Smartwatches sind in jedem zweiten Haushalt vorhanden und etwa zwei von fünf Familien besitzen tragbare Spielkonsolen und Smartspeaker. E-Book-Reader sind in einem Drittel der Familien vorzufinden.⁹⁰

„Die große Bedeutung von Smartphone und Internet im Alltag von Jugendlichen wird auch mit Blick auf die tägliche Nutzung deutlich. 93 Prozent der Jugendlichen nutzen täglich ihr Smartphone, 88 Prozent sind jeden Tag online. Für zwei Drittel der Zwölf- bis 19-Jährigen gehört das Hören von Musik zum Alltag, für knapp die Hälfte Online-Videos, gefolgt vom Fernsehen mit 45 Prozent. Digitale Spiele sind für 36 Prozent tägliche Begleiter, Tablets für knapp ein Drittel und für 30 Prozent das Radio. Knapp jede/-r Vierte nutzt jeden Tag Videostreaming-Dienste, jede/-r Fünfte Sprachassistenten und zwölf Prozent lesen täglich gedruckte Bücher. Podcasts, Hörspiele/-bücher, E-Books, gedruckte Zeitungen und Zeitschriften sowie deren Online-Angebote sind weniger stark in den Alltag der Zwölf- bis 19-Jährigen integriert.“⁹¹

Danker und *Schwabe* betonen genauso wie die *JIM-Studie*, dass das Internet in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen fest verankert ist und auch die Schulen Teil dieses Digitalisierungsprozesses sind. Das Internet bietet eine Fülle von Wissen in unterschiedlichen Bereichen.⁹² Der Autor Baumgärtner betont, dass es sich beim historischen Lernen um erfahrungsorientiertes Lernen handelt, das sich mit vergangenen Ereignissen befasst. Im Gegensatz zu anderen fachspezifischen Lernansätzen soll historisches Wissen immer wieder in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden können. Der Fokus liegt auf der Übertragbarkeit des Wissens auf neue und andere Situationen, was als Transfer bezeichnet

⁹⁰ Vgl. *JIM-Studie*: Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf S.2-5. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

⁹¹ Ebd. S.2-5.

⁹² Vgl. Waldemar *Grosch* (2014): Das Internet als Raum historischen Lernens- eine Bestandsaufnahme. In: Uwe *Danker*, Astrid *Schwabe* (Hg.): *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien*. Schwalbach/Ts. S.13.

wird. Die Herausforderung beim Transfer historischen Wissens besteht darin, dass Lösungen oder Erkenntnisse aus der Vergangenheit nicht immer direkt auf aktuelle Situationen übertragen werden können.⁹³

Bardo Herzig bezieht sich auf die verschiedenen Faktoren der Wirksamkeit digitaler Medien im Unterricht und beschreibt, dass viele verschiedene Faktoren Einfluss nehmen. Das Geschehen im Unterricht ist eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Lernaktivitäten der Schüler*innen werden durch die Lehraktivitäten seitens der Lehrperson angeregt und begleitet. In diesen Lehr- und Lernprozessen können digitale Medien sowohl als Werkzeug als auch als Gegenstand eingesetzt werden. Die Auswirkungen digitaler Medien auf Unterrichtsprozesse lassen sich empirisch dahingehend beschreiben, dass sie zu Veränderungen in den sogenannten Unterrichtsskripts, also den didaktischen Handlungsmustern von Lehrpersonen, führen. Digitalen Medien kommt somit eine katalytische Rolle bei der Veränderung didaktischer Konzepte zu. Auf der anderen Seite lässt sich feststellen, dass digitale Medien in der Regel eine Anpassung „traditioneller“ didaktischer Ansätze im Unterricht erfordern, um ihre spezifischen Potenziale und die damit verbundenen Wirkungen voll auszuschöpfen.⁹⁴

„In vereinfachter Form lassen sich damit im Hinblick auf die Frage nach Wirkungen digitaler Medien im schulischen Unterricht vier konstitutive Faktoren benennen:

- *Die digitalen Medien bzw. Medienangebote selbst,*
- *Die Unterrichtsprozesse, in die die Medienangebote eingebunden sind, und*
- *Die am Unterricht unmittelbar beteiligten Akteure, d.h. Lehrpersonen und Lernende.“⁹⁵*

Rudolf Kammerl beschreibt die heutige Gesellschaft als ein Konstrukt, das sich durch digitale Tools weitgehend Informationen beschafft. Social-Media-Plattformen dienen hierbei als Informationsquelle und analoge Printmedien verlieren immer mehr an Aufmerksamkeit. Dieser Effekt macht sich auch in der Schule bemerkbar, da die Informationsbeschaffung für Lerninhalte zunehmend digital erfolgt. Das kommunikative Handeln von Kindern und Jugendlichen wird durch Smartphones und Social-Media geprägt. Die Inszenierung des eigenen Selbst im Internet gehört laut Kammerl zum Prozess der Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die Formen und Inhalte der Kommunikation verändern sich ständig

⁹³ Vgl. *Baumgärtner*: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.47-52.

⁹⁴ Vgl. *Herzig*: Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? S.9-14.

⁹⁵ Ebd. S.9.

und auch die Personen, die an der Kommunikation teilnehmen, verändern sich. Diesen Prozess bezeichnet er als sozialen bzw. digitalen Wandel.⁹⁶

*„Für Kinder und Jugendliche gilt besonders, dass sie im digitalen Wandel zunehmend mit den Chancen und Risiken digitaler Mediennutzung konfrontiert sind. Einerseits wird herausgestellt, dass „digitale Kompetenzen[...] immer häufiger Grundlage erfolgreicher Arbeits- und Bildungsbiografien“ sind. Andererseits werden die Risiken gefährdender Inhalte und Kontakte sowie die kommerziellen Interessen der Anbieter*innen problematisiert. [...] Inwiefern Heranwachsende Chancen nutzen und Risiken vermeiden können, ist maßgeblich von ihren Kompetenzen abhängig.“⁹⁷*

Nach *Bernsen und Spahn* verändert der digitale Wandel und der vermehrte Einsatz digitaler Medien den Unterricht. Lernen und Arbeiten findet weitgehend unter den Bedingungen der Digitalisierung statt, denn der vermehrte Einsatz digitaler Medien transformiert den Unterricht um. Der digitale Wandel führt zu einer nachhaltigen Umstrukturierung des Geschichtsunterrichts.⁹⁸ *Bernsen und Spahn* beschreiben den Prozess der Digitalisierung wie folgt:

„Das Internet geht nicht mehr weg. Deshalb ist es für die Geschichtsdidaktik wichtig, sich mit den durch die Digitalisierung verursachten Veränderungen in Bezug auf Lernen, Darstellungen von Geschichte und Geschichtskultur zu beschäftigen.“⁹⁹

Bernsen und Spahn verweisen darauf, dass neue Anforderungen, die sich aus der Digitalisierung für den Geschichtsunterricht ergeben gegenwärtig sind. Dazu gehören eine veränderte Form der Aufgabenstellung, die aktive und kritische Teilhabe an der Geschichtskultur sowie die Digitalisierung der Lebenswelten der Jugendlichen. All diese Aspekte beeinflussen die gesamte geschichtsdidaktische Praxis.¹⁰⁰

4.2 Kompetenzen und digitale Medien

Die Reaktionen auf fehlende Fähigkeiten und soziale Unterschiede in den Kompetenzen der Schüler*innen werden von *Kammerl* als sehr heterogen beschrieben. Es ist umstritten, ob und welche zwischenmenschlichen Unterschiede pädagogisch bearbeitet oder als Selektionskriterien verwendet werden sollen. Gleichzeitig ist es in einem Bildungssystem, das auch eine Selektions- und Allokationsfunktion erfüllt, notwendig, Kriterien anzuwenden, um

⁹⁶ Vgl. *Kammerl*: Digitale Medien und Schule. S.107f.

⁹⁷ Ebd. S.108.

⁹⁸ Vgl. *Bernsen, Spahn*: Medien und historisches Lernen, S.191-203.

⁹⁹ Ebd. S.200.

¹⁰⁰ Vgl. Ebd. S.201f.

zwischenmenschliche Unterschiede zu identifizieren und als Grundlage für Entscheidungen über den Zugang zu höheren formalen Bildungsabschlüssen zu nutzen. Dabei werden an sich wertneutrale Unterschiede in Erfolg oder Misserfolg transformiert. Die Definition dessen, was gesellschaftlich erwünscht ist und als gebildet gilt, wird durch unterschiedlich verteilte Definitionsmacht verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Interessenverbände beeinflusst. Die Berücksichtigung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien bei der Definition von Zielen und Inhalten formaler Bildung hängt davon ab, wie sich die Kräfteverhältnisse zwischen Befürwortern und Gegnern einer solchen Ausrichtung schulischer Bildung verändern. Im Zuge des fortschreitenden digitalen Wandels ist zu erwarten, dass eine breitere Mehrheit eine stärkere Integration digitaler Medien fordern wird.¹⁰¹

„Mit den Beschlüssen „Medienbildung in der Schule“ (KMK 2012) und „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) hat sich die Kultusministerkonferenz dafür ausgesprochen, in Schulen die digitale Infrastruktur für Lernen und Unterrichten auszubauen und Kompetenzen zu fördern, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind.“¹⁰²

Nach Ansicht des Bundesinstituts für Qualitätssicherung zeichnen sich Bildungsstandards vor allem durch ihre Innovationsfähigkeit aus. Ihr Hauptnutzen liegt darin, das Bewusstsein der Lehrer*innen für die Bedeutung eines kompetenzorientierten Unterrichts und einer nachhaltigen Entwicklungsbegleitung zu schärfen. Ein auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichteter Unterricht steht im Zentrum einer lernförderlichen Schule. Kompetenzen beschreiben die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen, um Herausforderungen lösen zu können. Darüber hinaus beziehen sie sich auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die notwendig sind, um Lösungen in unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll anzuwenden. Um die Kompetenzen der Schüler*innen langfristig, effektiv und fundiert zu entwickeln und sie als engagierte und neugierige Lernende herauszufordern, sollten Lehrer*innen bei der Kompetenzorientierung aktiv und aktivierend auf unterschiedliche Merkmale und vielfältige Aspekte abzielen.¹⁰³

¹⁰¹ Kammerl: Digitale Medien und Schule, S.109.

¹⁰² Ebd. S.110.

¹⁰³ Vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, online unter: <https://iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

„Der Erfolg der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards steht und fällt mit den Lehrpersonen, die mit ihrem unterrichtlichen Handeln die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern begleiten und unterstützen, der Schulleitung als pädagogische Führung und der Schulaufsicht als übergeordnete Instanz. Die nachhaltige Etablierung der Kompetenzorientierung mithilfe von Bildungsstandards setzt voraus, dass die damit verbundenen Ansätze und Ideen als zentrale Themen der Schul- und Unterrichtsentwicklung begriffen werden.“¹⁰⁴

Baumgärtner beschreibt Kompetenzen als Fähigkeiten, Probleme zu lösen und diese domänenspezifisch anzuwenden. Außerdem müssen sich die Kompetenzen laut ihm situativ bewähren und an den Schüler*innen orientieren.¹⁰⁵

Empirische Daten zur Nutzung von Medien von Kindern und Jugendlichen zeigen, dass digitale Bildungsprogramme im Bereich der Bildung notwendig sind. Diese empirischen Daten stammen aus der deutschen JIM-Studie, diese zeigt, dass 97% aller Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren im Jahr 2018 ein Smartphone besaßen. Davon nutzten 94% ihr Smartphone täglich und 91% nutzten das Internet.¹⁰⁶ Angesichts des weit verbreiteten Medienkonsums unter Jugendlichen scheint es selbstverständlich, dass digitale Medien und Technologien auch im Klassenzimmer Einzug gehalten haben, wie *Klaus Zierer* betont. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass Medienkonsum nicht einfach mit Medienbildung oder dem gezielten Einsatz von Medien zu Bildungszwecken gleichgesetzt werden kann. Die zitierten Daten zur Internetnutzung von Jugendlichen lassen jedoch darauf schließen, dass die Schüler*innen zumindest offen für die Verwendung neuer Medien im Unterricht sind. Somit ergibt sich aus schulischer Sicht nicht nur ein Bedarf an Medienbildung, sondern es kann auch davon ausgegangen werden, dass der Einsatz digitaler Medien bisher ungenutzte pädagogische Potenziale bietet. Zierer hebt hervor, dass der adäquate Umgang nicht nur mit den digitalen Geräten, sondern auch mit den so genannten Digital Natives zu einer unumgänglichen Herausforderung für die Schulen geworden ist.¹⁰⁷

„Die Vielzahl von Faktoren, die Einfluss auf die Implementation von digitalen Medien nehmen, lassen sich drei Ebenen zuordnen: der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene. Faktoren auf der

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.80.

¹⁰⁶ Vgl. Sabine Feierabend, Thomas Rathgeb (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger. Stuttgart, online unter: https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/JIM_2018_Gesamt.pdf S.8-13. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹⁰⁷ Vgl. Klaus Zierer (2018): Lernen 4.0- Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung um Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.29.

individuellen Ebene betreffen zum einen Personen, die konkrete Maßnahmen durchführen (z. B. Lehrer), und zum anderen Personen aus der Zielgruppe der Intervention (z. B. Schülerinnen und Schüler). Für beide Gruppen sind Einstellungen, Engagement, Motivation und Kompetenzen bedeutsam. Für den Erfolg der Implementation von Programmen ist die Überzeugung der Lernenden und Lehrenden von der Notwendigkeit und dem Nutzen der Maßnahme grundlegend.“¹⁰⁸

Katharina Scheiter beschreibt die Digitalisierung als einen Prozess, der das Bildungssystem beeinflusst, da der Prozess der Digitalisierung zum Gegenstand der Bildung wird. Um gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, ist es Ziel des Bildungssystems, Lernende zu einem kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu befähigen. Scheiter betont dabei den Erwerb von Medienkompetenz, die sowohl die Nutzung fachunabhängiger digitaler Angebote als auch die Anwendung fachspezifischer digitaler Werkzeuge umfasst.¹⁰⁹

Scheiter beschreibt den Begriff Medienkompetenz wie folgt:

„Medienkompetenz beschränkt sich dabei nicht auf technische Bedienfertigkeiten, sondern bezieht sich auch auf eine kritisch-reflektierte Nutzung digitaler Angebote im Hinblick auf damit verbundene Chancen und Risiken für die eigene Person. Für das Bildungspersonal bedeutet diese Erweiterung von Bildungszielen um Medienkompetenz, dass es einerseits selbst über diese Kompetenzen verfügen muss und dass es andererseits Kompetenzen für die Vermittlung von Medienkompetenz aufweisen muss.“¹¹⁰

Obwohl es viele verschiedene Definitionen und Modelle von Medienkompetenz gibt, geht es bei den meisten um das Wissen über Medien und ihre Funktionsweisen sowie um die Fähigkeit, Medien kompetent und selbstbestimmt zu nutzen, wie die Bundeszentrale für politische Bildung betont. Besonderes Augenmerk wird dabei auf den kritischen Umgang mit Medien gelegt, wie er beispielsweise im weit verbreiteten Medienkompetenzmodell von Dieter Baacke berücksichtigt wird. Dieser Aspekt der Medienkritik integriert gesellschaftliche Dimensionen in die Auseinandersetzung mit Medien, indem er die Auswirkungen medienbezogener gesellschaftlicher Entwicklungen auf das Zusammenleben sowie die Chancen und Herausforderungen einer mediatisierten Welt in den Blick nimmt. Durch die fortschreitende Digitalisierung verschiedener Lebensbereiche verändert sich der Medienbegriff. Der Einfluss von Medien ist kaum noch zu übersehen, denn Medien sind allgegenwärtig und präsent, auch wenn dies nicht immer offensichtlich ist. Medien sind nicht

¹⁰⁸ Karsten Stegmann, Christof Wecker, Heinz Mandl, Frank Fischer: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In: Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Springer Reference Sozialwissenschaften 2018. S.981.

¹⁰⁹ Vgl. Scheiter: Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1040.

¹¹⁰ Ebd. S.1040.

nur Werkzeuge der Kommunikation, sie formen und gestalten die Welt und die Gesellschaft selbst.¹¹¹

4.2.1 Kompetenzmodelle

Andreas Körber erwähnt die geschichtsdidaktische Kompetenzdefinition von Franz Weinert, diese beschreibt die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften von Individuen zum historischen Denken. Dabei handelt es sich um eine situative und ergebnisoffene Reflexion, die sich auf die zeitliche Dimension bezieht. Diese Reflexion bezieht sich auf individuelle und kollektive Zeitidentitäten sowie auf die durch historische Kontexte gegebenen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten. Die Kompetenzorientierung umfasst die Erweiterung und Ergänzung des didaktischen Fokus. Die Kompetenzorientierung konzentriert sich auf die Entwicklung der Fähigkeit, neue und unbekannte Herausforderungen im zeitlichen Kontext der Lebenswelt und auch in einer nicht vorhersehbaren Zukunft durch reflektiertes Denken zu bewältigen. In der allgemeinen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion wurde im Zusammenhang mit PISA der Begriff „Kompetenzmodell“ aufgegriffen. Darunter werden in der Regel umfassende systematische Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften und Wissenskonzepten verstanden, die zur Teilhabe an der Geschichtskultur und zur Entwicklung eines eigenständigen historischen Denkens notwendig sind.¹¹²

„Vielmehr kann die Kompetenzorientierung geradezu als eine Fortführung und Erweiterung der disziplinären Entwicklung hin zu einer teilweise sogar emanzipatorischen „Befähigungsdisziplin“ seit den 1960er-Jahren angesehen werden, insofern zumindest einige Modelle auch Fähigkeiten zu kritisch-reflexiver Auseinandersetzung mit Deutungsvorgaben ausweisen (FUER: „De-Konstruktionskompetenz“).“¹¹³

Das FUER-Kompetenzmodell besteht nach Baumgärtner aus vier Kompetenzen und ist Teil des historischen Lernens. Der Prozess des historischen Lernens beginnt mit einer konkreten historischen Frage oder einer Unsicherheit, die sich aus einem bestimmten Ereignis ergibt. Um diese Frage zu beantworten, werden zwei wesentliche Operationen durchgeführt: Zum einen erfolgt die Rekonstruktion durch das Sammeln und Erschließen von Wissen und Erkenntnissen

¹¹¹ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2021): Medienkompetenz und Digital Literacy, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹¹² Vgl. Andreas Körber (2021): Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno, Beatrice Ziegler (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Springer VS, Wiesbaden. S.3-5.

¹¹³ Ebd. S.4.

mit Hilfe von Sach- und Methodenkompetenz. Zum anderen beinhaltet die Dekonstruktion eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Erzählungen und Darstellungen historischer Sachverhalte. Hauptziel dieses Prozesses ist es, die Ausgangsfrage zu klären und damit zur Orientierung des Einzelnen beizutragen. Dieser Lernprozess ist eng mit dem Lebensweltbezug verbunden und spielt eine wichtige Rolle bei der Identitätsbildung. Insgesamt ergeben sich vier Teilkompetenzen, die zusammen eine umfassende historische Kompetenz bilden. Die historische Fragekompetenz befähigt dazu, gezielt Fragen an die Geschichte zu stellen. Die historische Sachkompetenz umfasst das Wissen, das zur Beantwortung dieser Fragen notwendig ist. Die historische Methodenkompetenz fasst die notwendigen Recherche- und Analyseverfahren zusammen. Die historische Orientierungskompetenz schließlich ermöglicht es, aus der Auseinandersetzung mit der Fragestellung Erkenntnisse für die eigene Lebenspraxis zu gewinnen.¹¹⁴

„Vor allem dem FUER-Modell liegt explizit zugrunde, dass Kompetenzen bei aller Ausrichtung auf wissenschaftlich etablierte Erkenntnisformen über wissenschaftliche Arbeitsweisen- und -techniken hinausgehen. Dies insofern, als sie nicht nur das Können, sondern auch die Bereitschaft, Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für den Einsatz dieses Könnens umfassen, ihre Elaboration somit nicht allein in der Verbesserung des Könnens oder gar seiner Routinisierung bestehen kann.“¹¹⁵

4.3 Digitaler Wandel in Geschichtswissenschaften, Geschichtskultur und Geschichtslernen und deren Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein

Die heutigen Schüler*innen-Generationen wachsen mit digitalen Medien auf, jedoch ist es laut Demantowsky und Pallaske überraschend, dass digitale Medien im Schulunterricht bislang nur eine geringe Rolle spielen. Während in anderen Bereichen wie der Wirtschaft oder den Massen- und Kommunikationsmedien die Digitalisierung bereits einen großen Einfluss hat, wird im Bildungsbereich noch viel darüber diskutiert, ob das Lernen mit digitalen Geräten einen Vorteil gegenüber der bisherigen Unterrichtspraxis bietet. Die intensive und fokussierte Arbeit mit einem gedruckten Text auf Papier für bestimmte Lernsituationen kann nach wie vor als die effektivste Unterrichtsmethode angesehen werden kann. Gleichzeitig lässt sich oft beobachten, dass Schüler*innen bei der Nutzung des Internets auf unterschiedlichen Recherchewegen schnell die Orientierung verlieren. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass viele Schüler*innen eine gewisse Abhängigkeit zeigen, ständig online und verfügbar zu sein.

¹¹⁴ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.82f.

¹¹⁵ Körber: Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik, S.8.

Angesichts dieser Entwicklungen könnten Schulen argumentieren, dass sie gerade deshalb die Nutzung digitaler Medien nicht weiter fördern sollten. Demantowsky und Pallaske halten fest, dass bereits seit 1990 innerhalb der Geschichtsdidaktik über den digitalen Wandel und den damit einhergehenden Einsatz digitaler Medien nachgedacht wurde.¹¹⁶

„Die Geschichtsdidaktik reflektiert über den digitalen Wandel und den Einsatz digitaler Medien bereits seit den 1990er Jahren, und zwar auf drei Ebenen: erstens bezüglich pragmatischer Aspekte der (möglichen) Veränderungen des Geschichtslernens, zweitens der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der Einzelnen, ihrer Geschichtsbilder und historischen Imaginationen sowie der Geschichtskultur(en), schließlich drittens die Auswirkungen auf die Fachdisziplin selbst.“¹¹⁷

Baumgärtner betont, dass neben dem Kompetenzerwerb auch das Geschichtsbewusstsein eine wichtige Rolle beim historischen Lernen und bei der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur im Unterricht einnimmt.¹¹⁸ Manuel Köster hebt hervor, dass die heutige Generation von Kindern und Jugendlichen anders aufwächst als frühere Generationen.¹¹⁹ Kommunikations- und Bildungsprozesse hätten sich durch den permanenten digitalen Wandel stark verändert. Der Geschichtsdidaktiker Marko Demantowsky bezeichnet die heutigen Generationen als „digital natives“, da sie in das digitale Zeitalter hineingeboren wurden und ein Leben ohne Internet nicht kennen.¹²⁰ Köster hält dem entgegen, indem er betont, dass es nicht ausreicht, mit digitalen Geräten aufzuwachsen, denn dies bedeute nicht, dass die Schüler*innen deshalb kompetent, kritisch oder effektiv mit diesen Geräten und den Informationen im Internet umgehen können. Schwierigkeiten für den Geschichtsunterricht ergeben sich aus der permanenten Präsenz digital codierter Informationen und der Überforderung der Lernenden im Umgang mit diesen Informationen. Köster erwähnt hierbei Marko Demantowsky und Hilke Günther-Arndt, die betonen, dass es keine „digitale Geschichtsdidaktik“ braucht, die Geschichtsdidaktik aber auf den digitalen Wandel reagieren müsste. Die ständige Verfügbarkeit der digitalen Welt verändert das alltägliche Handeln, die Kommunikation und auch das Lernen. Köster zeigt auf, dass für die Schüler*innen des 21. Jahrhunderts das Internet kein neues Gebiet ist, denn es wird in der Gesellschaft als selbstverständlich angesehen. Köster verweist darauf, dass noch nicht alle Bücher digitalisiert

¹¹⁶ Vgl. Demantowsky, Pallaske: Geschichte lernen im digitalen Wandel, S.8-10.

¹¹⁷ Ebd. S.8f.

¹¹⁸ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.31.

¹¹⁹ Vgl. Manuel Köster (2021): Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. S.116f.

¹²⁰ Vgl. Demantowsky, Pallaske: Geschichte lernen im digitalen Wandel, S.8-10.

sind und dass Suchmaschinen nur bestimmte Bereiche des World Wide Web durchsuchen können. Das Problem für die Lernenden ist nicht, dass sie zu wenig Informationen erhalten, sondern dass die Schüler*innen oft in der Menge der Suchergebnisse ertrinken und entscheiden müssen, welche Informationen relevant sind und welche nicht nützlich sind.¹²¹

„Überall Krisennachrichten, negative Gefühle beim Scrollen durch Instagram: Viele junge Menschen hadern mit der Nachrichtenflut und dem medialen Kommunikationsaufkommen-das hat eine neue Studie herausgefunden. [...] Die alles überschattende Klimakrise, die Coronapandemie, der Überfall auf die Ukraine – eine neue Studie des VOCER-Instituts hat sich angesehen, was die Nachrichtenflut mit Menschen macht. Müsste man die Ergebnisse kurz zusammenfassen: Sie leiden an Überforderung.“¹²²

Bernsen, König und Spahn betonen, dass die Integration digitaler Medien in den Unterricht bedeutet, dass die Lebenswelten der Schuler*innen mit einbezogen werden. Geschichte sei nicht nur in alten Gebäuden, Denkmälern oder Filmen präsent, sondern auch auf dem Computer und im Internet, zum Beispiel auf YouTube oder in Computerspielen. Deshalb sollte historisches Lernen in der Schule die Schüler*innen ermutigen, sich auch nach der Schulzeit außerhalb des Unterrichts kompetent mit Geschichte auseinanderzusetzen. Die Forderung, digitale Bereiche in die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht zu integrieren, ist ein Argument für den Übergang zu einem kompetenzorientierten Unterricht. Digitale Medien bieten nicht nur vorgefertigte Geschichten, sondern auch neue Möglichkeiten, eigene Geschichten als Rekonstruktionen der Vergangenheit zu schaffen. Verschiedene Anwendungen können flexibel genutzt werden, um eigene digitale Geschichtserzählungen zu gestalten, zum Beispiel in Form von Audio- oder Videobeiträgen (Podcasting). Durch kreatives „Sampling“ von Text-, Ton- und Bildmaterial entstehen neue Formen der Geschichtserzählung im digitalen Raum, die auch als „Digital Storytelling“ bezeichnet werden. Darüber hinaus ermöglichen digitale Medien eine Erweiterung der Kommunikation und Auseinandersetzung mit Geschichte.¹²³

4.4 Corona-Pandemie und deren Auswirkung auf den digitalen Wandel

„Ein Leben ohne Digitalisierung ist in vielen Bereichen kaum mehr vorstellbar oder würde Einbußen an Qualität nach sich ziehen – und hierbei geht es nicht nur um die Bequemlichkeit, alle Informationen oder

¹²¹ Vgl. Köster: Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, S.116f.

¹²² Roland Gimmmler (2022): Abwendung von sozialen Medien. Informationsflut überfordert jüngere Menschen. In: Deutschlandfunk Kultur, online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/studie-nachrichten-muedigkeit-mediennutzung-100.html> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

¹²³ Vgl. Daniel Bernsen, Alexander König, Thomas Spahn (2012): Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik, ResearchGate, S.12.

Unterhaltungsprogramme auf einen Klick zur Verfügung zu haben, sondern auch um Sicherheit oder Ausschalten von Fehlern.“¹²⁴

Spätestens durch die Corona-Pandemie ist im schulischen Bereich, hier auch bei vielen Lehrer*innen mit dem Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung (GPB), bewusst geworden, dass elektronische Medien und digitale Anwendungen im Geschichtsunterricht unterstützende und effiziente Werkzeuge sein können, die didaktisch neue Möglichkeiten schaffen können.¹²⁵

Stefan T. Hopmann beschreibt in der Wochenzeitung *„Die Furche“*, dass die eingesetzten Methoden während der Corona-Pandemie an ihre Grenzen stießen, da die Lehrpläne nicht auf die Krise vorbereitet waren. Viele Lehrer*innen waren überfordert, die digitalen Medien während der Corona-Pandemie im Unterricht einzusetzen. Kaum jemand war darauf vorbereitet, sein Leben während einer Pandemie zu meistern. Viele Menschen standen vor neuen Herausforderungen im Alltag, auch im Bildungsbereich. Das Jahr 2020 stand ganz im Zeichen der Pandemie, zur Eindämmung der Infektion mit COVID-19 wurden zahlreiche Maßnahmen gesetzt, die das berufliche und private Leben weltweit massiv veränderten. Auch aus Sicht der Schüler*innen hatte sich der schulische Unterricht verändert, die meisten Freizeitaktivitäten waren entweder gar nicht oder nur mehr eingeschränkt möglich, Schulen waren über Wochen und Monate geschlossen und es wurde in Form von Fernunterricht gelehrt und gelernt.¹²⁶

„2021 hat sich die Mehrheit der OECD-Länder soweit in die Situation hereingefunden, dass sie verstärkt in die berufliche Weiterbildung der Lehrkräfte in Richtung Digitalisierung investiert haben. Und der flächendeckende Fernunterricht als Notfallmaßnahme hat dazu geführt, dass viele Schulen nun zumindest teilweise weiter auf digitale Werkzeuge im Unterricht setzen.“¹²⁷

Der Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest beschäftigt sich weitgehend mit den Auswirkungen der Digitalisierung und betont, dass die Corona-Pandemie das Bildungssystem vor große Herausforderungen gestellt hat. Es mussten digitale Lösungen für

¹²⁴ Chancen und Grenzen der Digitalisierung, online unter: <https://themen.schule.at/themen/lehrplan-digitale-grundbildung/chancen-und-grenzen-der-digitalisierung> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹²⁵ Vgl. Ebd.

¹²⁶ Vgl. Stefan T. Hopmann (2020): Schule und Corona: Das Leben ist wichtiger als der Lehrplan. In: Die Furche. Die österreichische Wochenzeitung, online unter: <https://www.furche.at/dossier/schule-in-zeiten-von-corona> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹²⁷ Anja Braun (2022): Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf die Schulen? In: SWR Wissen, online unter: <https://www.swr.de/wissen/oecd-bildungsbericht-corona-100.html> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

das Lernen und Lehren im Klassenzimmer gefunden werden und die Eltern mussten die Aufgaben von Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen übernehmen. Mit dem Konzept des „*Distance Learning*“ wurde der Prozess der Digitalisierung weiter vorangetrieben. Der anhaltende digitale Wandel hat das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen verändert.¹²⁸

4.4.1 Unterricht in Zeiten von Corona

Die Corona-Pandemie führte zu Schulschließungen und somit zu einer Ausnahmesituation im Bereich des Bildungssystems. Seit dem ersten „*Schul- Lockdown*“¹²⁹ im Frühjahr 2020 wurde der Begriff „*Homeschooling*“ dauerhaft verwendet, um auf die schulische Situation während der Corona-Pandemie hinzuweisen. Die Schulschließungen stellten das Bildungssystem vor große Herausforderungen, denn der Ort des Unterrichts änderte sich - vom klassischen Unterricht im Klassenzimmer zu den Laptop-Bildschirmen zuhause. *Benjamin Edelstein und Detlef Fickermann* betonen, dass das Prinzip des Fernunterrichts keine neue Erfahrung ist, dass es aber keine Routine in der Umsetzung und Durchführung im schulischen Bereich gab. Lehrer*innen mussten neue Unterrichtsmethoden verwenden und die Eltern waren neben ihren veränderten Arbeitsbedingungen plötzlich zu Lehrenden und Betreuer*innen geworden. Innerhalb kürzester Zeit musste die Organisation des Lernens und des Kompetenzerwerbs auf innovative, meist digitale Weise neu strukturiert und etabliert werden.¹³⁰ Eine einheitliche Regelung betreffend des „*Distance Learnings*“ gab es bis zum Schluss der Corona-Pandemie nicht, betonen *Christoph Helm, Stephan Huber und Tina Loisinger*. Die Unterrichtsmethoden und die Gestaltung des Unterrichts waren während der Corona-Pandemie sehr unterschiedlich und individuell gestaltet.¹³¹

¹²⁸ Vgl. Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, online unter: <https://www.mpfs.de/startseite/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹²⁹ Siehe dazu: „Lockdown“ beschreibt in diesem Zusammenhang eine Ausgangssperre; der Begriff hat während der Corona-Pandemie seit dem Jahr 2020 an großer Bedeutung gewonnen; während der Corona-Pandemie wurden Regeln und Maßnahmen festgelegt unter anderem waren „Lockdowns“ während der Corona-Situation das ausgewählte Mittel seitens der österreichischen Regierung um das Infektionsgeschehen von COVID-19 einzudämmen

Benjamin Edelstein/ Detlef Fickermann (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld. Münster: Waxmann. S.34f.

¹³⁰ Vgl. *Edelstein, Fickermann*: Schule während der Corona-Pandemie, S.34f.

¹³¹ *Christoph Helm, Stephan Huber, Tina Loisinger* (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona Pandemie? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S.269-274.

Als Herausforderungen für erfolgreichen Fernunterricht nennen *Helm, Huber und Loisinger* folgende Aspekte:

„Als Herausforderungen im Bereich der Schülerfähigkeiten zum selbstständigen Lernen nennen die Lehrkräfte die Tagesstruktur und Selbstorganisation, die Ablenkung beim Lernen zuhause, das Zeitmanagement, die Überforderung allgemein und mit dem E-Learning, das fehlende Know-how im Umgang mit den Lernangeboten, die Selbstständigkeit und Konzentrationsprobleme.“¹³²

Das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* fördert den Prozess der Digitalisierung im Bildungsbereich insbesondere durch den *8-Punkte-Plan „Digitales Lernen“*. Der *8-Punkte-Plan* des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) dient als Leitfaden und strategischer Rahmen für die langfristige und flächendeckende Integration digitaler Unterstützung in die Lehre. Ziel ist die Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate. Die Corona-Pandemie hat im Bildungsbereich das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Verknüpfung von Lehre und Digitalisierung geschärft. Die Digitalisierung birgt enorme Potenziale für die Bildung, erfordert aber klare strategische Vorgaben für das gesamte Bildungssystem, um die sich bietenden Chancen optimal zu nutzen. Es ist offensichtlich, dass sich das Bildungssystem diesen Veränderungen umfassend stellen muss, um den Schüler*innen optimale Voraussetzungen zu bieten. Aus diesem Grund hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung damit begonnen, einen Masterplan für die Digitalisierung in der Bildung zu entwickeln. Ziel ist es, die Veränderungen durch die fortschreitende Digitalisierung schrittweise und flächendeckend in das österreichische Bildungssystem zu integrieren.¹³³

¹³² Ebd. S.269.

¹³³ Vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*: Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/8punkte.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

4.4.2 Der Masterplan der Digitalisierung im Bildungswesen

Abbildung 2¹³⁴ zeigt den vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erarbeiteten Masterplan zur Digitalisierung im Bildungswesen. Dieser Masterplan setzt sich grundlegend mit den theoretischen Veränderungsprozessen im Zusammenhang mit der fortschreitenden Digitalisierung auseinander. Ziel des Masterplans ist es, den Veränderungen durch den digitalen Wandel zu begegnen und diese flächendeckend in das österreichische Bildungssystem zu integrieren. Das Bildungsministerium

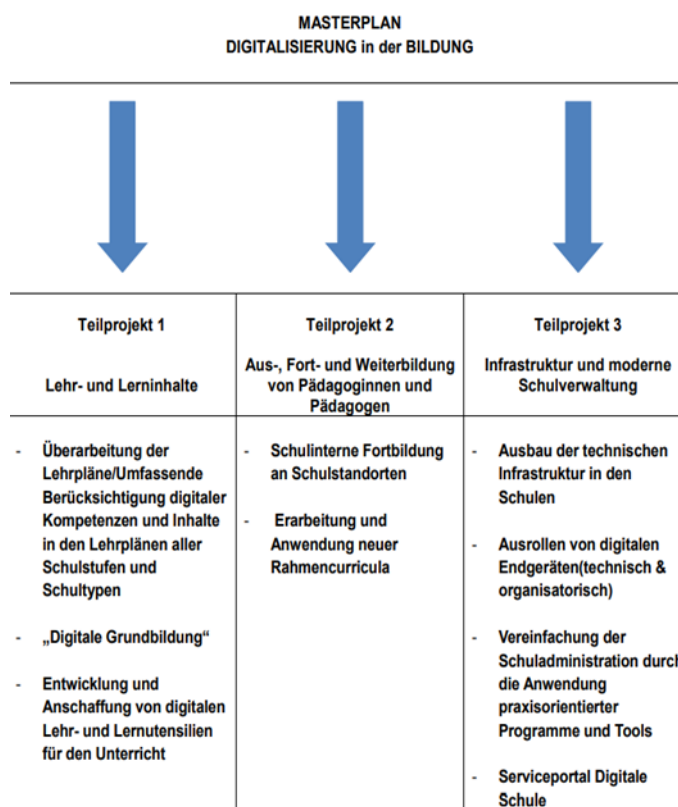


Abb. 2: Masterplan der Digitalisierung

beschreibt die Herausforderungen und den Nachholbedarf im Bildungsbereich als wichtigen Schritt der Digitalisierung an Schulen. Der digitale Wandel ist ein kontinuierlicher Prozess und das Bildungssystem muss sich diesen Veränderungen umfassend stellen. Als Reaktion auf den Prozess der Digitalisierung hat das Bildungsministerium begonnen, Lösungen für die Probleme zu finden, der Masterplan ist ein erster Ansatz, um auf die Veränderungen zu reagieren. Der Masterplan umfasst drei große Aktionsfelder. *Handlungsfeld bzw. Teilprojekt 1* umfasst die „Software“, also die Pädagogik, die Lehr- und Lerninhalte. Im Rahmen einer umfassenden Überarbeitung der bestehenden Curricula sollen neue Lehr- und Lerninhalte aus dem Bereich der Digitalisierung systematisch integriert werden. Ziel ist es, ein umfassendes Grundverständnis für den Umgang mit den neuen Inhalten in den Lehrplänen zu verankern und der Digitalisierung in einem zeitgemäßen Unterricht in allen Fächern methodisch und didaktisch gerecht zu werden. *Handlungsfeld 2 „Hardware“* umfasst Infrastruktur, modernes IT-Management und moderne Schulverwaltung. Die Infrastruktur in den Schulen soll

¹³⁴ Abbildung 1: Masterplan der Digitalisierung, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

verbessert und ein einheitlicher und vergleichbarer Standard für mobile Endgeräte sichergestellt werden. Ziel ist es, landesweit die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass digitale Instrumente und Werkzeuge in den Schulen effektiv genutzt werden können. Darüber hinaus sollen moderne Anwendungen eingeführt werden, die die Verwaltungsprozesse in den Schulen erleichtern. *Handlungsfeld 3* umfasst die *Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften*. Die Integration von Digitalisierung und neuen Lehrmethoden soll systematisch in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen integriert werden.¹³⁵

4.4.3 Medienverhalten von Schüler*innen während der Corona-Pandemie

Die JIM-Studie sieht das Jahr 2020 im Zeichen der Corona-Pandemie, die nicht nur zu gesellschaftlichen Veränderungen, sondern auch zu Ausnahmesituationen im Alltag geführt hat. Das Medienverhalten der Jugendlichen hat sich stark verändert, was vor allem auch die Bildung betrifft. Der Einsatz von digitalen Werkzeugen im Fernunterricht wurde an jedem Schulstandort unterschiedlich gehandhabt. Zu Beginn der Pandemie nutzte nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte eine Schul-Cloud oder Videokonferenzen, was daran liegen mag, dass die digitale Infrastruktur seitens der Schule vielerorts noch nicht vorhanden war oder schlicht aus Unkenntnis nicht genutzt wurde. „Homeschooling“ und damit der Versand von Unterrichtsmaterialien funktionierte bei den meisten über Chats und E-Mail-Kontakte. Die Schüler*innen der heutigen Generationen wachsen mit einem breiten Spektrum an Medien auf. Die JIM-Studie hebt hervor, dass Untersuchungen zeigen, dass die „Digital Natives“¹³⁶ trotz zahlreicher Erfahrungen in der digitalen Welt auch während der Corona-Pandemie Schwierigkeiten mit dem „Distance Learning“ hatten.¹³⁷

„Jugendliche wachsen in Haushalten mit einem breiten Medienrepertoire auf. Smartphones, ein WLAN-Anschluss und Computer/Laptops sind 2020 in fast allen Haushalten vorhanden. Ein Fernseher gehört bei 95 Prozent der Familien zur Medienausstattung, ein Drucker ist bei 92 Prozent der Familien vorhanden. Ein Radio steht 77 Prozent zur Verfügung. [...] 73 Prozent der Haushalte haben ein Tablet zu Hause, 71 Prozent eine feste Spielekonsole und 70 Prozent ein Fernsehgerät mit Internetzugang.“¹³⁸

¹³⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft: Masterplan der Digitalisierung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹³⁶ Siehe dazu: „Digital Natives“ beschreibt in diesem Zusammenhang Menschen die mit Computern, Internet, Smartphones, Tablets und „Social Media“ aufgewachsen sind; Menschen, die in diese digitale Zeit hineingeboren wurden

¹³⁷ Vgl. JIM-Studie: Medienverhalten von Jugendlichen, online unter: <https://www.mpfs.de/startseite/> S.2-66. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹³⁸ Ebd.

Laut *Eliza Trapp* haben die Corona-Pandemie und die damit einhergehenden Schulschließungen gezeigt, dass nicht alle Schulen und Lehrkräfte gleichermaßen auf den Fernunterricht vorbereitet waren. Einige Lehrer*innen hatten bereits Erfahrungen mit digitalen Medien, während andere kaum Möglichkeiten hatten, digital im Unterricht zu arbeiten. Unterschiede ergaben sich durch die fehlenden technischen Kenntnisse, unzureichende Infrastrukturen und unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Einige Schüler*innen fanden sich gut im Distanzlernen zurecht, während andere damit Schwierigkeiten hatten. Trotz der unterschiedlichen Situationen konnten Lehrer*innen eine Verbesserung der Medienkompetenz wahrnehmen, zusammenfassend beschreibt Trapp das Medienverhalten von Jugendlichen während der Corona-Pandemie wie folgt:¹³⁹

„Fast alle der befragten Lehrkräfte sind sich einig, dass die Einbeziehung digitaler Medien im Unterricht Vorteile haben kann. Daneben habe der Fernunterricht aber auch gezeigt, wie wichtig die persönliche Interaktionsebene und die analoge Begegnung der Schülerinnen und Schüler untereinander und auch mit den Lehrenden sei. Für viele sei eine Hybridlösung denkbar, also eine Kombination aus Präsenz- und Fernunterricht. Allerdings nur für einen begrenzten Zeitraum. Zukünftig wünschen sie sich die meisten Lehrkräfte einen präsenzbezogenen Unterricht, gestützt von digitalen Medien und Mitteln.“¹⁴⁰

4.5 Digitale Medien- die vierte Kulturtechnik?

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen hat sich in den letzten Jahren auch die digitale Bildung in der Gesellschaft etabliert.¹⁴¹ *Michael Kerres* betont, dass die Digitalisierung mittlerweile alle Fächer und Unterrichtsinhalte durchdringt. Medienkompetenz muss daher umfassend verstanden werden und sich auf die Fähigkeit beziehen, mit digitalen Technologien umzugehen, ihre Funktionen zu nutzen und ihre Auswirkungen zu reflektieren. Im Kern geht es darum zu verstehen, wie Bildung gestaltet werden muss, um der gesellschaftlichen Herausforderung der Digitalisierung angemessen zu begegnen. Medienkompetenz soll nicht einfach als Ergänzung zu bestehenden Kompetenzen verstanden werden, sondern vielmehr als

¹³⁹ Vgl. *Eliza Trapp* (2020): Digitaler Unterricht- was hat sich für Lehrende durch Corona verändert? In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/317021/digitaler-unterricht-was-hat-sich-fuer-lehrende-durch-corona-veraendert/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Vgl. *Christian Füller* (2019): Im Labyrinth der Lehrpläne: Wie digitale Bildung langsam in die Schulen findet. In: ÜberMedien, online unter: <https://uebermedien.de/40037/im-labyrinth-der-lehrplaene-wie-digitale-bildung-langsam-in-die-schulen-findet/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bereitschaft, Interaktion oder Veränderung. Als elementare Kulturtechniken gelten Lesen, Schreiben und Rechnen.¹⁴²

„Die Vermittlung der Kulturtechniken zählt zu den zentralen Aufgaben des Unterrichts der Volksschule. Dazu gehören der Erwerb der Schriftsprache sowie einer Fremdsprache, der Aufbau einer grundlegenden Lesekompetenz und die Vermittlung mathematischer Kompetenzen, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben als mündige und kritische Menschen ermöglichen.“¹⁴³

Laut Kerres gehören diese Kompetenzen nach der Definition der UNESCO von 1978 zur Grundbildung:

„Lesen, Schreiben, Rechnen: Dies sind Fertigkeiten, die oft als elementare Kulturtechniken bezeichnet werden, um am Wissen einer Kultur partizipieren zu können. Sie werden als Bestandteile einer Grundbildung verstanden, wie sie die UNESCO-Definition von 1978 anführte. Die Fähigkeit, mit dem Computer und digitalen Medien umzugehen, wird in manchen Publikationen als neue Kulturtechnik bezeichnet, um den Rang dieser Kompetenz in der bildungspolitischen Diskussion hervorzuheben. [...] Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation erforderlich sind. [...] Literalität keine singuläre Kompetenz im engeren Sinne darstellt, sondern als kulturell eingebettete, gesellschaftlich ausgehandelte, soziale Handlungspraxis zu verstehen ist.“¹⁴⁴

Grundbildung bezieht sich auf alle Bildungsbereiche, also formales, non-formales und auch informelles Lernen und nimmt Bezug auf die europäische Agenda des lebenslangen Lernens. Immer mehr Menschen erkennen die Bedeutung digitaler Medien für die Teilhabe an gesellschaftlichen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen.¹⁴⁵

„Wir erleben eine Umbruchphase, in der viele gesellschaftliche Prozesse und Institutionen durch die Digitalisierung herausgefordert sind. Bisherige Handlungspraxen werden dabei irritiert. Der Ruf nach digitaler Bildung zeigt die Verunsicherung bei der Anpassung an die „neuen“ Medien. „Computerkompetenz“ erscheint am Ende vergleichsweise trivial, wenn sie sich auf die elementaren Fertigkeiten der Bedienung von Geräten bezieht. Für die jüngere Generation sind die digitalen Medien einfach da.“¹⁴⁶

Nach Kerres hat die deutschsprachige Diskussion, die seit den 1970er-Jahren zunächst um „Medienkompetenz“ und seit etwa 2000 um „Medienbildung“ kreist, wenig mit der

¹⁴² Vgl. Michael Kerres (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer Christian (Hrsg.) Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Münster: Waxmann. S.1-12.

¹⁴³ Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Orientierung Kulturtechniken, online unter: <https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/orientierungen/kulturtechniken> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹⁴⁴ Vgl. Kerres: Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik, S.1.

¹⁴⁵ Vgl. Ebd. S.1-12.

¹⁴⁶ Ebd. S.11.

englischsprachigen Diskussion um „*media literacy*“ oder „*digital literacy*“ zu tun habe. Dabei wird auch deutlich, dass in der englischsprachigen Diskussion zwischen „*competence*“ (Kompetenz im Allgemeinen) und „*competency*“ (spezifische Fähigkeiten) unterschieden wird. In deutsch- und englischsprachigen Kontexten werden häufig Ansätze bevorzugt, die die *digitale Kompetenz* als eine „neue Kulturtechnik“ verstehen, die zu den bereits vorhandenen Kulturtechniken und Grundfertigkeiten der Grundbildung hinzukommt. Die Kompetenz im Umgang mit digitalen Technologien kann nicht einfach zu den Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen hinzugefügt werden. Vielmehr zeigt sich die Bedeutung der digitalen Technologien darin, dass sie alle anderen Grundfertigkeiten durchdringen und beeinflussen. Die Art und Weise, wie wir uns Wissen aneignen, zum Beispiel durch Lesen, Schreiben oder Rechnen, ist ohne digitale Technologien nicht mehr denkbar, dies gilt für alle Fächer und Lernbereiche.¹⁴⁷

Michele Fink und Klaus Egli beschreiben den Digitalisierungsprozess bezogen auf die vierte Kulturtechnik wie folgt:

„Digitales Know-how bedeutet mehr als nur das Verständnis der Inhalte. Es beginnt bereits bei der Anschaffung des Geräts, der Wahl des Anbieter-Abonnements und geht weiter über die Bedienung des Gerätes- all diese Schritte beeinflussen, wie und ob digitale Inhalte überhaupt zugänglich werden. Dabei gehört das Wissen um die Funktionen des Geräts und die Möglichkeiten der unendlich vielfältigen Varianten der Abonnements sowie die Parametrisierung der Geräte (Einstellungen) unbedingt zum digitalen Know-how dazu. Die Menschen, die sich ein Leben lang nicht um Technik gekümmert haben, fühlen sich plötzlich aufgefordert, sich für Technik zu interessieren, falls sie weiterhin an den gesellschaftlichen Prozessen teilhaben möchten.“¹⁴⁸

Kerres betont, dass das Besondere an der aktuellen Diskussion sei, dass sich Medienkompetenz bisher auf Artefakte beziehe, die sich auf bestimmte Aspekte des Lebens beziehen. Zeitungen, Radio und Fernsehen wurden vor allem in der Freizeit genutzt, während sie für das eigentliche Lernen, für berufliche Tätigkeiten oder andere gesellschaftliche Anforderungen vergleichsweise randständig blieben. Die Forderung nach digitaler Bildung spiegelt die Unsicherheit im Umgang mit den „neuen“ Medien wider. Schließlich erscheint der Begriff „Computerkompetenz“ recht einfach, wenn er sich nur auf grundlegende Fähigkeiten der Gerätebedienung bezieht. Für die junge Generation sind digitale Medien allgegenwärtig.

¹⁴⁷ Vgl. Ebd. S.1-12.

¹⁴⁸ Michele Fink, Klaus Egli (2023): Digitales Know-how als Kulturtechnik, De Gruyter. S.118.

Die Digitalisierung hat Auswirkungen auf Bildungsinhalte und die gesellschaftliche Kommunikation. Anstatt nur eine Medienkompetenzeinheit in den Lehrplan zu integrieren, ist es nun entscheidend, den gesamten Lehrplan im Kontext der Digitalisierung zu überdenken und zu aktualisieren.¹⁴⁹

4.6 Lernmotivation und digitale Medien

Nach *Raufelder* ist die Lernmotivation Vermittler zwischen Stimulation und Reaktion. Lernmotivation ist eine inhärente Überzeugung, die das individuelle Lernziel steuert, das Lernverhalten zu kontinuierlichen Anstrengungen anregt und das Lernergebnis stärkt und verbessert.¹⁵⁰ *Ming-Hung, Huang-Cheng und Kuang-Sheng* beschäftigen sich ebenfalls mit dem Kontext „Lernmotivation“ und betonen, dass die Wirkung digitaler Medien auf die Lernmotivation von verschiedenen Faktoren abhängig ist, da sie nicht nur davon abhängt, wie sie beeinflusst wird, sondern auch von soziokulturellen Einflüssen.¹⁵¹

Ähnlich wie Fink und Egli die Bedeutung individueller Faktoren, der Einstellung der Lehrer*innen und schulbezogener Faktoren für den Einsatz digitaler Medien in Bezug auf das „digitale Know-how“ beschreiben, betonen auch *Charlott Rubach und Rebecca Lazarides*, dass die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass sowohl individuelle Faktoren, wie die Einstellung der Lehrer*innen, als auch schulbezogene Faktoren, wie die technische Ausstattung der Schule, den Einsatz digitaler Medien im Unterricht beeinflussen.¹⁵²

Rubach und Lazarides beziehen sich im Umgang mit digitalen Medien und Lernmotivation auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von *Deci und Ryan*:

„Das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit gilt laut Selbstbestimmungstheorie der Motivation als eine wichtige Voraussetzung für selbstbestimmte Lernprozesse. Verschiedene empirische Arbeiten verdeutlichen, dass die von Lernenden wahrgenommene Autonomieunterstützung, Kompetenzunterstützung und soziale Eingebundenheit das Erleben intrinsischer Motivation von Schülerinnen und Schülern in schulbezogenen Lehr-Lern-Prozessen begünstigt. Auch der Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lern-Prozessen begünstigt die Motivation

¹⁴⁹ Vgl. *Kerres*: Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik, S.1-12.

¹⁵⁰ Vgl. *Raufelder*: Grundlagen schulischer Motivation Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften.

¹⁵¹ Vgl. *Ming-Hung, Huang-Cheng, Kuang-Sheng*: A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome, S.3553-3564.

¹⁵² Vgl. *Charlott Rubach, Rebecca Lazarides* (2022): Bedingungen für die Umsetzung motivationsförderlicher Unterrichtsstrategien durch digitale Medien. In: *Rebecca Lazarides, Diana Raufelder* (Hrsg.): Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2021. S.427.

Lernender. Einerseits nehmen Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler als motivierter und interessierter im Unterricht wahr [...]. [...] zeigen Studien andererseits auch, dass die Motivation von Schülerinnen und Schüler nicht absinkt oder sich sogar erhöht, wenn digitale Medien [...] im Unterricht genutzt werden.“¹⁵³

Rubach und Lazarides weisen darauf hin, dass die Qualität des Unterrichts in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien durch den Einsatz von „*Mobile Learning*“ verbessert werden kann. Bei diesem Prozess werden digitale Geräte genutzt, um den Lernprozess effektiv zu unterstützen und selbständiges Lernen zu fördern. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wird angenommen, dass der Einsatz digitaler Medien das Gefühl der Autonomie bei den Lernenden fördert, da sie mehr am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können. Durch die Vielfalt digitaler Materialien und Feedbackmöglichkeiten können individuelle Kompetenzunterschiede berücksichtigt und das Kompetenzerleben der Lernenden gesteigert werden.¹⁵⁴

5 Entwicklung der Medienpädagogik und ihre Bedeutung für den Unterricht

Gemäß den Ausführungen von Kergel hat sich die kritische Auseinandersetzung mit medialen Inhalten über einen langen Zeitraum hinweg etabliert. Bereits mit dem Erscheinen der ersten gedruckten Kinder- und Jugendbücher in der Neuzeit wurden pädagogische Bedenken artikuliert. In dieser initialen Phase der „Buchpädagogik“ werden insbesondere zwei zentrale Aspekte hervorgehoben.¹⁵⁵

Kergel betont folgende zwei Doppelcharaktere:

1. *„Neue Medien ermöglichen neue pädagogische Potenziale und erfordern neue pädagogische Strategien.“*
2. *Die vermeintlich schädlichen Aspekte der neuen Medien werden aus pädagogischer Perspektive thematisiert.“¹⁵⁶*

Kergel postuliert, dass die Medienpädagogik ihre Ursprünge in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Missbrauch der Medien während der Zeit des Nationalsozialismus findet. In Reaktion darauf entstanden Bestrebungen, die Bevölkerung vor

¹⁵³ Ebd. S.429.

¹⁵⁴ Vgl. Ebd. S.429.

¹⁵⁵ Vgl. Kergel: Medienpädagogik, S.4.

¹⁵⁶ Ebd. S.4.

schädlichen medialen Einflüssen, insbesondere durch Filme, zu schützen, was eine normativ regulierende Perspektive hervorbrachte. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs entwickelte sich die Medienpädagogik zu einem zentralen bildungspolitischen Thema. Es ist jedoch anzumerken, dass medienpädagogische Ansätze bereits vor der nationalsozialistischen Herrschaft existierten. Diese Ansätze lassen sich grundlegend in bewahrpädagogische und handlungs-/produktionsorientierte Richtungen kategorisieren.¹⁵⁷

Um dem Missbrauch von Medien entgegenzuwirken, hebt Kergel hervor:

„Neue Medien führen zu neuen sozialen Praktiken [...]. Neue soziale Praktiken können zu ungewünschten gesellschaftlichen Veränderungen führen – beispielsweise Cybermobbing. Daher werden mediale Innovationen eher kritisch gesehen. Pädagogik hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche vor dem – vermeintlich schädlichen – Einfluss zu schützen. Handlungs- und produktionsorientierte Ansätze greifen dagegen neue Interaktionsmöglichkeiten auf, die durch Medien eröffnet werden. Ziel ist es, einen Umgang mit den Neuen Medien in pädagogischen Kontexten zu finden. Durch die aktive Auseinandersetzung/Anwendung von Medien sowie dem Produzieren von Medieninhalten in pädagogischen Kontexten sollen sich Kinder/ Jugendliche einen selbstbewussten und konstruktiven Umgang mit Medien erarbeiten.“¹⁵⁸

Kergel verweist darauf, dass seit dem Zweiten Weltkrieg die bewahrpädagogische Haltung dominiert, da man Kinder und Jugendliche vor negativen Einflüssen der Medien schützen will. Aufgrund der Ereignisse des Zweiten Weltkrieges wurden in der Folge zahlreiche medienpädagogische Einrichtungen gegründet. Mit Beginn des Fernsehzeitalters in den 1960er Jahren rückte die Medienpädagogik verstärkt in den pädagogischen Diskurs.¹⁵⁹

„Nach einer ersten Phase des Privatfernsehens Mitte der 1980er-Jahre, [...], hat sich die Zahl der Fernsehsender- vor allem durch die Digitalisierung und die Etablierung neuer Übertragungswege- bis heute vervielfacht.“¹⁶⁰

Mit der pädagogischen Auseinandersetzung mit den Massenmedien entwickelte und etablierte sich die Medienpädagogik. Die Auseinandersetzung mit Medieninhalten ist bereits lange politisch geprägt, zunächst von einer Skepsis, die aus den Erfahrungen des Nationalsozialismus resultiert. In den 1970er- und verstärkt in den 1980er-Jahren hat sich der Fokus der Medienpädagogik verändert. Die bisherige bewahrpädagogische und

¹⁵⁷ Vgl. Ebd. S.5.

¹⁵⁸ Ebd. S.5f.

¹⁵⁹ Vgl. Ebd. S.8.

¹⁶⁰ Ebd. S.8.

ideologiekritische Ausrichtung bleibt bestehen, zusätzlich etabliert sich ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz. In der handlungsorientierten Medienpädagogik wird, vereinfacht ausgedrückt, der Bewahrungsgedanke der Pädagogik, der auf die Erhaltung von Normen und Werten abzielt, durch das Ziel der Befähigung und kritischen Auseinandersetzung ersetzt, um eine aktive Mitgestaltung und Umgestaltung zu fördern.¹⁶¹

Wie bereits Kergel, beschäftigt sich auch Tulodziecki mit dem Begriff Medienpädagogik. Die Geschichte des Begriffes „Medienpädagogik“ beschreibt er wie folgt:

„Der Begriff „Medienpädagogik“ selbst hat sich erst in den 1960er Jahren verbreitet – offenbar aus dem Bestreben heraus, einen allgemeinen Begriff für die pädagogische Auseinandersetzung mit dem immer größer gewordenen Spektrum an Massenmedien zu finden. So gibt es aus dem Jahr 1963 eine Schrift von Ruprecht mit dem Titel „Medienpädagogik in der Lehrerbildung“ und aus dem Jahr 1964 die Arbeit von Kerstiens „Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland“. Des Weiteren hat Chresta im Jahr 1965 einen Beitrag mit dem Titel „Medienpädagogik in der Schweiz“ publiziert. Dabei wird der Begriff der Medienpädagogik [...] auch „rückwirkend“ für Ansätze genutzt, in denen das Wort Medienpädagogik selbst noch nicht vorkommt. Allerdings sind die medienspezifischen Begriffe mit der Verbreitung des Begriffs der Medienpädagogik nicht verschwunden, sondern werden bis heute [...] weiter verwendet.“¹⁶²

5.1 Historische Unterrichtsmethoden im 21. Jahrhundert- Medieneinsatz im Unterricht

Peter Haber unterstreicht, dass der Begriff „digital“ nicht ausschließlich auf das binäre Zahlensystem und die damit verbundenen Technologien wie Computer beschränkt ist. Vielmehr impliziert „digital“ im Allgemeinen die Bedeutung „zahlenbasiert“ oder „durch Zahlen ausgedrückt“. Die Differenzierung zwischen analogen und digitalen Systemen ist in verschiedenen Kontexten häufig komplex. Die historische Entwicklung des Begriffs zeigt, dass analoge Medien wie Fotografie und Film auf Prinzipien der Ähnlichkeit und Kontinuität beruhen. Im Gegensatz dazu verweist der Begriff „digital“ ursprünglich auf Finger und Zehen. Der lateinische Begriff „*digitus*“, welcher „Finger“ bedeutet, entwickelte sich von der Bedeutung „Fingerzahlen“ hin zu einem Ausdruck für die Ziffern eins bis neun der indisch-arabischen Zahlzeichen. Der Begriff „analog“ erweist sich hingegen als schwieriger zu definieren.¹⁶³ Der Philosoph John Haugeland betont, dass analoge Geräte, wie Schieblehren und Fotografien, durch Merkmale wie „sanfte und stetige“ Veränderungen innerhalb

¹⁶¹ Vgl. Ebd. S.4-7.

¹⁶² Tulodziecki: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien, S.12.

¹⁶³ Vgl. Haber: Digital Past, S.99.

relevanter Parameter sowie die Bedeutung spezifischer Dimensionen charakterisiert sind. Er bezeichnet diese Eigenschaften als Glattheit, Empfindlichkeit und Dimensionalität. Die Begriffe „analog“ und „digital“ haben ihren Ursprung im Kontext der Kybernetik, wo sie mit Fragen der Informationsverarbeitung verknüpft wurden.¹⁶⁴ Haber betont, dass der Begriff „digital“ heutzutage primär im binären Sinne verstanden wird. Wie Schröter feststellt, hat die Differenzierung zwischen analog und digital in der Mediengeschichte und -theorie eine zentrale Bedeutung erlangt. Gleichzeitig hat der Begriff „digital“ eine metaphorische Dimension angenommen und wird häufig als Synonym für „computerisiert“, „vernetzt“ oder schlichtweg „modern“ verwendet.¹⁶⁵

„Im alltagssprachlichen Umgang wird mit dem Begriff Digitalisierung die Umwandlung von Ton, Bild und Text in Zahlenwerte bezeichnet, mithin immer auch die Auflösung eines Kontinuums in möglichst kleine Schritte. Das farbliche und formenmäßige Kontinuum eines Bildes etwa wird in Bildpunkte zerlegt und jedem Punkt wird ein Farbwert und eine definierte Helligkeit zugeordnet. [...] Schließlich wird unter Digitalisierung in einem weiteren Sinn gelegentlich auch die Bereitstellung, Sammlung oder Erschließung von nur digital vorliegenden Materialien verstanden.“¹⁶⁶

Pallaske hebt hervor, dass die Lebenswelt von Jugendlichen durch die kontinuierliche Nutzung von Smartphones signifikant transformiert wird. Die Auswirkungen des digitalen Wandels variieren jedoch heterogen zwischen den verschiedenen Schulstandorten. Aufgrund disparater technischer Voraussetzungen bestehen gelegentlich Defizite bei der Adaption der schulischen Umgebung an die Lebensrealität der Schülerschaft. Die zunehmende Prävalenz digitaler Geräte wie Laptops, Tablets und Smartphones eröffnet den Schülern die Möglichkeit, entweder mit eigenen Geräten in die Schule zu gelangen oder in der Schule mit ihren eigenen Geräten zu arbeiten. Pallaske stellt fest, dass in Schulen bisher vergleichsweise wenig mit digitalen Medien gearbeitet wird. Diese Zurückhaltung resultiert nicht allein aus technischer Unzulänglichkeit, sondern vorrangig aus der Tatsache, dass das Lernen mit digitalen Medien primär auf subjektorientiertem Lernen basiert. Wenn Schüler digitale Geräte verwenden, geschieht dies in der Regel in kleinen Gruppen, Partnerschaften oder individuellen Arbeitsformen, jedoch nicht primär im Rahmen von E-Learning-Konzepten, die auch außerhalb der Schule umgesetzt werden könnten. Digitale Medien fungieren im schulischen Kontext

¹⁶⁴ Vgl. Ebd. S.99f.

¹⁶⁵ Vgl. Ebd. S.100-103.

¹⁶⁶ Ebd. S.102f.

hauptsächlich als Werkzeuge zur Förderung interaktiver, dialogischer, kooperativer und kollaborativer Lernprozesse im Rahmen des „Blended Learning“.¹⁶⁷

5.2 Integration digitaler Medien im Bildungskontext zur Erreichung der Medienkompetenzen

Köster betont, dass die Digitalisierung einen Transformationsprozess darstellt, der signifikante Veränderungen in der Gesellschaft und ihrem Lebensumfeld bewirkt. Im Zuge dieser Entwicklung trägt die Digitalisierung zu einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel bei. Dieser Wandel bedingt Herausforderungen auf historischer Ebene sowie im Bereich des Lernens, die es zu bewältigen gilt.¹⁶⁸

Köster zitiert dabei Rüdiger Hohls, der den Prozess der Digitalisierung folgendermaßen beschreibt:

„Es hat ganz den Anschein, als wenn der Begriff ‚Digitalisierung‘ sukzessive zu einem ‚Epochenbegriff‘ mutiert bzw. dabei ist, zu einem solchen zu werden. Ihm wird so viel Erklärungswert beigemessen, dass man von der Gegenwart und ihrer Vorgeschichte vom ‚Digitalen Zeitalter‘ sprechen kann.“¹⁶⁹

Der digitale Wandel wirft gemäß Pallaske die Frage auf, welche Medien im Kontext des Geschichtsunterrichts von Relevanz sind. Diese zunehmende Bedeutung resultiert aus der Tatsache, dass die Verwendung digitaler Medien eine Erweiterung und Differenzierung sowohl des Angebots als auch der Möglichkeiten des Lernens mit Medien und der Medienproduktion ermöglicht. Zur Untersuchung des Einflusses von Medien auf das Geschichtslernen ist es daher unerlässlich, die einschlägigen Begriffe in der geschichtsdidaktischen und allgemeinpädagogischen Debatte präzise zu definieren. In dieser Hinsicht sind Medien, wie sie maßgeblich von Hans Jürgen Pandel geprägt wurden, aus geschichtsdidaktischer Perspektive von zentraler Bedeutung für das historische Denken und Lernen.¹⁷⁰

„Vergangenheit in Form von Quellen wird notwendigerweise medial überliefert, Geschichte als narrative Darstellung notwendigerweise medial dargestellt. Der etablierte geschichtsdidaktische Medienbegriff unterscheidet dabei – unter Zugrundelegung des Zeit- und Authentizitätsbezugs – maßgeblich Quellen,

¹⁶⁷ Vgl. Christoph Pallaske: Geschichtslernen + digitale Medien= offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck-Wien-Bozen 2015. S.71f.

¹⁶⁸ Vgl. Köster: Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, S.117.

¹⁶⁹ Ebd. S.118.

¹⁷⁰ Vgl. Pallaske: Geschichtslernen + digitale Medien= offene Unterrichtsformen? S.73.

*Darstellungen und Fiktionen. Diese Kategorisierung ist gegenüber der Frage, ob Medien in digitalisierter oder nicht digitalisierter Form vorliegen, prinzipiell indifferent. Veränderungen des Geschichtslernens im digitalen Wandel sind wohl aber auf Ebene des elementaren Medienbegriffs und besonders der Medien als Lehr- und Lernmittel zu verzeichnen.*¹⁷¹

Gemäß dem *Grundsatzertlass für Medienbildung* sollen Schüler bis zum Ende der 8. Schulstufe 21 Kompetenzen im Bereich der Medienbildung erwerben. Die Integration digitaler Medien ist hierbei von zentraler Bedeutung. Medienbildung ist als kompetenzorientiertes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert und beschreibt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung durch mediale Vermittlung von Welt und Selbst. Dabei stehen kritisches und kreatives Denken und Handeln im Umgang mit Medien im Fokus. Die Schüler sollen eine Medienkompetenz entwickeln, welche die Fähigkeit umfasst, Medien zu nutzen, die verschiedenen Medienbereiche und deren Inhalte zu verstehen sowie diese kritisch zu bewerten. Die Medienkompetenz befähigt die Schüler*innen, zwischen verschiedenen Medien zu wählen und das Internet risiko- und medienbewusst zu nutzen.¹⁷²

Folgende 21 Kompetenzen werden laut des Grundsatzertlasses für Medienerziehung beschrieben:

- 1) *„Kriterien der Mediengestaltungen erkennen und benennen.*
- 2) *Informationsquellen erfassen, zitieren, vergleichen.*
- 3) *kommunikatives Handeln reflektiert wahrnehmen, verstehen und gewaltfrei gestalten.*
- 4) *Medienangebote und Informationen auswählen, interaktiv nutzen, kommunizieren und präsentieren.*
- 5) *Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung analysieren.*
- 6) *Medienprodukte vergleichend analysieren.*
- 7) *Medieneinflüsse und Wertvorstellungen erkennen und benennen.*
- 8) *Medienrechtliche Aspekte erläutern.*
- 9) *Interessen und Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung aus unterschiedlichen Blickwinkeln beurteilen.*
- 10) *Kreativität in der Gestaltung zeigen.*
- 11) *Eigene Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse wahrnehmen.*
- 12) *Medieninhalte und Mediengestaltungen kritisch bewerten.*
- 13) *Kritisches und kreatives Denken und Handeln als Grundhaltungen zeigen.*

¹⁷¹ Ebd. S.73.

¹⁷² Vgl. *Mediamanual* (2012): Kompetenzen zur Medienbildung, online unter: https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/pdf/mmt_21-kompetenzen_OK.pdf [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

- 14) *Sich als selbstwirksam erleben.*
- 15) *Zielgerichtet und weltoffen mit Personen und Systemen kooperieren.*
- 16) *Eigene Medienbeiträge und interaktive Anwendungen gestalten und verbreiten.*
- 17) *Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sicher und kritisch benutzen.*
- 18) *Kritisch denken und Probleme lösen.*
- 19) *Selbstständig Ziele setzen, auswählen, planen, ausüben und überprüfen.*
- 20) *Informationen und Wissen interaktiv nutzen.*
- 21) *Eigene Medienbeiträge und Anwendungen planen, umsetzen, präsentieren und publizieren.*¹⁷³

Das Bundesministerium für Bildung und Frauen hat ein Modell für gelingende Medienbildung veröffentlicht, da „*media literacy*“ bestimmte Bereiche umfasst und einen Rahmen braucht. Es werden vier Faktoren für gelingende Medienbildung genannt: Selbstwirksamkeit, Gestaltungskompetenz, Weltoffenheit und Kritikfähigkeit.¹⁷⁴ Julia Nickel und Sonja Ganguin betonen, genauso wie der Grundsatzterlass für die Medienbildung, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule nicht nur Lesen, Schreiben und Rechnen umfasst, vielmehr geht es darum Medienkompetenz zu erwerben. Die Schule hat die Verantwortung, die Kinder und Jugendlichen darauf vorzubereiten, dass sie in der Gesellschaft selbstbestimmt und sozial verantwortungsbewusst agieren können. Dieser Bildungs- und Erziehungsauftrag muss auch im Hinblick auf die Digitalisierung betrachtet werden, die sämtliche Lebensbereiche beeinflusst.¹⁷⁵

Nickel und Ganguin beziehen sich dabei auf folgende Lebensbereiche:

*„Online-Bewerbungsportale, digitale Sprachassistenten und Haushaltshelfer, Onlinebanking, personalisierte Werbung, Influencer-Marketing, Online-Aktivismus, Selbstdarstellungen in sozialen Medien – digitale Medien und digitalisierungsbezogene Phänomene spielen nicht nur im Freizeit- und Arbeitsbereich eine wichtige Rolle. Sie sind auch im Kontext der Bewältigung alltäglicher Anforderungen und Aufgaben relevant und für Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung.“*¹⁷⁶

Medienkompetenz ist eine entscheidende Fähigkeit, um digitale Medien souverän und kritisch nutzen zu können. Diese Kompetenz ist für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Vgl. *Mediamanual* (2014): Modell für gelingende Medienbildung, online unter: <https://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/index.php> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

¹⁷⁵ Vgl. Julia Nickel, Sonja Ganguin (2023): Medienkompetenz und Schule. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539983/medienkompetenz-und-schule/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹⁷⁶ Ebd.

unerlässlich. Neben den traditionellen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen ist es daher wichtig, dass Schüler*innen in der Schule auch Medienkompetenz erwerben.¹⁷⁷

5.3 Auswirkungen für den Umgang mit Medien in der Geschichtsdidaktik in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur

Karl Ernst Jeismann, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen widmen sich der Analyse von Beschreibungen des Geschichtsbewusstseins. Jeismann hebt hervor, dass zahlreiche gesellschaftliche Vorstellungen über die Vergangenheit als Ausdruck des Geschichtsbewusstseins interpretiert werden können.¹⁷⁸ Baumgärtner konzeptualisiert hingegen, dass eine Unterscheidung zwischen individuellem und kollektivem Geschichtsbewusstsein möglich ist. Geschichtsbewusstsein offenbart sich in zwei Dimensionen, einer deskriptiven und einer normativen. Die deskriptive Dimension ermöglicht eine wissenschaftliche Analyse und Beschreibung des Geschichtsbewusstseins, während die normative Dimension auf die Förderung eines fachlich fundierten und gesellschaftlich förderlichen Geschichtsbewusstseins abzielt. Laut Baumgärtner weist das Geschichtsbewusstsein einen dynamischen Charakter auf und unterliegt Veränderungen im Verlauf der Zeit.¹⁷⁹ Jeismann postuliert, dass der Geschichtsunterricht den Anspruch erhebt, das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft durch die Vermittlung fachlich fundierter Konzepte zu beeinflussen. Diese Praxis wird von Jeismann als die „Pragmatik“ der Geschichtsdidaktik bezeichnet.¹⁸⁰ Baumgärtner beharrt darauf, dass Hans-Jürgen Pandel sich auf die individuelle Entwicklung des Geschichtsbewusstseins konzentriert. Geschichtsbewusstsein wird hierbei als eine mentale Struktur angesehen, die während des Spracherwerbs erworben wird. Diese Struktur beeinflusst, wie Geschichten erzählt werden und welche Perspektiven dabei gewählt werden. Um das Geschichtsbewusstsein zu begreifen, ist es erforderlich, es zu operationalisieren, das heißt, es in beobachtbare Komponenten zu zerlegen. Auf diese Weise entsteht ein präzises Bild des individuellen Geschichtsbewusstseins.

¹⁷⁷ Vgl. Ebd.

¹⁷⁸ Vgl. Karl-Ernst Jeismann: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hg.), Geschichtswissenschaft: Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977. S.12f.

¹⁷⁹ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.33-35.

¹⁸⁰ Vgl. Jeismann: Didaktik der Geschichte, S.14.

Sowohl Jeismann als auch Baumgärtner betonen, dass das Geschichtsbewusstsein individuell variieren kann.¹⁸¹

„Rüsen geht davon aus, dass Menschen [...] ihr Leben sinnvoll gestalten können, wenn sie sich mit dem zeitlichen Wandel auseinandersetzen und diesen für sich erklärbar machen. Sie müssen sich mit der Erfahrung von Kontingenz, das heißt von zufälligen, auf den ersten Blick „sinnlosen“ Ereignissen auseinandersetzen, was zu einer „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ führt. Die erwähnten „Aktivitäten“ des Bewusstseins gehören mithin zur Grundausstattung des Menschen, der gezwungen ist, sich mit kleinen und großen, individuellen und kollektiven Ereignissen in der Vergangenheit zu beschäftigen. So gewinnen historische Lernprozesse eine existentielle Bedeutung: Geschichtsunterricht trägt zur Lebensbewältigung bei.“¹⁸²

Rüsen widmet sich ebenso wie Jeismann und Baumgärtner dem Konzept des Geschichtsbewusstseins. Rüsen unterstreicht, dass das Geschichtsbewusstsein maßgeblich durch den lebensweltlichen Nutzen des Individuums geprägt wird und als eine bedeutende Sinnbildungsleistung betrachtet werden kann, die dem historischen Denken zugrunde liegt.¹⁸³ Er geht von vier idealtypischen Formen historischen Erzählens aus, zu denen er die traditionelle, die exemplarische, die genetische und die kritische Form zählt.¹⁸⁴

In Bezug auf den Geschichtsunterricht beschreibt Rüsen, dass historisches Lernen auf den Operationen des Geschichtsbewusstseins basiert. Das übergeordnete Ziel sollte demnach die Sinnbildung und nicht ausschließlich der bloße Wissenserwerb sein. Diese Sinnbildung kann als „narrative Kompetenz“ konzeptualisiert werden. Rüsen erläutert in seinen Arbeiten, dass das Geschichtsbewusstsein nicht nur der Orientierung in der Lebenswelt der Schüler*innen dient, sondern auch der Erschließung von Sinnzusammenhängen.¹⁸⁵

Rüsen beschreibt in seinem Werk den Begriff der „Geschichtskultur“ mit folgenden Worten:

„Geschichtskultur ist der Inbegriff der Sinnbildungsleistungen des menschlichen Geschichtsbewusstseins. Sie umfasst die kulturellen Praktiken der Orientierung des menschlichen Leidens und Handelns in der Zeit.“¹⁸⁶

¹⁸¹ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.35-37.

¹⁸² Ebd. S.40.

¹⁸³ Vgl. Jörn Rüsen (2013): Historik: Theorie der Geschichtswissenschaften, Köln, Weimar, Wien. S.35.

¹⁸⁴ Vgl. Ebd. S.215.

¹⁸⁵ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.39.

¹⁸⁶ Rüsen: Historik: Theorie der Geschichtswissenschaften, S.221.

Baumgärtner betont, dass die Geschichtskultur das historische Lernen beeinflusst.¹⁸⁷ Bernd Schönemann beschreibt in Anlehnung an Rüsen die Begriffe Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in Abgrenzung voneinander. Geschichtsbewusstsein wird nach Schönemann als individuelle Konstruktion beschrieben, die durch Internalisierungs- und Sozialisationsprozesse entsteht. Geschichtskultur hingegen wird als kollektives Konstrukt beschrieben, das durch Externalisierung und Objektivierung durch Akzeptanz entsteht.¹⁸⁸

Baumgärtner betont hierbei die vier Dimensionen Schönemanns folgendermaßen:

- **„Institutionen:** *Geschichtskultur ist gebunden an bestimmte Instanzen, die die Vermittlung und Rezeption von Geschichte organisieren und steuern. Hierzu zählen Museen ebenso wie Bildungsstätten.*
- **Professionen:** *Damit ist das breite Feld der Berufe umschrieben, die mit Geschichtsvermittlung befasst sind - von Museumspädagog*innen bis zu Journalist*innen.*
- **Medien:** *Geschichtsvermittlung und Geschichtsrezeption verlaufen auf vielfältigen Wegen: in Spielfilmen ebenso wie in Zeitungen, in Sachbüchern ebenso wie in Denkmälern.*
- **Adressaten:** *Damit sind all diejenigen gemeint, die die Geschichtskultur rezipieren und sich damit auseinandersetzen: das Publikum oder besser im Plural: die Publika, die sich für die jeweilige Form interessieren.“¹⁸⁹*

Herzig betont die signifikante Rolle von Medien im Unterricht, die den Schülern die Möglichkeit bieten, sich mit unterschiedlichen Inhalten und Themen auseinanderzusetzen. In den letzten Jahren wurden digitale Medien besonders hoch geschätzt, was ihre Fähigkeit angeht, effektives und motivierendes Lernen zu unterstützen. Medien, die sich mit historischen Themen befassen, fungieren als Produkte der Geschichtskultur und können im Unterricht eingesetzt werden, um das Geschichtsbewusstsein der Schüler*innen zu fördern.¹⁹⁰

Dominik Bichler widmet sich, ähnlich wie *Herzig*, der Thematik der Medien im Unterricht und beschreibt, dass digitale Medien einen etablierten Platz im Geschichtsunterricht einnehmen, insbesondere wenn historisches Lernen unter Berücksichtigung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur erfolgt. Diese Medien werden genutzt, um die Geschichtskultur im Alltag zu veranschaulichen und zu verdeutlichen, wie man aktiv daran teilhaben kann, beispielsweise

¹⁸⁷ Vgl. *Baumgärtner*: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.41.

¹⁸⁸ Vgl. Bernd *Schönemann*: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter (Hg.), *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, Weinheim 2000. S.44.

¹⁸⁹ *Baumgärtner*: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.45.

¹⁹⁰ Vgl. Bardo *Herzig*: Medien im Unterricht. In: Martin K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Fachverlage, Wiesbaden 2017. S.517.

durch die Erstellung eigener Inhalte. Die Verwendung digitaler Medien im Unterricht erfordert eine Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur zur Förderung des Geschichtsbewusstseins, was das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts, nämlich das historische Lernen, ermöglicht. Es wird betont, dass die Arbeit mit digitalen Medien genau die Ziele anspricht, die der Geschichtsunterricht erreichen möchte.¹⁹¹

5.3.1 Medienbegriff

Herzig unterstreicht, dass der Begriff „Medium“ im alltäglichen Gebrauch eine Vielzahl von Bedeutungen umfasst. Für die Entwicklung eines fundierten Medienverständnisses im pädagogischen Kontext spielt die persönliche Erfahrung eine zentrale Rolle. Alle Elemente unserer Umwelt, mit denen wir in Interaktion treten, weisen eine formale Komponente auf.¹⁹²

Analytisch betrachtet lassen sich laut *Herzig* verschiedene Formen unterscheiden:

„Reale Form, diese ist beim Handeln oder bei Beobachtungen in der Wirklichkeit, bei der personalen Begegnung mit Menschen oder beim realen Umgang mit Sachen gegeben. Modelhafte Formen liegen beim Umgang mit Modellen oder beim simulierten Handeln im Rollenspiel und entsprechenden Beobachtungen vor. Die abbildhafte Form ergibt sich bei der Information mit Hilfe realgetreuer oder schematischer bzw. typisierender Darstellungen. Die symbolische Form besteht aus der Aufnahme von Informationen aus verbalen Darstellungen oder nicht-verbalen Zeichen.“¹⁹³

Bardo betont, dass die aufgeführten Merkmale die Charakterisierung von Medien oder Medientypen anhand ihrer gestalterischen Eigenschaften ermöglichen. Zugleich ermöglichen es die einzelnen Medienangebote, anhand der jeweils gewählten Gestaltungsmöglichkeiten beschrieben zu werden. Diese Charakterisierung bietet einen initialen Überblick über die formalen Merkmale von Medienangeboten und kann in Verbindung mit inhaltlichen Aspekten als Leitfaden für Entscheidungen über deren Einsatz im Unterricht dienen.¹⁹⁴

5.3.2 Analoges vs. Digitaler Quelleneinsatz

Der Einsatz von analogen und digitalen Quellen im Geschichtsunterricht bietet unterschiedliche didaktische Möglichkeiten und Herausforderungen. Laut *Markus Peschel* existiert kein „digitales Lernen“ im eigentlichen Sinne, da Kinder und Jugendliche letztlich analog lernen. Unter digitalem Lernen versteht Peschel nicht den Lernprozess selbst, sondern

¹⁹¹ Vgl. Dominik Bichler (2022): Potenziale, Gefahren und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S.18f.

¹⁹² Vgl. Herzig: Medien im Unterricht, S.517.

¹⁹³ Ebd. S.517f.

¹⁹⁴ Vgl. Ebd. S.521.

die lernende Auseinandersetzung mit dem Lernen, um Medienkompetenz zu erwerben. Dieser Erwerb von Medienkompetenz ist notwendig, um sich in einer Welt, die durch digitale Informationsverarbeitung geprägt ist, zurechtzufinden. Peschel definiert digitales Lernen als den Erwerb grundlegender Kompetenzen, die erforderlich sind, um in einer digitalisierten Umwelt bestehen zu können. Aufgrund des frühen Zugangs von Kindern und Jugendlichen zu digitalen Medien ist es notwendig, dass Schulen den Prozess der Digitalisierung in den Schulalltag integrieren.¹⁹⁵

Peschel nennt folgende Erläuterung zu dem Begriff digitale Medien - diese bezieht er aus Wikipedia:

„Unter digitalen Medien [...] versteht man elektronische Medien, die mit digitalen Codes arbeiten. Den Gegensatz dazu bilden analoge Medien. Der Begriff „digitale Medien“ wird auch als Synonym für die „Neuen Medien“ verwendet. Digitale Medien sind Kommunikationsmedien, die auf der Grundlage digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien funktionieren. Als digitale Medien werden zum anderen technische Geräte zur Digitalisierung, Berechnung, Aufzeichnung, Speicherung, Verarbeitung, Distribution und Darstellung von digitalen Inhalten bezeichnet. Die Digitalisierung der Medien setzte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein. Digitale Medien stellen sowohl von der Produktion als auch von der Nutzung her eine tiefgreifende Veränderung gegenüber früheren, analogen Medien dar.“¹⁹⁶

Peschel zeigt sich skeptisch gegenüber dieser Definition und bezieht sich daher in seiner Beschreibung auf Mediendidaktiker*innen. Er hebt hervor, dass analoge Daten zunehmend in digitale Form umgewandelt oder direkt digital erfasst werden. Der Übergang vom Buch als Leitmedium hin zum Computer ist mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Schulen sind von diesem Prozess in erheblichem Maße betroffen, weshalb die entsprechenden Anforderungen in die verschiedenen Schulfächer integriert werden müssen. Laut Peschel wird der Einsatz von Apps oder Tablets allein den Lernprozess nicht grundlegend verändern. Es ist stets von zentraler Bedeutung, eine fachdidaktische Begründung und einen pädagogischen Mehrwert für die Auswahl bestimmter Medien zu haben, sei es im Hinblick auf digital versus analog, alt versus neu oder traditionell versus innovativ. Es sind nicht die Medien selbst, die das Lernen transformieren, sondern die pädagogischen Möglichkeiten, die sie eröffnen. Smartphones, Tablets und ähnliche multifunktionale Geräte bieten ein breites Spektrum an Einsatzmöglichkeiten und können didaktische Innovationen fördern. Solche Innovationen

¹⁹⁵ Vgl. Markus Peschel (2018): Digitales Lernen vs. Analoges Lernen: Digitale Bildung in einer analogen Welt oder: Bildung für eine Welt mit digitalen Medien, Researchgate. S.12.

¹⁹⁶ Ebd. S.12.

sollten jedoch auf fundierten fachlichen und pädagogischen Überlegungen basieren, anstatt lediglich durch die Verfügbarkeit der Medien oder aktuelle Trends im Bereich des digitalen Lernens motiviert zu sein.¹⁹⁷

„Ein Paradigma ist eine grundsätzliche Denkweise. Schulparadigmen geben vor, wie Schule als Bildungsinstitution zu denken ist, was gelernt werden soll, was schulisches Lernen bedeutet, wie Schule, Unterricht und Lernen zu organisieren sind, was von Lehrpersonen erwartet wird [...]. Paradigmen sind historisch gewachsene Rahmen, in denen Schule-Unterricht-Lernen gedacht wird. Da verschiedene Denkweisen möglich sind, gibt es verschiedene Paradigmen [...]. Etablierte Denkweisen sind zäh und langlebig und auf Erhalt bedacht. Paradigmen passen sich, solange dies möglich ist, an neue Bedingungen an und erfahren einen radikalen Umbau erst dann, wenn sie an unüberwindbare Grenzen stoßen. In der Geschichte der Pädagogik und der Unterrichtslehre wurden mehr Paradigmenwechsel ausgerufen, als Revolutionen stattgefunden haben.“¹⁹⁸

Josef Leisen hebt hervor, dass eine analoge Schule durch die Elemente Typographie, Mündlichkeit und Schriftlichkeit geprägt ist. In dieser Medienform stehen das Hören und Sprechen sowie das Schreiben und Lesen auf analogen Medien, insbesondere auf Papier, im Mittelpunkt. Leisen beschreibt, dass die analoge Schule multimodale analoge Texte umfasst, die Fotos, Illustrationen, Diagramme, Tabellen, Grafiken und andere Darstellungsformen beinhalten. Im Gegensatz dazu charakterisiert Leisen die digitale Schule als einen Ort, der von den Paradigmen Digitalität, Vernetzung und Zusammenarbeit bestimmt wird. Im digitalen Bereich dominieren Hyperlinks, die Vernetzungen schaffen, sowie Cloud-Technologien, die kollaboratives Arbeiten ermöglichen. In der digitalen Schule stehen multiple Texte im Vordergrund, wobei die Textsorten und medialen Repräsentationen multimodal sind. Die Digitalität manifestiert sich darin, dass die sichtbare Oberfläche durch Algorithmen im Hintergrund erzeugt und dynamisch verändert wird. In der digitalen Schulumgebung bestehen Texte aus verschiedenen vernetzten, multimodalen digitalen Elementen.¹⁹⁹

„In der didaktischen Welt der analogen Medien gibt es eine lange Tradition, viel Hintergrundwissen, eine umfangreiche Handreichungsliteratur, viele Erfahrungen und viele Studien über Lerneffekte dazu. Ganz anders in der digitalen Welt. Es liegen viel programmatische Entwürfe und viele Zukunftsvisionen mit hohen Erwartungen vor, jedoch noch wenige unterrichtspraktische Vorschläge und Erfahrungen einer digitalen Schule ganz im Geist der genannten Paradigmen [...]. Eine Schule, die lediglich Kreidetafeln

¹⁹⁷ Vgl. Peschel: Digitales Lernen vs. Analoges Lernen, S.12-15.

¹⁹⁸ Josef Leisen (2020): Die Paradigmen der analogen und der digitalen Schule, online unter: <https://www.josefleisen.de/downloads/digitalisierung/Analoges%20und%20digitales%20Lesen.pdf> S.4. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

¹⁹⁹ Vgl. Leisen: Die Paradigmen der analogen und der digitalen Schule, S.4.

durch Smartboards und Bücher durch Tablets ersetzt, ist keine digitale Schule. Wer digitale Medien als Werkzeuge versteht, mit denen die Ziele der analogen Schule schneller, einfacher und besser erreicht werden können, erkennt den Eigenwert der digitalen Medien.“²⁰⁰

5.3.3 Lernförderliche Potenziale

Katharina Scheiter betont, dass digitale Medien bereits seit den 1960er Jahren zur Wissensvermittlung eingesetzt werden. Mit dem technologischen Fortschritt haben sich die Gestaltungs- und Einsatzmöglichkeiten digitaler Lernumgebungen kontinuierlich erweitert. Diese Entwicklung reicht von rein symbolischen und abstrakten Darstellungsformen bis hin zu multimedialen, immersiven Angeboten wie virtuellen Realitäten. Es hat sich ein Übergang von statischen und linearen Strukturen zu dynamischen, manipulierbaren und vernetzten Informationsangeboten vollzogen. Die Entwicklung geht von der reinen Präsentation vorgegebener Informationen hin zu konstruktiv nutzbaren Werkzeugen, die es den Lernenden ermöglichen, ihre Lernumgebung selbst zu gestalten. Zudem hat sich der Fokus von individuell nutzbaren zu kollaborativen Lernumgebungen verlagert, in denen Lernende gemeinsam an Artefakten arbeiten können. In der angloamerikanischen Literatur wird die Forschung zu diesen digitalen Lernumgebungen unter dem Begriff „*technology-enhanced learning*“ zusammengefasst, um die Idee einer Erweiterung der bisherigen Lernmöglichkeiten zu betonen.²⁰¹

Die Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung adaptiver Unterrichtsformen und deren Auswirkungen auf die Individualisierung lassen sich wie folgt beschreiben:

„Eine optimale Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler relativ zu ihrem jeweiligen Wissensstand ist ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts, welches sich aber im Schulalltag oftmals nur schwer umsetzen lässt. Voraussetzung für individualisierten Unterricht ist eine genaue Kenntnis des Wissensstands jedes Einzelnen sowie die Möglichkeit, Lernaufgaben, Feedback und Erklärungen angepasst an diesen Wissensstand darzubieten. Idealerweise erhalten Schülerinnen und Schüler auf diese Weise Lernaufgaben mit einer für sie optimal geeigneten Komplexität. Auf diese Weise kann individualisierter Unterricht eine geeignete kognitive Aktivierung seitens der Lernenden auslösen, welche ihrerseits ein wesentliches Tiefenstrukturmerkmal guten Unterrichts darstellt. Digitale Lerntechnologien eröffnen die Möglichkeit, adaptive Förderungen zu realisieren.“²⁰²

²⁰⁰ Ebd. S.6.

²⁰¹ Vgl. Scheiter: Lernen und Lehren mit digitalen Medien, S.1042.

²⁰² Thomas Irion, Katharina Scheiter (2018): Didaktische Potenziale digitaler Medien. Der Einsatz digitaler Technologien aus grundschul- und mediendidaktischer Sicht. In: Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes 142. S.10.

Auch Herzig verweist auf die lernförderlichen Potenziale digitaler Medien und beschreibt, dass sie sich durch das Merkmal der Einzigartigkeit von anderen Medien unterscheiden. Für das Lehren und Lernen spielen spezifische Formen digitaler Medien eine entscheidende Rolle. Dazu gehören beispielsweise Lernprogramme, die eine programmgesteuerte Erarbeitung neuer Inhalte ermöglichen, sowie Übungsprogramme, die der Festigung bereits erarbeiteter Lerninhalte dienen. Darüber hinaus stellen offene Lernsysteme und Datenbestände ein erhebliches lernförderliches Potenzial dar.²⁰³

Lernspiele, Werkzeuge, Experimentier- und Simulationsumgebungen sowie Kommunikations- und Kooperationsumgebungen stellen wesentliche Typen digitaler Medien dar. Herzig hebt insbesondere die Dezentralisierung und Deregulierung der Lernorte als lernförderliche Potenziale hervor, da digitale Medien einen schnellen und flexiblen Zugriff auf Arbeitsmaterialien ermöglichen. Ein weiteres wichtiges lernförderliches Potenzial liegt in der Multicodalität und Multimodalität digitaler Medien, die verschiedene Darstellungsformen und Kommunikationsmodi integrieren. Darüber hinaus ermöglicht die bedarfsgerechte Abrufbarkeit spezifischer Lerninhalte und -situationen einen gezielten und bedarfsorientierten Einsatz im Lernprozess. Auch die Adaptivität, also die Anpassungsfähigkeit digitaler Medien an individuelle Lernbedürfnisse, wird als zentrales lernförderliches Potenzial beschrieben. Weitere Potenziale sind die Interaktivität, das unmittelbare Feedback, die Förderung von Kommunikation und Kooperation, die Entlastung von Routinetätigkeiten sowie die Schaffung sanktionsfreier Räume für exploratives Lernen.²⁰⁴

5.3.4 Medienausstattung und Mediennutzung

Die zentrale Informationsplattform „*education campus*“ betont, dass nach mehr als 20 Monaten Pandemie festgestellt werden konnte, dass Schulen einen erheblichen Fortschritt im Bereich der Digitalisierung erfahren haben. Der Fernunterricht stellte hohe Anforderungen an die digitale Ausstattung der Schulen, woraufhin Schulträger Hardware für Lehrkräfte und Schüler*innen bereitstellten, um digitale Bildung überhaupt erst zu ermöglichen. Dies führte dazu, dass neue Medien und Geräte in den Vordergrund rückten und ein erhöhter Bedarf an

²⁰³ Vgl. Herzig: Medien im Unterricht, S.521-523.

²⁰⁴ Vgl. Ebd. S.521-523.

innovativen Lehrmethoden entstand, um die Schüler*innen auch in digitalen Kontexten zu motivieren.²⁰⁵

Die zentrale Informationsplattform „education campus“ charakterisiert den Stand der digitalen Ausstattung der Schulen im Jahr 2021 wie folgt:

„Im Jahr 2021 waren die Herausforderungen in Bezug auf die digitale Ausstattung der Schulen [...] deutlich spürbar. [...] am 1. Dezember 2021 verfügten 43% der Lehrkräfte noch nicht über ein digitales Endgerät für den Unterricht, und etwa die Hälfte berichtete von einer unzureichenden WLAN-Qualität. Hinzu kamen administrative und organisatorische Hürden: 62,5% hatten keinen geschulten IT-Betreuer, und lediglich 23% konnten auf einen professionellen Administrator zurückgreifen. Zum Vergleich: In Dänemark hatten schon vor der Pandemie 90% der Schüler Zugang zu digitalen Lernplattformen. Trotz der Einführung des Digitalpakts und vereinfachter Finanzierungswege stand die digitale Infrastruktur an deutschen Schulen noch immer vor großen Herausforderungen. Diese retrospektive Betrachtung liefert den Kontext für die aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen im [...] Bildungssystem.“²⁰⁶

Die zentrale Informationsplattform „education campus“ setzt sich intensiv mit dem Einsatz von Medien im Unterricht auseinander und betont, dass die Wirksamkeit digitaler Medien sowohl aus neurologischer als auch aus pädagogischer Perspektive analysiert werden kann. Aus neurologischer Sicht kann der Einsatz von Medien den Lernprozess unterstützen, indem verschiedene Hirnareale aktiviert werden, die die Informationsverarbeitung und -speicherung fördern. Aus pädagogischer Sicht kann die Mediennutzung die Effizienz des Unterrichts steigern, indem sie die Mediengewohnheiten der Schüler*innen berücksichtigt und eine interaktive Lernumgebung schafft. Um den Erfolg des digitalen Unterrichts zu gewährleisten, ist eine qualitativ hochwertige didaktische Planung erforderlich, die neben fachlichem und pädagogischem Wissen auch umfassende technologische Kenntnisse umfasst.²⁰⁷

5.3.5 Medienwirkungen anhand des Beispiels von Wikipedia im Unterricht

„US-College verbietet Wikipedia als wissenschaftlich Quelle titelte Heise Online im Februar 2007. [...] Einige Studierende des Middlebury College hatten sich beim Schreiben einer benoteten Facharbeit auf einen Wikipedia-Eintrag bezogen und daraus einen Fehler übernommen.“²⁰⁸

²⁰⁵ Vgl. education campus: Digitale Ausstattung Schule - eine Bestandsaufnahme, online unter: <https://www.education-campus.de/de/themen/anwendung/digitale-ausstattung-schulen-studie> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Vgl. education campus: Voraussetzungen für den Erfolg mit Digitalen Medien im Unterricht, online unter: <https://www.education-campus.de/de/themen/anwendung/einsatz-digitale-medien-im-unterricht> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁰⁸ Jan Hodel (2020): Wikipedia im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. S.5.

Jan Hodel hebt hervor, dass in der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik ein kritischer Umgang mit Wikipedia empfohlen wird. Er zitiert die Historikerin Maren Lorenz, die einen reflektierten Umgang mit der Plattform fordert und auf die sozialen Bedingungsstrukturen hinweist, die die Erstellung von Inhalten in Wikipedia beeinflussen. Hodel merkt an, dass die Kontroverse um Wikipedia, die in den späten Neunzigerjahren ihren Höhepunkt erreichte, mittlerweile abgeklungen ist. Dies liegt nicht daran, dass die Einwände gegen Wikipedia unbegründet wären, sondern daran, dass die grundsätzlichen Bedenken den praktischen Nutzen im Alltag nicht wesentlich beeinträchtigt haben. Wikipedia bleibt ein umfassendes, leicht zugängliches und kostenloses Wissenskompendium, das durch die Arbeit vieler freiwilliger Enthusiasten entstanden ist. Trotz ihrer anhaltenden Popularität und der Tatsache, dass sie zu den meistbesuchten Websites gehört, ist die Aufregung um Wikipedia abgeflacht, und sie ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Im Jahr 2019 sind Fake News eher ein Problem auf Plattformen wie Facebook als auf Wikipedia. Schüler*innen greifen zunehmend auf Erklärvideos auf YouTube zurück, um schulrelevantes Wissen zu erlangen, was dazu führt, dass Lehrpersonen Wikipedia sogar für ihre Unterrichtsvorbereitung nutzen. Hodel argumentiert, dass Wikipedia Teil des digitalen Mainstreams geworden ist, wobei nur wenige wirklich wissen, wie die Plattform funktioniert oder welche genauen Informationen man dort findet. Kaum jemand reflektiert darüber, wie stark „objektive Fakten“ von Weltanschauungen geprägt sein können. Wikipedia repräsentiert eine lebendige Geschichtskultur, an der jedoch nur ein bestimmter Teil der Gesellschaft aktiv teilnimmt. Trotzdem wird sie den Umgang mit und das Verständnis von Geschichte noch für eine längere Zeit beeinflussen. Hodel betont, dass es wertvoll ist, sich intensiver mit dieser Selbstverständlichkeit auseinanderzusetzen. Dies bietet Lehrer*innen und Schüler*innen die Gelegenheit, gemeinsam über die Auswirkungen von Wikipedia auf das Geschichtsverständnis zu reflektieren und voneinander zu lernen.²⁰⁹

*„Schüler*innen verhalten sich bei der Suche im Internet nicht anders als die meisten Internet-Nutzenden. Sie verwenden Google und orientieren sich an den ersten in der Suchliste angezeigten Resultaten. Dabei ignorieren sie in aller Regel Zusatz-Informationen oder Möglichkeiten zur Differenzierung der Suche. Auch bei der Informationsentnahme bei der Wikipedia gehen die Schüler*innen in einer pragmatisch zeitsparenden Weise vor.“²¹⁰*

²⁰⁹ Vgl. Hodel: Wikipedia im Geschichtsunterricht, S.8-72.

²¹⁰ Ebd. S.10f.

6 Begriffsbestimmung des historischen Lernens

Baumgärtner beschäftigt sich mit der Bestimmung von Begriffen, bezogen auf das historische Lernen, dabei betont er, dass der Begriff des historischen Lernens mit verschiedenen pädagogischen und psychologischen Konzepten verknüpft ist. „Lernen“ wird als ein allgemeiner Prozess betrachtet, bei dem sich das Verhalten einer Person durch die Verarbeitung von Erfahrungen verändert, einschließlich bewusster oder unbewusster Schlussfolgerungen, die sich in verändertem Verhalten manifestieren können. Speziell bezieht sich historisches Lernen auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Das Konzept des „Lehrens“ zielt darauf ab, Lernprozesse zu initiieren und zu steuern, um spezifische Ziele zu erreichen, sei es spontan in einer bestimmten Situation oder langfristig und systematisch. Unterrichten umfasst die Absicht, basierend auf den Zielen des Prozesses, sowie den Erfolg des Unterrichts, basierend auf dem Ergebnis des Prozesses. „Unterricht“ repräsentiert die institutionalisierte Form von Lehr-Lern-Prozessen in der Schule und bietet einen strukturierten Rahmen zur Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten. „Erziehung“ geht über abgrenzbare Lehr-Lern-Prozesse hinaus und bezieht sich auf die umfassende Beeinflussung einer Person mit spezifischen Absichten, wobei die erziehende Person zeitweise die Entscheidungsgewalt übernimmt und die Autonomie der zu erziehenden Person einschränkt. „Entwicklung“ beschreibt den umfassenden Prozess, der aus einem Neugeborenen eine eigenständige Person werden lässt, während „Reifung“ auf biologisch determinierte Veränderungen abzielt. „Sozialisation“ betont im Gegensatz zum früheren Anpassungsbegriff die Wechselseitigkeit und bezieht sich auf die Eingliederung in die Gesellschaft, wobei das Individuum sich mit den Normen der Gesellschaft auseinandersetzt, sich anpasst und sie gleichzeitig interpretiert.²¹¹

„An dieser ersten Begriffsklärung wird deutlich, dass historisches Lernen, insbesondere innerhalb der Schule, nur einen relativ kleinen Ausschnitt allgemeiner Lernprozesse darstellt und eingebettet ist in umfassende persönliche Entwicklungen. Historisches Lernen ist zwar durch die (lebens-)geschichtliche Selbstvergewisserung, die Rüsen als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ beschreibt, für den Menschen konstitutiv, aber nicht unmittelbar „lebensnotwendig“. Die Lernpsychologie erklärt Lernvorgänge mit Hilfe verschiedener Lerntheorien, die einerseits die Entwicklung der psychologischen Forschung und die jeweils zugrunde liegenden Menschenbilder widerspiegeln und andererseits verschiedene Lernprozesse beschreiben.“²¹²

²¹¹ Vgl. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik, S.53f.

²¹² Ebd. S.54.

6.1 Konzepte historischen Lernens

Laut *Johannes Meyer-Hamme* gibt es wenige Werke, die sich explizit mit einem fachspezifischen Lernbegriff auseinandersetzen.²¹³ Meyer-Hamme nennt Rösen der das historische Lernen wie folgt beschreibt:

*„Die oberste Qualifikation, die durch historisches Lernen erreicht werden soll, ist eben die Fähigkeit des Geschichtsbewusstseins, Sinn über Zeiterfahrung bilden zu können, um sich erfahrungsgestützt im Zeitverlauf der eigenen Lebenspraxis absichtsvoll orientieren zu können. Um eben dieser Fähigkeit willen, wird das Geschichtsbewusstsein in den mühsamen Prozessen menschlicher Individuierung und Sozialisation ausgebildet. Dieses oberste Lernziel, diese fundamentale Qualifikation lässt sich in präziser Zuspitzung auf das, was es grundsätzlich heißt, historisch zu lernen, als „narrative Kompetenz“ bezeichnen.“*²¹⁴

Meyer-Hamme untersucht verschiedene Konzepte des historischen Lernens und betont dabei die Entwicklung der Fähigkeit, historische Inhalte narrativ zu vermitteln. Die Fähigkeit zur eigenständigen und reflektierten Erzählung historischer Geschichten (Re-Konstruktion) sowie zum Umgang mit den Erzählungen anderer (De-Konstruktion) stellt eine bedeutende und akzeptable Perspektive dar. Dieser Gedanke wird in Kompetenzmodellen näher ausgeführt und operationalisiert. Das Konzept des historischen Lernens basiert auf Rösens Theorie des historischen Denkens, die vier Formen des Lernens unterscheidet: traditionelles, exemplarisches, kritisches und genetisches historisches Lernen. Diese werden als Muster der Sinnbildung interpretiert und an anderer Stelle als Kompetenzstufen definiert.²¹⁵

Rösen beschreibt das Ziel des historischen Lernens als Fähigkeit, nicht als reines Wissen. Im Gegensatz dazu entwickelte *Bodo von Borries* vier Lernformen: Reiz-Reaktionslernen, Imitations- und Modelllernen, Einsichts- und Entdeckungslernen sowie Identitäts- und Balancelernen. Er betont die Verbindung von Einsichten und subjektiv relevanten Orientierungen in seinen Konzepten. Ein alternativer Ansatz stammt von *Hilke Günther-Arndt*, die darauf hinweist, dass Geschichtsbewusstsein und historisches Erzählen oft in didaktischen

²¹³ Vgl. *Johannes Meyer-Hamme* (2018): Alfons Kenkmann: Kommentar: „Womit?“ (Digitale) Medien des historischen Lernens, in: Was heißt „Historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. S.78.

²¹⁴ Ebd. S.78.

²¹⁵ Vgl. Ebd. S.78-81.

Überlegungen diskutiert werden, jedoch nicht zwangsläufig mit historischem Wissen verbunden sind.²¹⁶

Günther-Arndts Ansatz basiert auf dem Konzept des „*conceptual change*“, das die Transformation der Schüler*innenvorstellungen - sowohl grundlegend hinsichtlich des Geschichtsverständnisses als auch bezüglich verschiedener thematischer Zusammenhänge - durch wissenschaftlich fundierte und fachlich korrekte Konzepte beim historischen Lernen betont. Dabei adaptiert Günther-Arndt ein Konzept aus dem Bereich der Naturwissenschaftsdidaktiken auf das historische Denken.²¹⁷ *Abbildung 3* zeigt die Konzepte historischen Lernens im Vergleich:

	Theoriehintergrund	Zentralbegriffe
Jörn Rüsen (1985, 1994/2008)	Theorie historischen Denkens (Historik)	Narrative Kompetenz, traditionales, exemplarisches, kritisches und genetisches historisches Lernen
Bodo von Borries (1985/2004)	Empirie (u. a. Unterrichtsprotokolle)	„Reiz-Reaktionslernen“, „Imitationslernen“, „Einsichts- und Entdeckungslernen“, „Identitäts- und Balancelernen“
Hilke Günther-Arndt (2003, 2013)	Conceptual Change (Didaktik der Naturwissenschaften)	Schülervorstellungen

Abb. 3: Konzepte historischen Lernens im Vergleich: Meyer-Hamme Johannes (2018), Alfons Kenkmann: Kommentar: „Womit?“ (Digitale) Medien des historischen Lernens, in: Was heißt „Historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen

6.2 Erwartungshaltungen an das historische Lernen

Auf die historische Tatsache, dass das Schulfach Geschichte bereits im 19. Jahrhundert ein hohes Maß an öffentlicher Aufmerksamkeit genoss, verweist Charlotte Bühl-Gramer mit einem Zitat aus dem Jahr 1894:

„Der Geschichtsunterricht [muss] noch immer als „Sorgenkind der Didaktik“ erscheinen. Unter jenen Klagen sind die alten über mangelhafte Erfolge des Unterrichts, der zu wenig bleibendes, sicheres Eigentum mit ins Leben gäbe, noch immer nicht verstummt; noch immer liest und hört man, daß beschämend wenig in Geschichte gewusst und behalten werde. Auf der anderen Seite sind seit einigen Jahren neue, schwere Aufgaben an den Unterricht herangetreten. Neben der quantitativen Erweiterung soll der Unterricht aber auch qualitative Vertiefung erfahren. Um jenen Klagen abzuhelpen und diesen

²¹⁶ Vgl. Ebd. S.78-81.

²¹⁷ Vgl. Ebd. S.78-81.

Forderungen gerecht zu werden, gilt es, die dem Geschichtsunterricht im allgemeinen gestellten Aufgaben sich völlig klar zu machen.“²¹⁸

Charlotte Bühl-Gramer betont, dass der Geschichtsunterricht auf ein breites öffentliches Interesse und hohe Erwartungen stößt. Es gibt unterschiedliche Vorstellungen darüber, was „richtiges“ und „erfolgreiches“ historisches Lernen ausmacht. Es gibt Ängste vor einem Verfall des Geschichtsunterrichts und die Anforderungen an den Geschichtsunterricht sind durch den gesellschaftlichen Wandel und die Vielfalt gestiegen. Der Geschichtsunterricht dient als Plattform für gesellschaftspolitische Gruppen, die ihre Programme und Werte aushandeln wollen. Die Klagen über den Verlust historischen Wissens sind seit mehr als einem Jahrhundert konstant. Über die zukünftige Ausrichtung der Geschichtsvermittlung gehen die Meinungen von Fachleuten und Journalisten allerdings auseinander. Während sich Lehrer*innen und Geschichtsdidaktiker*innen einig sind, dass Auswendiglernen und Faktenabfrage nicht die Zukunft sind, wird in der Presse darüber diskutiert, welche Informationen verpflichtend sein sollen. Die Frage nach dem Verständnis von Wissen und Lernen bleibt im öffentlichen Diskurs weitgehend unbeachtet. Kritisiert wird, dass sich die Klage über Wissensdefizite hartnäckig mit der Kompetenzorientierung verbindet und Inhalte gegen Kompetenzen ausgespielt werden.²¹⁹

„Historisches Lernen findet in der Grundschule vorwiegend im Sachunterricht statt. Über dessen Zielsetzung, den Kindern zu helfen, sich ihre Lebenswelt zunehmend selbstständig zu erschließen, besteht allgemeiner Konsens in der didaktischen Diskussion. Die zu gestaltenden Lernprozesse müssen sowohl lebensweltlichen als auch fachdidaktischen und fachlichen Ansprüchen gerecht werden.“²²⁰

Monika Fenn betont, dass aus geschichtsdidaktischer Sicht das vorrangige Ziel historischen Lernens, die Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, an erster Stelle steht. Schüler*innen, vor allem bereits Grundschüler*innen, werden in ihrem Alltag oftmals mit verschiedenen Formen von Geschichte konfrontiert, dies kann bewusst oder unbewusst erfolgen. Die bei der Begegnung mit Geschichte gewonnenen Eindrücke sind in den Denk- und Vorstellungsprozessen für die Herausbildung des Geschichtsbewusstseins verantwortlich. Das heutige historische Wissen ist ein von der Gegenwart geprägtes Konstrukt, das ständigen Veränderungen unterliegt. Die Fragen, die an die Vergangenheit gestellt werden, ändern sich

²¹⁸ Charlotte Bühl-Gramer (2018): Alfons Kenkmann: Kommentar: „Womit (Digitale) Medien des historischen Lernens: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert- eine Standortbestimmung, Germany: V&R Unipress. S.31.

²¹⁹ Vgl. Ebd. S.32.

²²⁰ Monika Fenn: Das Ziel historischen Lernens, SUPRA: Sachunterricht praktisch und konkret, online unter: <https://supra-lernplattform.de/lernfeld-zeit-geschichte/fachdidaktische-grundlagen/das-ziel-historischen-lernens> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

mit den Bedürfnissen der Menschen. Auch die verfügbaren Quellen und Forschungsmethoden variieren. Daher verändern sich auch die Vorstellungen von Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein kontinuierlich.²²¹

6.3 Historisches Lernen und die Entwicklung des Lehrplans

*Heutige Erkenntnisse über die Entwicklung und Sozialisation von Kindern erfordern, die Vielfalt der Zeit in Natur, Kultur und Gesellschaft über das zweite Schuljahr hinaus zu thematisieren sowie historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein vom Vorschulalter an anzubahnen.*²²²

Wolfgang Bilewicz und Egbert Bernauer untersuchen in ihrem Text die Bedeutung des historischen Lernens und dessen Einfluss auf ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein. Dabei analysieren sie die curricularen Entwicklungen des Sachunterrichts von 1945 bis 1983. Der Sachunterricht ist ein interdisziplinäres Fach, das Elemente der Sozialwissenschaften, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Technik und Kultur integriert. Im österreichischen Bildungssystem ist der Sachunterricht ein Bestandteil des Lehrplans der Primarstufe. Er soll den Schüler*innen eine Grundlage für das Verständnis der Welt vermitteln und sie dabei unterstützen, Wissen in den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe zu erwerben.²²³

*„Historisches Lernen hat in der Grundschule eine lange Tradition, in der jedoch seit 1955 durch die didaktische Auslegung und Verallgemeinerung der von Heinrich Roth und Jean Piaget formulierten Entwicklungsphasen beim Kinde in einigen Lehrplänen der Bundesrepublik bis heute ein „lehrplanmäßiger Bruch“ zwischen dem zweiten und dritten Schuljahr vorhanden ist. Der Bruch basiert auf der entwicklungspsychologischen Annahme, dass bei Grundschulkindern durch die Inhalte „Tag, Woche, Jahr, Uhr und Kalender“ zunächst das Zeitverständnis gefördert werden müsse, bevor vom dritten Schuljahr an Geschichtsbewusstsein angebahnt werden könne. „Geschichte“ als Lerninhalt der Grundschule wurde von der Geschichtsdidaktik und ihrem Verständnis von chronologisch geordnetem Wissen über Geschichte lange Zeit als „Verfrühung“ angesehen.“*²²⁴

Bilewicz und Bernauer betonen, dass reflektiertes Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen nicht erst in der Sekundarstufe verankert werden sollten, sondern bereits in der

²²¹ Vgl. Ebd.

²²² Horst Schaub (2002): Historisches Lernen und Geschichte in der Grundschule- eine Einführung, Cornelsen Verlag, online unter:

https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Skript_Historisches_Lernen_-_Basisbeitrag_Cornelsen.pdf [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

²²³ Vgl. Wolfgang Bilewicz, Egbert Bernauer (2023): Curriculumsbasiertes historisches Lernen in der Primarstufe: Eine deskriptive Lehrplananalyse von 1945 bis in die Gegenwart, BD. 10 NR. 4 Fachdidaktiken und Schulpädagogik. S.81-94.

²²⁴ Schaub: Historisches Lernen und Geschichte in der Grundschule.

Primarstufe. Der Sachunterricht, früher als Heimatkunde bezeichnet, sollte historische Lernprozesse und Geschichtsbewusstsein thematisieren. Die Lehrpläne des Sachunterrichts haben jedoch erst spät historische Aspekte integriert; bis in die 1980er-Jahre dominierten heimatkundliche Themen. Seit den 2000er-Jahren haben Perspektivenwechsel und Förderung von *Empathie-Entwicklung* in historischen Kontexten zunehmend an Bedeutung in den Lehrplänen gewonnen. Zur Förderung einer demokratischen Erziehung und eines friedlichen Zusammenlebens wurden diese Lehrpläne auch mit Normen, Werten und Kompetenzen zur Konfliktlösung verknüpft.²²⁵

Der aktuelle Lehrplan betont, dass Schüler*innen historische Ereignisse nicht nur aus der Perspektive der Gegenwart betrachten, sondern auch die damalige Situation und das damit verbundene Handeln nachvollziehen sollen. Dies ist entscheidend, um Veränderungen in Lebensweisen über die Zeit hinweg zu verstehen. Bilewicz und Bernauer heben hervor, dass in den Klassenstufen 3 und 4 im Hinblick auf die historische Orientierungskompetenz des FUER-Modells nach Baumgärtner zwischen Friedenszeiten, Notzeiten und bedeutsamen Ereignissen der frühen Ortsgeschichte differenziert wird.²²⁶

Der Lehrplan aus dem Jahr 2016 unterstützt die Ausformung von historischer Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz, indem er kritische Rekonstruktionen oder Dekonstruktionen vergangener Ereignisse auf der Basis von Quellen fordert. Für die historische Orientierung ist eine intensive Auseinandersetzung mit Quellen und Darstellungen wesentlich, wobei auch das außerschulische Lernen eine zentrale Rolle spielt. Trotz der konstant gebliebenen Wochenstundenanzahl in den letzten Jahrzehnten bewerten Bilewicz und Bernauer die Entwicklung der Lehrpläne für den Sachunterricht in Österreich insgesamt positiv. Insbesondere hinsichtlich historischen Lernens, Geschichtsbewusstseins und demokratischer Partizipation verzeichnen die Lehrpläne seit 1945 bis heute eine fortschreitende Verbesserung.²²⁷

7 Medienintegration im Alltag der Schüler*innen

Bühl-Gramer untersucht die Integration von Medien in den Alltag der Schüler*innen und hebt hervor, dass digitales Lernen und digitale Medien derzeit ein dominierendes Thema in den

²²⁵ Vgl. Bilewicz, Bernauer: Curriculumsbasiertes historisches Lernen in der Primarstufe, S.81-94.

²²⁶ Vgl. Ebd. S.81-94.

²²⁷ Vgl. Bilewicz, Bernauer: Curriculumsbasiertes historisches Lernen in der Primarstufe, S.81-94.

Medien und der Bildungspolitik darstellen. Die Digitalisierung eröffnet dem Geschichtsunterricht neue Lern- und Aufgabenfelder, die eine Transformation des Lernraums, der Lernsituation, der Mediennutzung, der Medienpraxis und der sozialen Praxis umfassen. Sie betont, dass Geschichte und Geschichtsunterricht in hohem Maße mit Medien interagieren und ohne diese nicht mehr vorstellbar sind.²²⁸

Bettina Alavi analysiert im Kontext der Medienintegration, dass die Nutzung von Geschichtsangeboten durch digitale Medien zunehmend individueller und internationaler wird. Der Prozess der Digitalisierung hat das Lernen im Geschichtsunterricht grundlegend verändert, indem digitale Medien das historische Wissen beeinflussen. Zudem sind die Zugänge zum historischen Lernen informativer und unvorhersehbarer geworden. Alavi argumentiert, dass es eine zentrale Aufgabe der Geschichtsdidaktik ist, eine Wechselwirkung zwischen historischem Lernen und Digitalisierung zu etablieren. Zwar verändern digitale Medien nicht die Denkopoperationen, die dem historischen Lernen zugrunde liegen, jedoch modifizieren sie die Rahmenbedingungen für dieses Lernen. In diesem Zusammenhang hebt Alavi hervor, dass das Internet als eigenständiger Kulturraum betrachtet werden kann, da es über eigene Regeln, eine eigene Sprache und spezifische Kommunikationsprozesse verfügt. Durch das fortwährende Eindringen der Virtualität in die Realität lösen sich die traditionellen Grenzen zunehmend auf.²²⁹

„Deshalb wird hier Bezug genommen auf die vier Modi des historischen Lernens im Digitalen, wie sie 2012 von Bernsen/König/Spahn formuliert wurden. Sie unterscheiden in Lernen an digitalen Medien, Lernen mit digitalen Medien, Lernen über digitale Medien und Lernen im digitalen Medium.

- 1. Lernen an digitalen Medien nimmt die Medien in ihrer Potentialität für das Lernen in den Fokus und berücksichtigt dabei sowohl intentionale als auch informelle Lernprozesse*
- 2. Lernen mit digitalen Medien stellt den Werkzeugcharakter digitaler Medien in den Mittelpunkt und untersucht, wie Medien als Lern- und Denkwerkzeuge eingesetzt werden, um historisches Lernen zu unterstützen*
- 3. Lernen über digitale Medien bedeutet zum einen die Geschichte der Medien zu betrachten und zum anderen deskriptiv Aufbau, Funktion und Handhabung der einzelnen Medien in den Mittelpunkt zu stellen*
- 4. Lernen im digitalen Medium fokussiert auf die Nutzung des Mediums als Denk- und Lernraum und nimmt das medienspezifisch begrenzte Set an Funktionalitäten in den Blick, d.h. schaut nach deren*

²²⁸ Vgl. *Bühl-Gramer*: Alfons Kenkmann, S.37.

²²⁹ Vgl. *Bettina Alavi*: Lernen Schüler*innen Geschichte im Digitalen anders. In: Demantowsky Marko, Pallaske Christoph (Hg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin-München-Boston 2015. S.5-7.

Angemessenheit im Hinblick auf das Lernobjekt, den Prozess und das Produkt des historischen Lernens“²³⁰

7.1 Lerntheoretische und didaktische Potenziale digitaler Medien

Das Internet wurde Mitte der 1990er-Jahre als Lernmedium entdeckt und stieß auf große Begeisterung, da den digitalen Medien bereits damals unbegrenzte Möglichkeiten zur Verbesserung des Lernprozesses zugeschrieben wurden. *Schaumburg* betont das erhebliche Potenzial digitaler Medien zur Optimierung des Lernens in Schulen. Um die Chancen digitaler Medien im schulischen Kontext präzise zu bewerten, ist es zunächst erforderlich zu definieren, wie sich das Lernen mit digitalen Medien vom Lernen mit traditionellen Medien unterscheidet.²³¹

Schaumburg identifiziert mehrere positive Aspekte im Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien:

1. *„die Darbietung vernetzter, multimedial und interaktiv aufbereiteter Informationen*
2. *die Möglichkeit zur computervermittelten Kommunikation und*
3. *die Möglichkeit, digitale Produkte mittels netzbasierter Arbeitsumgebungen gemeinsam zu entwickeln und zu gestalten“²³²*

Schaumburg betont, dass im Gegensatz zu traditionellen analogen Medien wie Schulbüchern oder Tafeln, die vorwiegend auf die Darstellung von Lerninhalten in Form von Bildern oder Texten beschränkt sind, digitale Medien die Möglichkeit bieten, Inhalte multimedial und interaktiv zu gestalten und zu vernetzen. Diese Multimedialität und Interaktivität sind charakteristische Merkmale moderner Lernanwendungen und eröffnen ein breites Spektrum didaktischer Potenziale.²³³

Aus einer kognitionspsychologischen Perspektive erläutert Schaumburg, dass die kombinierte Präsentation von Informationen in verschiedenen Sinnesmodalitäten und Kodierungsformen, wie sie bei multimedialen Lernanwendungen zu finden ist, die Verarbeitung und Speicherung von Informationen in unterschiedlichen Gedächtnissystemen fördern kann. Diese multimodale Herangehensweise sollte positive Auswirkungen auf das Lernen haben, da sie

²³⁰ Ebd. S.6f.

²³¹ Vgl. *Schaumburg*: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, S.33.

²³² Ebd. S.33.

²³³ Vgl. Ebd. S.33

selbstgesteuertes und problemorientiertes Lernen unterstützt, insbesondere in komplexen und schlecht strukturierten Themenbereichen in hypermedialer Form.²³⁴

Motivationspsychologisch betrachtet, bieten multimediale, interaktive und vernetzte Lernpräsentationen das Potenzial, die intrinsische Motivation der Lernenden zu steigern. Diese Darstellungsformen sind besonders geeignet, das Interesse und die Neugier der Lernenden zu wecken, insbesondere wenn sie in komplexe Spiel- oder authentische Anwendungsszenarien eingebettet sind. Der Aufforderungscharakter des präsentierten Lernmaterials wird in solchen Kontexten erhöht, was zu einer intensiveren und engagierteren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten führen kann.²³⁵

7.2 Ausstattung und Nutzung digitaler Medien von Kindern und Jugendlichen

Der Prozess der Digitalisierung führt zu tiefgreifenden Veränderungen in der Lebenswelt der Menschen. Das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* unterstreicht die damit einhergehende Transformation von Gesellschaft, Arbeitswelt und Bildungseinrichtungen. Angesichts dieser Entwicklung ist es entscheidend, bestimmte Grundprinzipien auf sachlicher Ebene zu klären, um einen angemessenen Umgang mit Informationen und Daten zu gewährleisten. Diese fünf Grundsätze dienen dazu, das Bewusstsein für einen sachlichen Umgang mit digitalen Medien zu schärfen.²³⁶

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung benennt die folgenden Prinzipien:

1. *„Eine Stärkung der Eigenverantwortung und Souveränität in (elektronischen) Netzen.*
2. *Die Umsetzung von Strategien des Wissenserwerbs und den Umgang mit geistigem Eigentum.*
3. *Propagieren eines verantwortungsvollen und respektvollen Umgangs im Netz.*
4. *Erkennen der Geschäftsmodelle, die hinter der Beteiligung und von Mitgliedschaften im Internet bestehen.*
5. *Erkennen der Rechtslage und Kennen der persönlichen Rechte im Internet.“²³⁷*

Gemäß den Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde bereits im Jahr 2008 eine Richtlinie bezüglich des Einsatzes von Medien sowie zur

²³⁴ Vgl. Ebd. S.33f.

²³⁵ Vgl. Ebd. S.33f.

²³⁶ Vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (2018): Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologie an Schulstandorten, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/ndts.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²³⁷ Ebd.

Ausarbeitung einer Internet-Policy vorgeschlagen. Seit dieser Zeit haben sich zahlreiche neue Hard- und Softwaresysteme entwickelt. Das Ministerium hebt hervor, dass seit der Bekanntgabe dieser Richtlinie eine grundlegende Diskussion über das Konzept der „Digitalen Bildung“ geführt wird. In Bezug auf eine verantwortungsvolle Nutzung digitaler Medien wird betont, dass der Zugang zur digitalen Welt und somit zu digitalen Ressourcen für Lehr- und Lernzwecke für alle Schüler*innen gefördert werden sollte.²³⁸

In dieser Thematik legt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung besonderen Wert auf die Festlegung von Zielsetzungen und Leitprinzipien:

„Den Grundsätzen der reflektierten Mediennutzung folgend, soll möglichst allen Schülerinnen und Schülern ein Zugang zur digitalen Welt und somit zu digitalen Lehr- und Lernangeboten ermöglicht werden. Dafür sollen Schulen den Lernenden und Lehrenden folgende Rahmenbedingungen anbieten:

- *Internetzugang mit einer Bandbreite, die sinnvolles und effizientes Arbeiten ermöglicht*
- *WLAN in allen Unterrichtsräumen für Lernende sowie für Lehrkräfte*
- *Nutzungsmöglichkeit von Endgeräten (schuleigene Geräte und/oder mobile Endgeräte im Eigentum von Lernenden - BYOD)*
- *Festlegung der Nutzungsbedingungen seitens der Schule, z. B. in Form eines Nutzungsvertrages bzw. einer allgemein gültigen Hausordnung, hinsichtlich des pädagogisch-didaktischen Einsatzes digitaler Medien und Geräte sowie für Prüfungen“²³⁹*

Das Ziel besteht darin, die Effizienz der Verwaltung der IT-Infrastruktur an den Schulstandorten zu steigern, indem eine Standardisierung sowohl der Hardware und Software als auch der Administration und Organisation des IT-Betriebs erfolgt.²⁴⁰

7.3 Chancen digitaler Medien: Neue Möglichkeiten und Wege der Information und Kommunikation

Der Deutsche Bundestag adressiert die Chancen digitaler Medien, insbesondere deren neuen Möglichkeiten und Modalitäten der Informationsübertragung und Kommunikation. In diesem Kontext wird betont, dass der digitale Wandel und die fortschreitende Vernetzung maßgeblich

²³⁸ Vgl. Ebd.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Vgl. Ebd.

zu einem technologischen Paradigmenwechsel beitragen, der seinerseits weitreichende Implikationen für die Gesellschaft mit sich bringt.²⁴¹

„Die Digitalisierung und elektronische Vernetzung bewirkt einen technologischen Wandel mit weitreichenden gesellschaftlichen Folgen, da unser Alltag zunehmen von digitalen Medien durchdrungen wird. Die Digitalisierung trägt dazu bei, dass den Menschen [...] ein immer breiteres Medienangebot zur Verfügung steht, das mittels mobiler Kommunikation an zunehmend mehr öffentlichen und privaten Orten genutzt werden kann. Medien durchdringen so in immer mehr Lebensbereich vor und bestimmen diese: zum einen als Mittel, zum anderen als Inhalt der Kommunikation.“²⁴²

Ebenso ist das Bildungswesen erheblich von der Mediatisierung betroffen, da digitale Medien sowohl den schulischen Alltag als auch die Lernprozesse der Schüler*innen in vielfältiger Weise beeinflussen.²⁴³

„Auch als Unterrichtsmedien gewinnen digitale Medien in der Schule zunehmend an Bedeutung. Die Schule muss sich hier die Frage stellen, wie digitale Medien didaktisch sinnvoll in den Unterricht integriert werden können und welchen Mehrwert sie gegenüber klassischen Medien bieten. Lehrer müssen über entsprechende technische und mediendidaktische Kompetenzen verfügen. Die Integration digitaler Medien ist über den Rahmen der Unterrichtsentwicklung hinaus immer auch eine Aufgabe der Schulentwicklung. Schule ist hier mit der Herausforderung konfrontiert, die technischen und organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen, die für die reibungslose Integration digitaler Medien in den Unterricht notwendig sind.“²⁴⁴

Die sich ergebenden Möglichkeiten sind insbesondere durch die erweiterten Zugänge zu Information, Kommunikation und Partizipation gekennzeichnet. Diese Fülle an Informationen erlaubt es den Lernenden, ihren individuellen Interessen nachzugehen, während multimediale Darstellungsformen neue Wege zur Vermittlung von Lerninhalten eröffnen. Zusätzlich bieten die kommunikativen Facetten des Internets eine breite Palette an Vernetzungsmöglichkeiten, die es den Lernenden ermöglichen, gemeinschaftlich zu lernen, sich zu beteiligen, Identitäten zu formen und soziale Bindungen aufzubauen. Auf der Ebene des Unterrichts werden die Potenziale zur Individualisierung des Lernens besonders hervorgehoben, insbesondere im Kontext der aktuellen Forderungen nach inklusiver Bildung.²⁴⁵

²⁴¹ Vgl. Deutscher Bundestag (2018): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, online unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/589210/03a2dfe453119fd2660701d2586f4c9b/wd-8-130-18-pdf-data.pdf> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁴² Ebd.

²⁴³ Vgl. Ebd.

²⁴⁴ Vgl. Ebd.

²⁴⁵ Vgl. Ebd.

Zierer diskutiert die Implikationen der digitalen Medien und unterstreicht die Notwendigkeit, dass neben den traditionellen Bildungsfeldern wie Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften, Musik, Kunst und Sport auch die digitale Bildung einen festen Platz im Bildungssystem einnehmen muss. Das Fehlen einer festen Verankerung der digitalen Bildung im Bildungssystem würde die Realität des digitalen Wandels ignorieren. Die zunehmende Unkenntnis vieler Menschen über die Funktionsweise digitaler Geräte wie Smartphones und die technischen Prozesse hinter der Touchscreen-Bedienung spiegelt diese Herausforderung wider. Die meisten sind nicht vertraut mit den internen Abläufen, die es ermöglichen, dass Buchstaben auf dem Computerbildschirm gedruckt werden. Zierer betont, dass es nicht erforderlich ist, dass die breite Bevölkerung die technischen Details hinter digitalen Medien versteht, da diese eher für Fachleute von Belang sind. Für eine zeitgemäße Allgemeinbildung genügen grundlegende Kenntnisse und die Fähigkeit, kritische Fragen zu stellen, die Prinzipien zu erfassen und digitale Technologien sinnvoll und kritisch-konstruktiv in das eigene Leben zu integrieren.²⁴⁶

„Aus pädagogischer Sicht ist es erfreulich: Nach jahrzehntelanger Debatte über eine Output- und Outcome-Steuerung des Bildungssystems wird wieder über Inhalte und den Input diskutiert. Konkret wird von vielen Parteien gefordert, Informatik oder so etwas wie eine Digitale Bildung als neues Unterrichtsfach einzuführen und viele Kultusministerien sind bereits dabei, entsprechende Lehrpläne zu schmieden. Auslöser dieser Diskussionen ist die scheinbar über allem stehende Digitalisierung: Sie fordere neue Wege, schaffe ungeahnte Möglichkeiten, sei die Herausforderung des 21. Jahrhunderts.“²⁴⁷

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung präsentiert das Projekt "Digitale Schule" als eine innovative Synergie aus moderner digitaler Infrastruktur und zukunftsgerichteter Pädagogik. Als Fundament dieser Initiative fungiert der 8-Punkte-Plan zur Digitalisierung des Schulwesens in Österreich. Im Zentrum dieses Plans steht die Förderung digitaler Kompetenzen, die das Verständnis für das Lernen mit digitalen Medien, die Nutzung digitaler Medien als Lernmittel und die Aneignung eines umfassenden Verständnisses der digitalen Welt umfassen. Angesichts der kontinuierlichen Evolution der Digitalisierung erweist sich die Entwicklung grundlegender digitaler Kompetenzen als entscheidend für die Förderung

²⁴⁶ Vgl. Klaus Zierer (2020): Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht-Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ronny Alexander Fürst (Hrsg.): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland, Springer Fachmedien Wiesbaden. S.379-381.

²⁴⁷ Ebd. S.374.

analytischer, logischer und abstrakter Denkweisen. Der Einsatz digitaler Medien eröffnet ein breites Spektrum an innovativen Lehr- und Lernformen.²⁴⁸

„Lernen kann selbstbestimmter, transparenter und individueller gestaltet werden. Richtig eingesetzt können die Möglichkeiten der Digitalisierung dazu beitragen, Neugierde, Lernfreude und nachhaltigen Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. [...] Erziehungsberechtigte können Lernerfolge der eigenen Kinder besser erkennen. Voraussetzung für die Erreichung der beschriebenen positiven Wirkungen ist, dass technologische Angebote immer im Dienst der Pädagogik konzipiert und umgesetzt werden. Die Schülerinnen und Schüler stehen immer im Zentrum des Lernprozesses. Digitalisierung in diesem Verständnis versteht sich als Veränderungstreiber für bessere Didaktik und nie als Selbstzweck.“

249

Markus Breyer verdeutlicht die historische Entwicklung von Schreibmethoden, von der traditionellen Verwendung von Tinte und Feder hin zum vorherrschenden Einsatz von Textverarbeitungsprogrammen wie Microsoft Word zur Manifestierung von Gedanken. Des Weiteren illustriert er den Übergang von analogen Archivierungsmethoden wie Akten und Büchern hin zur digitalen Speicherung auf Computern als Teil des Prozesses der Digitalisierung. Dieser Übergang erreichte mit der Verbreitung des Internets in den 1990er-Jahren und der Entwicklung des Smartphones seinen Höhepunkt. Die Digitalisierung prägt das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben maßgeblich. Im Kontext des schulischen Bildungsauftrags wird darauf abgezielt, die Individuen bereits in der Kindheit auf das Leben im 21. Jahrhundert vorzubereiten. Dies erfordert den Erwerb spezifischer Kompetenzen im schulischen Umfeld. Breyer unterstreicht die Bedeutung des Erwerbs sozialer, kommunikativer und digitaler Kompetenzen, wobei er betont, dass aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung ein früher Umgang mit digitalen Medien unerlässlich ist. Die Schule soll den Schüler*innen die nötigen Fähigkeiten vermitteln, um in der digitalen Welt eigenständig und sozial handeln zu können.²⁵⁰

„So lässt sich konstatieren, dass Inhalte mit Hilfe von digitalen Medien oftmals mit weniger (Zeit-) Aufwand erstellt werden können [...]. So hat im Prinzip jeder, der über entsprechende Information- und Kommunikationstechniken verfügt, auch die Chance, digitale Inhalte zu erstellen. Hinzu kommt, dass eine Vielzahl der Inhalte, die digital erstellt werden können, kostenfrei sind. [...] Während analoge Medien

²⁴⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Digitale Schule, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁴⁹ Vgl. Ebd.

²⁵⁰ Vgl. Markus Breyer (2020): Relevanz digitaler Medien in deutschen Schulen. Verschlafen deutsche Schulen die Digitalisierung? Hamburg: Diplomica Verlag. S. 15-20.

zudem nur in einer begrenzten Anzahl vorliegen und sich deren Distribution als zeit- und kostenintensiv erweist, können digitale Inhalte jederzeit und überall abgerufen, aktualisiert sowie bearbeitet werden. [...] Dadurch entstehen unter anderem ganz neue Formen der Zusammenarbeit. [...] Für den Arbeitnehmer stellen diese neuen Arbeitszeitmodelle oft einen besonderen Anreiz dar.“²⁵¹

Schaumburg vertieft sich in die Potenziale des Einsatzes digitaler Medien und teilt mit Breyer die Betonung der weitreichenden gesellschaftlichen Auswirkungen des technologischen Wandels durch Digitalisierung und elektronische Vernetzung. Dieser Wandel eröffnet den Menschen einen erweiterten, zeitlichen und quantitativen Zugang zu Medien und ermöglicht eine räumliche Nutzung von Medien an einer zunehmenden Anzahl öffentlicher und privater Orte. Durch mobile Kommunikation ist der Zugriff auf ein stetig wachsendes Medienangebot praktisch überall möglich. Medien dringen immer tiefer in verschiedene Lebensbereiche ein und beeinflussen sie sowohl als Mittel der Kommunikation als auch als Inhalte. Schaumburg beschreibt diese Entwicklung als „Mediatisierung“, die erhebliche Auswirkungen auf das schulische Umfeld hat. Die Auswirkungen der Mediatisierung zeigen sich in dreierlei Hinsicht: Der Alltag von Schüler*innen und Lehrer*innen ist von digitalen Medien geprägt, und individuelle Medienerfahrungen werden Teil des schulischen Prozesses. Der Unterricht wird durch digitale Medien transformiert, da es von Bedeutung ist, eine Verbindung zur digitalen Realität der Schüler*innen herzustellen. Eine grundlegende Aufgabe der Schule besteht darin, die Schüler*innen dazu zu befähigen, einen kompetenten Umgang mit digitalen Medien zu entwickeln. Die Schule muss Strategien entwickeln, um digitale Medien sinnvoll in den Unterricht zu integrieren und ihren Mehrwert im Vergleich zu traditionellen Medien zu ermitteln. Die Integration digitaler Medien stellt nicht nur eine Herausforderung für die Gestaltung des Unterrichts dar, sondern auch eine Aufgabe im Rahmen der schulischen Gesamtentwicklung.²⁵²

7.4 Risiken: Potenzielle Gefahren von digitalen Medien

Schaumburg verdeutlicht neben den positiven Aspekten auch die potenziellen negativen Konsequenzen. Neben der häufigen Betonung der Vorteile digitaler Medien wird gleichzeitig vor den möglichen Risiken und Gefahren gewarnt, die mit der Nutzung von Smartphones, Computern und dem Internet einhergehen können.²⁵³

²⁵¹ Ebd. S.16.

²⁵² Vgl. Schaumburg: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, S.4 -34.

²⁵³ Vgl. Ebd. S.17

Der Deutsche Bundestag unterstreicht, dass die primären Risiken vornehmlich auf individueller Ebene liegen. Dabei steht an erster Stelle die Problematik der digitalen Kluft. Hierbei wird die Besorgnis geäußert, dass divergierende Zugangs- und Nutzungsmodalitäten digitaler Medien bestehende soziale Disparitäten weiter verschärfen könnten.²⁵⁴

„Weiterhin werden Inhalte wie Gewalt und Pornographie sowie bestimmtes Medienverhalten, wie Internet oder Computerspielsucht und Cybermobbing, problematisiert. Die Diskussion von Gefahren auf unterrichtlicher Ebene kreist um die Frage der Abwägung zwischen didaktischem Mehrwert und technischen sowie didaktischen Problemen beim Einsatz digitaler Medien. Risiken können sich bei der Informationsrecherche ergeben, welche die Gefahr einer oberflächlichen Verarbeitung sowie der Verwendung von Plagiaten mit sich bringen können.“²⁵⁵

Die Diskussion um mögliche Gefahren im schulischen Kontext konzentriert sich auf die Frage, wie der pädagogische Nutzen gegenüber den technischen und pädagogischen Herausforderungen beim Einsatz digitaler Medien abgewogen werden kann.²⁵⁶

„So besteht die Gefahr, dass Schüler Informationen unhinterfragt aus dem Internet übernehmen und sich so mit dem Unterrichtsgegenstand nur noch oberflächlich auseinandersetzen. Es bestehen aber auch Gefahren für den Unterricht: Digitale Medien können zum Kopieren von Informationen aus dem Internet verleiten, vom fachlichen Inhalt ablenken und sich negativ auf die Entwicklung sprachlicher und mathematischer Grundfertigkeiten auswirken.“²⁵⁷

In den Diskursen der medienpädagogischen Sphäre herrscht eine Konsensbildung bezüglich der Anerkennung digitaler Medien als potenziell risikobehaftet für Schüler*innen. Schaumburg unterstreicht die Thematik der digitalen Ungleichheit als primäre Quelle der Risiken, welche durch die Einführung digitaler Medien entsteht. Bereits gegen Ende der 1990er-Jahre wurde erkannt, dass die Verbreitung und Nutzung digitaler Medien entlang sozioökonomischer Linien divergiert. Anfänglich zeigten ökonomisch und bildungstechnisch privilegierte soziale Schichten eine stärkere Ausstattung mit digitalen Medien und eine intensivere Nutzung im Vergleich zu ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen und Personen mit geringerem Bildungsniveau. Diese Diskrepanz wurde als potenzielle „digitale Kluft“ identifiziert und unter dem Terminus „digital divide“ bekannt. Schaumburg verdeutlicht damit die Sorge, dass sozial

²⁵⁴ Vgl. Deutscher Bundestag (2018): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, online unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/589210/03a2dfe453119fd2660701d2586f4c9b/wd-8-130-18-pdf-data.pdf> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁵⁵ Ebd. S.7.

²⁵⁶ Vgl. Ebd. S.8.

²⁵⁷ Ebd. S.8.

schwächere Gruppen aufgrund des mangelnden Zugangs zu digitalen Medien benachteiligt werden könnten, was wiederum den Zugang zu Informationen und somit die gesellschaftliche Partizipation erschwert.²⁵⁸

„Inzwischen verfügt die große Mehrheit der deutschen Haushalte über einen Internetzugang und eine Fülle digitaler Endgeräte, sodass von einer digitalen Spaltung im Sinne fehlender Zugangsmöglichkeiten keine Rede mehr sein kann. Dennoch sprechen verschiedene Autoren weiterhin von digitaler Ungleichheit. Damit ist gemeint, dass trotz vergleichbarer technischer Ausstattung Unterschiede darin bestehen, wie digitale (und nichtdigitale) Medien genutzt werden.“²⁵⁹

Die medienspezifischen Praktiken innerhalb sozial benachteiligter und bildungsferner Gemeinschaften können einen selbstverstärkenden Zyklus ausbilden, der sich nachteilig auf ihre Bildungschancen, zukünftige Perspektiven und gesellschaftliche Teilhabe auswirkt. In diesen Fällen könnte eine weniger intensive oder weniger kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien aufgrund der familiären Mediensozialisation entstehen. Dieser Prozess verstärkt sich und führt zu einem Teufelskreis, der die benachteiligten Gruppen weiter marginalisiert. Kinder und Jugendliche aus solchen Familien, die weniger Unterstützung und Reflexion seitens ihrer Eltern in Bezug auf Mediennutzung erhalten, scheinen weniger von den Möglichkeiten digitaler Medien zu profitieren und gleichzeitig anfälliger für bestimmte Risiken der Medienexposition zu sein. In Anbetracht dieser Dynamik obliegt es den Schulen, diese disparaten Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen und geeignete Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz zu ergreifen.²⁶⁰

Schaumburg strukturiert die Risiken im Zusammenhang mit der Nutzung digitaler Medien durch Kinder und Jugendliche in vier Kategorien: „Kommerzielle Interessen“, „Gewalt/Aggression“, „Sexualität“ und „Werte“.²⁶¹ Die nachfolgende Abbildung 4²⁶² verdeutlicht die damit verbundenen Risiken:

²⁵⁸ Vgl. Schaumburg: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, S.17-20.

²⁵⁹ Ebd. S.18.

²⁶⁰ Vgl. Ebd. S.18.

²⁶¹ Vgl. Deutscher Bundestag: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule.

²⁶² Deutscher Bundestag: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule.

	Kind/Jugendlicher als Rezipient	Kind/Jugendlicher als Teilnehmer	Kind/Jugendlicher als Akteur
Kommerzielle Interessen	Werbung, Spam, Sponsoring	Verfolgung/Sammlung von persönlichen Informationen	Glücksspiel, illegale Downloads, Hacken
Aggression/Gewalt	Gewaltverherrlichende/grausame/volksverhetzende Inhalte	Mobbing, Belästigung, Stalking	Mobbing, Belästigung, Stalking
Sexualität	Pornographische/schädliche Inhalte	Treffen mit Fremden, missbräuchliche Annäherungsversuche	Erstellen, Hochladen, Weitergeben von pornographischem Material
Werte	Rassistische/verzerrte Informationen/Ratschläge (z. B. Werbung für Drogen)	Selbstverletzung, ungewolltes Zureden/Überredung	Ratschläge zu Selbstmord/Magersucht

Abb. 4: Kategorisierung von Risiken der Nutzung digitaler Medien nach Livingstone und Haddon (2009: 10) und Lampert (2014: 433)

Schaumburg unterstreicht die signifikante Bedeutung einer gründlichen Betrachtung der Risiken gewalttätiger Inhalte und Praktiken im Kontext der digitalen Mediennutzung. Der Konsum solcher Inhalte birgt das Potenzial, nicht nur starke emotionale Reaktionen hervorzurufen, sondern auch die Entwicklung aggressiver und antisozialer Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen zu fördern. Insbesondere Cybermobbing kann schwerwiegende Konsequenzen für die Betroffenen nach sich ziehen. Analog zum Standpunkt des Deutschen Bundestages verweist sie darauf, dass die Probleme und Herausforderungen im Zusammenhang mit der Integration digitaler Medien in den Unterricht in empirischen Studien unzureichend berücksichtigt werden. Lehrerbefragungen können zwar auf Schwierigkeiten hinweisen, werden jedoch oft als Manifestation einer ablehnenden Haltung gegenüber digitalen Medien interpretiert.²⁶³

Die eigentlichen Herausforderungen werden oft vernachlässigt, wie beispielsweise in der ICILS-Studie von 2013 dokumentiert. Die Ergebnisse der Lehrer*innenbefragung in dieser Untersuchung offenbaren eine vielschichtige Darstellung der potenziellen Probleme bei der Integration digitaler Medien in den Unterricht. Dazu zählen Schwierigkeiten wie die Anfälligkeit für das Kopieren von Materialien aus dem Internet, negative Auswirkungen auf die Schreib- und Rechenkompetenzen, eine beeinträchtigte zwischenmenschliche Kommunikation unter den Schüler*innen sowie organisatorische Hindernisse. Die Eingliederung von Informationsbeschaffung in den Unterricht birgt gemäß Schaumburg sowohl Vorzüge als auch Gefahren. Untersuchungen verdeutlichen, dass der verantwortungsvolle Umgang mit

²⁶³ Vgl. Schaumburg: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, S.42-45.

Informationen sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrer*innen eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt.²⁶⁴

Die Skeptiker*innen der Digitalisierung im schulischen Kontext betrachten das Potenzial dieser Entwicklung mit kritischem Blick und warnen vor einem übermäßigen Einsatz neuer Medien. Ein rein digitaler Unterricht, wie er während der Pandemie zeitweise praktiziert wurde, wird von den meisten Beobachter*innen, darunter zahlreiche Lehrkräfte, abgelehnt. Selbst die schwedische Regierung hat ihre Entscheidung, Vorschulen mit digitalen Geräten obligatorisch auszustatten, zurückgezogen, nachdem das Karolinska Institut festgestellt hatte, dass digitale Unterrichtsmittel jungen Schüler*innen schaden können. Bildungsforscher*innen des Instituts haben herausgefunden, dass eine übermäßige Digitalisierung in Bildungseinrichtungen erhebliche negative Auswirkungen auf den Wissenserwerb von Schüler*innen hat, insbesondere bei jungen Kindern. Kritiker*innen betonen zudem, dass ein ausschließlich digitales Klassenzimmer der Entwicklung der Sozialkompetenz von Kindern und Jugendlichen abträglich ist, da der direkte persönliche Austausch nicht nur für die emotionale Entwicklung, sondern auch für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung ist.²⁶⁵

*Tabelle 1*²⁶⁶ stellt die Chancen und Risiken der Digitalisierung im Unterricht tabellarisch dar:

Vorteile	Nachteile
Digitale Medien sprechen mehrere Sinne an (vor allem visuelle und auditive) Dadurch wird der Unterricht anschaulicher, praxisorientierter und aktivierender.	Implementierung der digitalen Geräte ist kosten- und zeitintensiv, hierbei ist die Anschaffung der technischen Geräte oder der Aus-/ Umbau zu nennen.
Lernprozesse können individuell gestaltet werden, dadurch werden Schüler*innen individuell gefördert.	Es müssen mehr rechtliche Anforderungen beachtet werden verglichen mit analogen Medien wie Schulbüchern, z. B. Datenschutz und Urheberrecht.

²⁶⁴ Vgl. Ebd. S.42-45.

²⁶⁵ Vgl. *Schulflix* (2024): Digitalisierung der Schulen, online unter: <https://www.schulflix.com/dossier/digitalisierung-schulen/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁶⁶ Vgl. T. Reddel (2022): Digitale Medien im Unterricht: Vor- und Nachteile, Beispiele und Ideen zur Umsetzung, online unter: <https://www.forum-verlag.com/blog-bes/digitale-medien-im-unterricht#Block3> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Ziel ist ein selbstständiges, selbstgesteuertes und ein kooperatives Lernen. Dieses ist wichtig für die persönliche Entwicklung.	Durch das Internet gibt es in immer kürzeren zeitlichen Abständen neue Erkenntnisse und neues Wissen, das die Lehrkräfte im Unterricht vermitteln müssen.
Lehrkräfte können für die Gefahren sensibilisieren, die von Internet, sozialen Netzwerken und digitalen Geräten ausgehen.	Schüler*innen lassen sich durch das Internet oder soziale Netzwerke schneller ablenken, wenn sie damit im Unterricht arbeiten.
Vorbereitung auf das spätere Leben (Arbeitswelt) der Schüler*innen, in der immer stärkere digitale Medienkompetenz gefordert wird.	Der soziale Austausch zwischen den Kindern und Jugendlichen kann zurückgehen, was Probleme wie soziale Ungleichheit verstärkt.
Stärkung der Medienkompetenz	Mangelnde IT-Infrastrukturen an den Schulen
Spielerisches Lernen	Konzentrationsstörungen
Zeit- und Ortsunabhängigkeit	Suchtgefahr und Cyberkriminalität ²⁶⁷

Tab. 1: Chancen und Risiken der Digitalisierung im Unterricht

7.5 Schulentwicklung als Medienentwicklung

Schaumburg widmet sich der Analyse der schulischen Entwicklung im Kontext des Medienwandels und unterstreicht dabei die Bedeutung der Debatte über die Vor- und Nachteile digitaler Medien im schulischen Umfeld. Diese Diskussion verdeutlicht die Notwendigkeit, Medienkompetenz als unverzichtbaren Bestandteil des schulischen Lehrplans zu etablieren. Die Schule trägt eine gesellschaftliche Verantwortung, den Schüler*innen eigenverantwortliche Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und gesellschaftlichen Mitbestimmung zu vermitteln.²⁶⁸

„Medienkompetenz stellt auf individueller Ebene die entscheidende Voraussetzung dafür dar, dass Schüler die Potenziale digitaler Medien für ihre persönliche Lebensgestaltung, besonders aber auch zur

²⁶⁷ Vgl. Elisabeth Dörner (2022): Digitale Schule und digitale Bildung: Ist das die Zukunft? online unter: <https://insights.gostudent.org/digitale-schule> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁶⁸ Vgl. Schaumburg: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, S.48.

gesellschaftlichen Partizipation und Mitbestimmung nutzen können. Unbestreitbar ist, dass die Nutzung digitaler Medien auch Risiken birgt – diese sollten jedoch nicht der Grund sein, digitale Medien aus der Schule zu verbannen. Viel eher sind gerade die Risiken ein Grund, digitale Medien ins Zentrum des Unterrichts zu stellen, denn nur so kann eine produktive Auseinandersetzung mit ihnen erfolgen und die Schüler befähigt werden, den Risiken vorbereitet entgegenzutreten. Die Vermittlung von Medienkompetenz wird aber auch insofern eine Kernaufgabe der Schule, [...], wenn die didaktischen Potenziale digitaler Medien für den Unterricht nutzbar gemacht werden sollen.“²⁶⁹

Abbildung 4²⁷⁰ illustriert die mannigfaltigen Potenziale digitaler Medien. Die vollständige Ausschöpfung dieser Potenziale erfordert jedoch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen in der schulischen Umgebung. Hierbei spielen insbesondere die Kompetenzen und die Bereitschaft der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle. Gemäß Baumgartner und Herber liegt die primäre Verantwortung für die Realisierung des didaktischen Potenzials digitaler Medien bei den Lehrkräften. Ihre Aufgabe besteht darin, digitale Medien in einem didaktischen Kontext so zu integrieren, dass die Schüler*innen den größtmöglichen Nutzen daraus ziehen können.²⁷¹

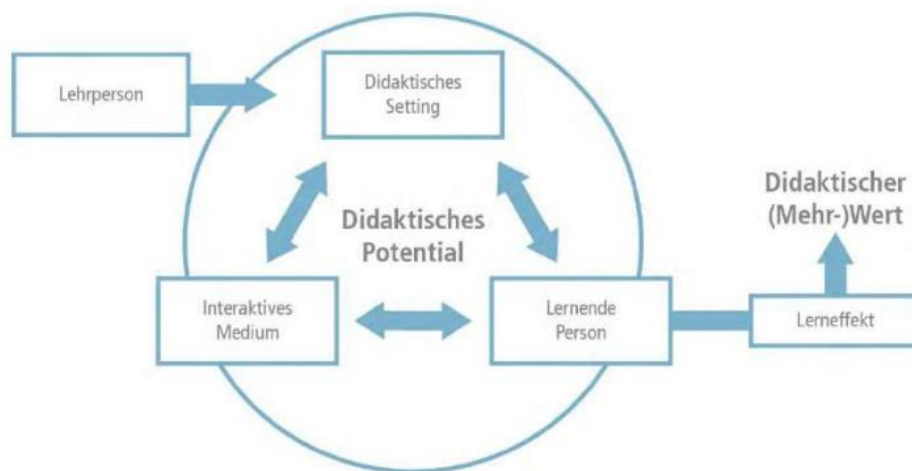


Abb. 4: Didaktisches Potenzial und didaktischer (Mehr-) Wert digitaler Medien, Quelle: Baumgartner und Herber, 2013, S.6.

„[...] die erfolgreiche Integration digitaler Medien in den Unterricht unbedingt als Schulentwicklungsaufgabe zu denken ist. Technische Ressourcen müssen gemeinsam und schulweit

²⁶⁹ Ebd. S.48.

²⁷⁰ Vgl. Didaktisches Potenzial und didaktischer (Mehr-) Wert digitaler Medien, Quelle: Baumgartner und Herber, 2013, S.6. In: Heike Schaumburg (Hg.), Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung 2015, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/chancen-und-risiken-digitaler-medien-in-der-schule> S. 48. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

²⁷¹ Vgl. Schaumburg: Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, S.48.

geplant und eingesetzt werden. Dieser Einsatz erfordert schulweite Absprachen und Regelungen. Unterricht kann am besten in der gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten sinnvoll weiterentwickelt werden und auch die Entwicklung von Medienkompetenz der Schüler ist eine umfassende Aufgabe, die als Mediencurriculum über mehrere Schuljahre zu denken ist.“²⁷²

Die erfolgreiche Realisierung der Chancen und die gleichzeitige Minimierung der Risiken digitaler Medien in der schulischen Umgebung sind maßgeblich von einer effektiven Entwicklung schulischer und unterrichtsbezogener Medienkompetenz abhängig.²⁷³

8 Medieneinsatz im Geschichtsunterricht: Funktionen, Nutzung, Verhältnis und Raumverständnis

Daniel Bernsen untersucht den Einsatz von Medien im Geschichtsunterricht und legt dar, dass die Entwicklung des Lernens im Kontext des digitalen Wandels historisch in drei Phasen unterteilt werden kann, wobei die Charakteristika dieser Phasen im deutschsprachigen Raum mit einer zeitlichen Verzögerung erkennbar sind. Ab dem Jahr 1994/1995 zeigt sich eine Tendenz zur Aufhebung traditioneller Lehr-Lernräume und zur Entgrenzung sowie Entlinearisierung von Lerninhalten. Die zweite Phase ab 2004/2005, mit dem Aufkommen des Social Web, zeichnet sich durch verstärkte Kooperationsmöglichkeiten aus, einschließlich des Teilens und Modifizierens von Inhalten, einschließlich Lehr- und Lernmaterialien. Die dritte Phase, die etwa 2010/2011 beginnt, ist durch die Verbreitung digitaler mobiler Endgeräte gekennzeichnet, die das Lernen von physischen Räumen entkoppeln und individuelle Lernsituationen ermöglichen.²⁷⁴

„Die Entwicklung (historischen) Lernens im digitalen Wandel lässt sich also durch Entgrenzung, Entlinearisierung, Entschriftlichung, Enthierarchisierung, (Ent-)Individualisierung, Entkopplung und Entdeckung charakterisieren. Diese Wandlungsprozesse befinden sich im Fluss und greifen nach dem Prinzip der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen auf den verschiedenen Ebenen und in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems unterschiedlich schnell bzw. zum Teil allerdings auch noch gar nicht. Entscheidend ist, dass es sich um Prozesse handelt, die durch den digitalen Wandel unterstützt, verstärkt oder gar erst ermöglicht werden.“²⁷⁵

²⁷² Ebd. S.49.

²⁷³ Vgl. Ebd. S.49.

²⁷⁴ Vgl. Daniel Bernsen: Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S. 37-39.

²⁷⁵ Ebd. S.37-39.

Das historische Lernen ist untrennbar mit Medien verbunden, da Geschichte ausschließlich durch Medien konstruiert werden kann. Medien dienen als materielle Darstellungen der Vergangenheit (Quellen) und der historischen Ereignisse (Darstellungen), wobei diese unterschiedliche Grade an Fiktionalität aufweisen können. Die medientheoretischen Betrachtungen zielen darauf ab, Quellen kritisch zu bewerten, wobei es je nach Forschungsinteresse und Fragestellung möglich ist, aus rein fiktiven Quellen Erkenntnisse über die jeweilige Entstehungszeit zu gewinnen. In der Geschichtsdidaktik können Medien sowohl als Objekte historischer Erkenntnis, wie Quellen, als auch als Produkte eines Lern- oder Arbeitsprozesses fungieren. Aus einer konstruktivistischen Perspektive, die Schüler*innen und handlungsorientiert ist, können Medien auf mediendidaktischer Ebene als Werkzeuge für Lehrende und Lernende dienen. Dabei ist es entscheidend, das Verhältnis der Medien zum Lernenden sowie ihre Funktion für das historische Lernen genau zu bestimmen.²⁷⁶

Bernsen beschreibt die Verhältnisbestimmung in Bezug auf die Medien im Geschichtsunterricht folgendermaßen:

„Historisch lernen kann man an allen Medien, die entweder selbst aus der Vergangenheit stammen oder sich auf Vergangenes beziehen. Daher steht neben dieser sehr weit gefassten und in der Praxis wenig hilfreichen Bestimmung von Lernobjekten die Möglichkeit, eine Verhältnisbestimmung zwischen Lernenden und Medium vorzunehmen, in welcher Art und Weise das Medium historisches Lernen ermöglicht. [...] Verhältnis- und Funktionsbestimmung zusammen bieten Hilfe und Orientierung bei der Arbeit mit Medien im Geschichtsunterricht, ebenso wie in der außerschulischen historischen Bildungsarbeit und sollten entsprechend bei der Planung und Gestaltung von Lernprozessen durch Lehrende wie altersgemäß angemessen auch durch die Lernenden selbst berücksichtigt werden.“²⁷⁷

Bernsen beleuchtet das Raumverständnis im Kontext von Medien und charakterisiert diesen als "sozial konstruierten Raum", der Interaktionen ermöglicht. Lernräume werden nicht durch feste Strukturen oder Container definiert, sondern entstehen durch soziale Praktiken. Das Verständnis des Lernens im Kontext digitaler Medien ist von entscheidender Bedeutung für das Verständnis des historischen Lernens. Lernende formen und gestalten ihre Lernumgebungen auf vielfältige Weise und kombinieren sie individuell zu persönlichen Lernräumen. Es ist nicht angemessen, die Nutzung digitaler Endgeräte lediglich als Erweiterung des traditionellen Klassenzimmers in die virtuelle Welt zu betrachten, da diese Dichotomie

²⁷⁶ Vgl. Ebd. S.37-39.

²⁷⁷ Ebd. S.39f.

inhärent problematisch ist. Vielmehr sollte die Konzeption einer vielfältigen Erweiterung heterogener Lernräume durch digitale Medien und deren individuelle Nutzung auch im Kontext des historischen Lernens weiterentwickelt werden.²⁷⁸

8.1 Aufgabenkultur: Digitale Quellen, Darstellungen und Unterrichtsmaterialien für historisches Lernen und Lehren

Köster untersucht die Aufgabenkultur im Kontext des Geschichtsunterrichts und betont deren essenzielle Rolle. Aufgaben, sei es von Lehrkräften vorbereitet oder von Schüler*innen entwickelt, haben das Ziel, die Lernenden zur Auseinandersetzung mit historischen Inhalten, Quellen und Darstellungen zu bewegen. Zudem dient der Geschichtsunterricht dazu, den Schüler*innen spezifische fachliche Methoden und Verfahren näherzubringen. Die Beschaffenheit, Qualität und Bearbeitungsweise von Aufgaben bilden einen zentralen Bereich in der wissenschaftlichen Erforschung von Lern- und Lehrprozessen an Schulen.²⁷⁹

„Während sich viele Lehrkräfte bei der Vorbereitung einer Geschichtsstunde viele Gedanken zu der Frage machen, welche Ziele verfolgt werden, welche Problemfragen bearbeitet und welche Materialien untersucht werden sollen, werden Aufgaben häufig nicht explizit vorbereitet, sondern eher spontan als mündlicher Arbeitsauftrag formuliert- obwohl die Aufgaben derjenige Teil des methodischen Arrangements einer Unterrichtsstunde sind, der Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten, Medien und Lernenden stiftet.“²⁸⁰

Der Begriff „Aufgabe“ ist vielschichtig und kann verschiedene Bedeutungen haben. Im allgemeinen Sprachgebrauch bezieht er sich häufig auf verschiedene Formen schulischer Anforderungen, einschließlich Hausaufgaben. Darüber hinaus kann der Begriff auch mit Verantwortung, Berufung, Verpflichtung oder Funktion assoziiert werden. Aufgaben sind zielgerichtete Handlungen zur Lösung eines Problems. Je nach den verfolgten Zielen und den damit verbundenen Anforderungen können diese Handlungen sowohl geistiger als auch körperlicher Natur sein.²⁸¹

„Die Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von Quellen hat sich durch die massenhafte Digitalisierung von Originalen deutlich verbessert, wobei zwischen digitalen und digitalisierten Quellen zu trennen ist. Dies

²⁷⁸ Vgl. Ebd. S.41-43.

²⁷⁹ Vgl. Köster: Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, S.7-10.

²⁸⁰ Ebd. S.7.

²⁸¹ Vgl. Ebd. S.7-10.

hat die Arbeitsweise von Historikerinnen und Historikern nachhaltig verändert und mit dem Feld der Digital Humanities zu einem eigenen Forschungszweig geführt.“²⁸²

Müller widmet sich ebenfalls der Aufgabenkultur und hebt hervor, dass trotz des bereits bestehenden Zugangs von Historiker*innen zu digitalen Archiven und digitalisierten Quellen das Potenzial dieser Sammlungen für den Geschichtsunterricht bisher weitgehend ungenutzt bleibt. Dies wird hauptsächlich durch zwei Faktoren bedingt: den zusätzlichen Planungsaufwand im Vergleich zu herkömmlichen Materialien und das Fehlen einer didaktischen Aufbereitung von Datenbanken und digitalisierten Quellen. Trotz dieser potenziellen Hindernisse wird jedoch für eine verstärkte Integration digitalisierter Quellen in den schulischen Geschichtsunterricht argumentiert. Dies wird durch die Faszination des Originalmaterials unterstützt, auch wenn diese durch Digitalisate nicht vollständig reproduziert werden kann, sowie durch die Verbindung mit geschichtswissenschaftlichen Arbeitstechniken. Müller betont, dass Schüler*innen durch die Auseinandersetzung mit digitalisierten Originalen die Möglichkeit erhalten, problemorientiert und forschend-entdeckend zu lernen.²⁸³

„Für die Geschichtsdidaktik ist die Narrative Kompetenz als Sprach- und Kommunikationsgebundenheit historischer Erkenntnisse eine wesentliche Zielbestimmung, durch die Lernende eine „Handlungsfähigkeit“ historischen Denkens erlangen sollen. Narrativität bildet das bestimmende Ordnungsmittel historischer Aussagen und „das spezifische Strukturmerkmal von Geschichte überhaupt“, das die Verständigungsbegriffe einer kulturwissenschaftlich informierten Geschichtsdidaktik in Form von „Sinn“, „Erinnerung“ und „Erzählung“ im Akt des Narrativierens vereint.“²⁸⁴

Ulf Kerber untersucht die Aufgabenkultur und betont die große Bedeutung digitaler Quellen, Darstellungen und Unterrichtsmaterialien für das historische Lernen und Lehren. Er unterstreicht, dass digitale Medien eine wertvolle Ressource für den Geschichtsunterricht darstellen, indem sie die Möglichkeit bieten, historische Ereignisse auf innovative und ansprechende Weise zu präsentieren. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung von „Narration“ und „Digital Storytelling“ im Geschichtsunterricht. Kerber erläutert, dass narrative Kompetenz – die Fähigkeit, historische Ereignisse in Form von Geschichten zu verstehen und zu interpretieren – eine wesentliche Fertigkeit für Schüler*innen darstellt. Er hebt

²⁸² Müller: Digital kompetent? S.105f.

²⁸³ Vgl. Ebd. S.105f.

²⁸⁴ Ulf Kerber: Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.181.

verschiedene Methoden und Kompetenzen hervor, die beim Lernen mit digitalen Geschichtserzählungen zum Einsatz kommen können, wie beispielsweise forschend-entdeckendes Lernen und die Produktion von Apps. Durch die Integration dieser Methoden in den Unterricht können Schüler*innen nicht nur ihr historisches Wissen vertiefen, sondern auch ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion und kreativen Problemlösung weiterentwickeln.²⁸⁵

Christian Bunnenberg betont die Bedeutung der Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht und beschreibt das Schulbuch als zentrales Medium, das häufig als „Leitmedium“ oder „heimlicher Lehrplan“ fungiert. Das Schulbuch strukturiert den Unterricht entsprechend den Richtlinien und Lehrplänen, bietet ausgewählte Inhalte sowie Texte, Quellen und Darstellungen und erleichtert Lehrer*innen und Schüler*innen den Zugang zur Vergangenheit. Seit Jahrzehnten sind Schulgeschichtsbücher Gegenstand intensiver geschichtsdidaktischer Forschung, die ihre Möglichkeiten und Grenzen für das historische Lernen untersucht. Diese Bücher werden nicht nur im Kontext der Gattungsgeschichte betrachtet, sondern auch als Medien, die von zeitgenössischen Vorgaben, wissenschaftlichen Standards, pädagogischen Prinzipien und Publikationsbedingungen geprägt sind. Der Entstehungsprozess eines Schulgeschichtsbuchs umfasst verschiedene Akteur*innen und Institutionen mit unterschiedlichen Interessen und Erwartungen.²⁸⁶

Die zunehmende Digitalisierung von Schule und Unterricht ist ein wachsender Schwerpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen, und auch die Geschichtsdidaktik widmet sich verstärkt dem Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht, einschließlich digitaler Schulgeschichtsbücher. Diese digitalen Medien bieten neue Möglichkeiten zur Präsentation und Erschließung historischer Inhalte und können durch interaktive und multimediale Elemente das historische Lernen bereichern. Gleichzeitig stellt die Integration digitaler Medien in den Unterricht Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, die eine Anpassung didaktischer Konzepte und Methoden erfordern.²⁸⁷

„Eine Standortbestimmung des digitalen Schulgeschichtsbuches zu Beginn des Jahres 2015 zeigt verschiedene Anzeichen einer Orientierungsphase unter sich verändernden Rahmenbedingungen. Obwohl das gedruckte Schulgeschichtsbuch als Produkt mit beschränktem Innovationspotential gilt und

²⁸⁵ Vgl. Ebd. S.181-205.

²⁸⁶ Vgl. *Christian Bunnenberg*: Digitale Schulgeschichtsbücher. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.219f.

²⁸⁷ Vgl. Ebd. S.219f.

zahlreiche Beharrungskräften ausgesetzt ist, sind in den letzten fünf Jahren zunehmend Impulse und Bestrebungen aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft wahrzunehmen, die eine Entwicklung von digitalen Lehr- und Lernmaterialien bedenken, begünstigen oder forcieren.“²⁸⁸

Christoph Kühberger unterstreicht die Bedeutung von Computerspielen als integralen Bestandteil der Kinder- und Jugendkultur sowie der allgemeinen Medienkultur, die Menschen aller Altersgruppen ansprechen. Besonders hervorzuheben sind Spiele mit historischen Inhalten, die sich großer Beliebtheit erfreuen. Der Umgang mit Geschichte in Computerspielen bietet Schüler*innen eine authentische Möglichkeit, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen. Kühberger argumentiert, dass diese Spiele nicht primär als Vehikel zur Vermittlung von Lehrinhalten genutzt werden sollten, sondern vielmehr als Elemente der Unterhaltungskultur zu betrachten sind.²⁸⁹

Das Ziel besteht darin, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein bei den Lernenden zu fördern, ohne ihre Freizeitaktivitäten zu vereinnahmen. Dabei ist es essenziell, die Lebensrealität der Schüler*innen, die häufig durch gewalttätige Computerspiele geprägt ist, ernst zu nehmen. Diese Lebensbereiche der Schüler*innen sollten berücksichtigt und die durch sie entwickelten Vorstellungen durch kritische und alternative Perspektiven ergänzt werden. Die Intensität und Dauer der Auseinandersetzung mit Computerspielen im Freizeitverhalten der Schüler*innen übertrifft diejenige mit anderen geschichtskulturellen Produkten bei weitem und erfordert daher eine besondere Aufmerksamkeit und didaktische Sensibilität.²⁹⁰

„Computerspiele stellen Computerprogramme dar, die so konzipiert sind, dass User/innen über Eingabegeräte eine im Regelfall freiwillige spannende und freudvoll erlebte Beschäftigung außerhalb der unmittelbaren Lebensrealität innerhalb von festgesetzten Grenzen ausführen können, die auf einem Bildschirm vorgeführt wird. Die dabei zur Verfügung gestellten vorprogrammierten und damit fixierten Regeln bilden die Rahmung der dabei möglichen Handlungsabläufe. Eine Spezialform stellen dabei Computerspiele mit historischen Inhalten dar, in denen unterschiedlichste Vergangenheiten der Menschheitsgeschichte als Kern oder Rahmung herangezogen werden.“²⁹¹

Britta Wehen betont, dass Geschichtsvideos im Internet über die bloße Verbreitung von Filmdateien hinausgehen, indem sie neue Nutzungsformen im digitalen Raum kombinieren.

²⁸⁸ Ebd. S.219.

²⁸⁹ Vgl. Christoph Kühberger: Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.229.

²⁹⁰ Vgl. Ebd. S.229.

²⁹¹ Ebd. S.230.

Diese Entwicklung könnte potenziell die Strukturen der Archivierung, Repräsentation und Vermittlung von Geschichte grundlegend verändern. Für Schüler*innen eröffnet sich dadurch die Möglichkeit, sich auf innovative Weise mit historischem Filmmaterial auseinanderzusetzen.²⁹²

Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung, dass die Lernenden lernen, kritisch mit den Inhalten und der Verwendung historischer Videos im Internet umzugehen. Die Integration solcher Videos in eigene Filmproduktionen ist zwar verlockend, erfordert jedoch die Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen und darf nicht zur illegalen Verbreitung von urheberrechtlich geschütztem Material führen. Gleichzeitig zeigt die Zunahme digitaler Filmsammlungen in Archiven und Mediatheken, dass der Trend zur audiovisuellen Geschichtsdarstellung im Internet ungebrochen ist. Dieser Trend unterstreicht die Notwendigkeit, die Kompetenz der Schüler*innen im Umgang mit audiovisuellen Medien zu fördern, um sie auf die Herausforderungen und Möglichkeiten der digitalen Geschichtsvermittlung vorzubereiten.²⁹³

Wehen betont die Relevanz von Fotos und Videos im Internet, indem sie die erweiterten Nutzungsmöglichkeiten dieser digitalen Medienformate hervorhebt:

„Fotos und Videos sind seit 1992 bzw. 1993 im Internet verfügbar, bei YouTube wurde das erste Video am 23.04.2005 hochgeladen. Dem Ausdruck Videos liegt dabei ein weites Verständnis zugrunde und bezeichnet zunächst sämtliche Filmdateien, die über das Internet verbreitet werden. [...] Die Masse an Videos ist dabei kaum überschaubar, ebenso wie die Fülle an unterschiedlichen Formaten: Neben Spielfilmen und Dokumentationen werden bspw. „Heimvideos und Veranstaltungsmitschnitte von privaten Userinnen, Videotagebücher, private wie professionelle Kurzfilme, Animationsfilme, Sendungen aus dem traditionellen Fernsehen, Lehrvideos und nonfiktionale sowie fiktionale Videos verbreitet. [...], dass 50% von ihnen täglich und 30% mindestens einmal pro Woche auf YouTube nach neuen Inhalten suchen.“²⁹⁴

Markus Igel hebt hervor, dass Karten traditionell der visuellen Darstellung von Raum dienen und als maßstäblich verkleinerte, vereinfachte und inhaltlich begrenzte Modelle von Informationen zu einem bestimmten Zeitpunkt, insbesondere im geographischen Kontext, gelten. Oft wird übersehen, dass historische Karten eine lange Tradition haben und der

²⁹² Vgl. Britta Wehen: Geschichtsvideos im Netz. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.246.

²⁹³ Vgl. Ebd. S.246.

²⁹⁴ Ebd. S.237.

Visualisierung historischer Ereignisse im Raum dienen. Solche Karten finden sich in Schulbüchern, Atlanten und digitalen Formaten und vermitteln verschlüsselte Informationen, die entschlüsselt werden müssen, um historische Zusammenhänge zu verstehen. Das Hauptziel dabei besteht darin, den Schüler*innen beim Aufbau einer „*mental map*“ zu helfen, einer inneren Karte, die es ihnen ermöglicht, Zeit und Raum in Beziehung zu setzen.²⁹⁵

Didaktische Geschichtskarten können thematisch in politische Geschichte, Wirtschaftsgeschichte oder Kulturgeschichte eingeteilt werden. Zudem gibt es verschiedene Arten von Karten: Analysekarten, die sich auf einen spezifischen Sachverhalt konzentrieren, Synthesekarten, die zeitliche und räumliche Sachverhalte darstellen, und Komplexkarten, die mehrere Faktoren kombinieren. Diese Differenzierung ermöglicht es, historische Zusammenhänge auf vielfältige Weise zu visualisieren und zu verstehen.²⁹⁶

„Mit dem wachsenden Umfang der Nutzung der Karte als digitales Medium ergeben sich neue Möglichkeiten im Zusammenspiel zwischen Raum und Zeit, dem traditionellen Wirkungsfeld der Karte und der Dynamik der Ereignisse. Zudem kommen Geräte und Software zum Einsatz, „Plattformen oder Systeme wie etwa Tablet-PC, Smartphone, GPS-Gerät oder Computer, mit denen insbesondere auch raumbezogene Aspekte visualisiert, raum-zeitlich simuliert und interdisziplinär analysiert werden können. Dies sind oftmals Geräte, die Jugendliche aus ihrer Lebenswelt kennen und nun als Forschungswerkzeuge nutzen lernen.“²⁹⁷

8.2 Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität

Christoph Kühberger untersucht das historische und politische Lernen im Kontext der Digitalität und hinterfragt, ob die Digitalisierung neue Herausforderungen für diesen Bildungsbereich mit sich bringt. Er betont, dass der Einsatz digitaler Medien nicht zwangsläufig zu verbesserten Lernergebnissen oder zur Förderung kritischen Denkens führt. Zudem äußert er Skepsis gegenüber der Annahme, dass die sogenannten „*Digital Natives*“ automatisch besser mit den Herausforderungen der digitalen Welt umgehen können als ihre Vorgängergenerationen. Kühberger stellt somit die weitverbreitete These infrage, dass die

²⁹⁵ Vgl. Markus Igel: Digitale Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.265.

²⁹⁶ Vgl. Ebd. S.265.

²⁹⁷ Ebd. S.265f.

jüngere Generation aufgrund ihrer technischen Affinität per se kompetenter im Umgang mit digitalen Medien ist.²⁹⁸

„Vielmehr lägen die Herausforderungen darin, die Gattungsspezifika digitaler Medien gewinnbringend zu nutzen, wozu insbesondere deren potentielle Verfügbarkeit rund um die Uhr, ihre Konnektivität, Interaktivität und prinzipielle Offenheit zählen. [...] Im Zuge des andauernden Wandels auf dem Weg zu einer digitalen Mediengesellschaft haben sich nicht nur die Strukturen der politischen Kommunikation, sondern auch die Formen der politischen Artikulation und Partizipation verändert“²⁹⁹

Bernsen und Kerber beschreiben das historische Lernen in Zeiten der Digitalität folgendermaßen:

„So verändern sich auch unsere Zugänge zu Wissen und Informationen und damit die Bedingungen, unter denen „Lernen“ stattfindet. Diese „digitale Revolution“ wirkt daher auch in den Bereich der Bildung hinein. Die Möglichkeiten der Vermittlung und Aneignung von Wissen vervielfältigen sich Jahr um Jahr. Die Kommunikation und Anwendung von Wissen sind einem ständigen Wandel unterworfen.“³⁰⁰

Es existieren bereits zahlreiche Konzepte und Unterrichtsvorschläge für das historische Lernen mit digitalen Medien. Es ist jedoch von zentraler Bedeutung, zu überprüfen, welche dieser Konzepte den Anforderungen des historischen Lernens unter den Bedingungen der Digitalisierung gerecht werden. Marko Demantowsky hebt hervor, dass es nicht an kreativen Ideen für den Einsatz digitaler Medien mangelt, sondern vielmehr an der Reflexion über die Umsetzbarkeit und Kompatibilität dieser Konzepte für Lehrkräfte im Allgemeinen. Eine valide Untersuchung der notwendigen Bedingungen für einen erfolgreichen Einsatz digitaler Medien fehlt bislang. Demantowsky schlägt vor, dass eine umfassende Grundlagen- und Interventionsforschung erforderlich ist, um diese Lücke zu schließen. Die Geschichtsdidaktik sollte intensiv an diesem Thema arbeiten, dabei die Forschung anderer Disziplinen berücksichtigen und interdisziplinäre Kooperationen anstreben. Auch Friedburg und Bernhardt betonen die Bedeutung interdisziplinärer Ansätze, um den Mangel an fachspezifischem Wissen auszugleichen. Die Integration von fachspezifischer Medienbildung und historischer Medienbildung als wesentliche Bestandteile des historischen Lernens bietet nicht zuletzt die Chance, das Fach Geschichte im schulischen Fächerkanon zu stärken und sein Profil zu ergänzen.³⁰¹

²⁹⁸ Vgl. Barsch, Lutter, Meyer-Heidemann: Fake und Filter, S.12.

²⁹⁹ Ebd. S.12.

³⁰⁰ Bernsen, Kerber: Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, S.13.

³⁰¹ Vgl. Bernsen, Spahn: Medien und historisches Lernen, S.203.

„Aus fachdidaktischer Perspektive verwundert es wenig, dass neue Medien nicht per se zu besseren Lernresultaten oder zu einem kritischen Umgang führen, denn die alltägliche Nutzung und ein Hinterfragen von medialen Angeboten [...] fallen in der Regel weit auseinander. Das gilt für den Konsum von Geschichte in Spielfilmen oder Dokumentationen über die Vergangenheit ebenso wie für Computerspiele, die in einem Setting der Vergangenheit angesiedelt sind. Historisches und politisches Lernen muss bei allen Medien, ob alte oder neue, analoge oder digitale, stets die Gattung und ihre Besonderheiten im Auge behalten.“³⁰²

8.2.1 Medien und deren gesellschaftliche Bedeutung

„Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche verändert unter anderem die Art und Weise wie wir kommunizieren, wie wir arbeiten wie wir unsere sozialen und kulturellen Identitäten entwickeln. Benannt ist hier, was Gesellschaft konstituiert. Dabei wird Gesellschaft jedoch offenbar als eine abstrakte Größe außerhalb nicht nur dieser Bedingungen, sondern von Bedingungen überhaupt angenommen. Die Gesellschaft passt sich dann an die jeweils gegebenen Bedingungen durch Formänderung an, wie das Chamäleon zwar seine Farben, aber nicht seine Identität wechselt. Gesellschaft als eine Größe zu denken, die ihre Bedingungen selbst erzeugt, ist dann schwierig. Abstrakt kann die Gesellschaftlichkeit jedoch nur als Gegenstand in abstrakt-theoretischen Denkopoperationen sein – nicht als Gegenstand der materiellen Realität, in der sie immer nur in einer konkreten Form existiert.“³⁰³

Lisa Rosa untersucht die Relevanz der Medien in der Gesellschaft und hebt die Bedeutung des Begriffs „Geschichtsmächtigkeit“ der Medien hervor, welcher die gesellschaftliche Bedeutung der Medien kulturhistorisch und medientheoretisch reflektiert. Dieser Begriff, auf den der Kommunikationstheoretiker und Medienhistoriker Michael Giesecke zurückgeht, beschreibt die Rolle der Medien als wichtige kulturprägende Kräfte. Giesecke betrachtet Medien nicht als bloße Werkzeuge, die einer Gesellschaft untergeordnet sind, noch als primäre Ursache aller anderen Entwicklungen. Vielmehr sieht er sie als Teil eines komplexen Systems, in dem verschiedene Elemente in einer nicht-deterministischen, sondern kontingenten Koevolution miteinander interagieren. In seiner Innovationsspirale verdeutlicht Giesecke die Einbettung der Medien in die Kultur, wobei dieser Prozess sowohl Phasen der kontinuierlichen Entwicklung als auch Phasen der Verdichtung, der erhöhten Spannung, des Konflikts und des Bruchs umfasst.³⁰⁴

³⁰² Christoph Kühberger: Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In: Sebastian Barsch, Andrea Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Schwalbach/Ts 2019. S.23.

³⁰³ Lisa Rosa (2019): Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität, online unter: <https://www.researchgate.net/publication/330359451> S.2. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³⁰⁴ Vgl. Ebd. S.1-9.

Rosa argumentiert, dass zeitgemäßes Geschichtslernen nicht primär darauf abzielen sollte, digitale Geräte und Werkzeuge spezifisch im Geschichtsunterricht einzusetzen. Vielmehr sollte der Fokus darauf liegen, die Digitalität der Gesellschaft historisch zu betrachten und daraus abzuleiten, wie diese das Geschichtslernen in der Schule beeinflussen sollte. Es ist essenziell, zu klären, wie sich Wissen und Lernen unter den Bedingungen der Digitalität verändern. Die Aneignung von Wissen, also das Lernen, ist eng mit den kulturhistorisch unterschiedlichen Inhalten und Ergebnissen von Wissen sowie den gesellschaftlich anerkannten Wissensformen verbunden. Darüber hinaus ist menschliches Lernen eine sozial verankerte Aktivität, was bedeutet, dass sich die konkreten Erscheinungsformen des Lernens im Laufe der Zeit mit den gesellschaftlichen Bedingungen verändern. Lernen ist somit nicht nur von Wissensinhalten, sondern auch von sozialen Rahmenbedingungen geprägt und entwickelt sich entsprechend historischer und gesellschaftlicher Veränderungen.³⁰⁵

In diesem Zusammenhang betont Rosa, dass ein historisch-informiertes Verständnis der Digitalität notwendig ist, um die Implikationen dieser kulturellen Transformation für das Geschichtslernen zu erfassen. Die Reflexion über die Rolle der Medien und ihre Einflüsse auf Wissen und Lernen sollte daher zentraler Bestandteil einer zeitgemäßen Geschichtsdidaktik sein, die sich den Herausforderungen und Potenzialen der digitalen Gesellschaft stellt.³⁰⁶

„Massenmedien wie Presse, Radio und Fernsehen sowie das Internet und Social Web leisten einen unverzichtbaren Beitrag zum Funktionieren der Demokratie. Davon gehen Politiker im Allgemeinen und Medienschaffende im Speziellen, aber auch die Öffentlichkeit aus. Massenmedien sollen sowohl zur Stabilität wie auch zum Wandel der Gesellschaft beitragen.

Nach Meinung des Soziologen Niklas Luhmann ermöglichen Medien die Selbstbeobachtung der Gesellschaft:

- *Medien als "Fenster zur Welt" wählen relevante Themen für die Öffentlichkeit aus und stellen sie bereit.*
- *Medien liefern den Bürgern Argumente für und gegen umstrittene Themen.*
- *Medien recherchieren das für die Entscheidungsbildung notwendige Hintergrundwissen, bereiten es verständlich auf und machen es breit verfügbar.“³⁰⁷*

³⁰⁵ Vgl. Ebd. S.1-9.

³⁰⁶ Vgl. Ebd. S.1-9.

³⁰⁷ Heinz Bonfadelli (2016): Medien und Gesellschaft im Wandel. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/236435/medien-und-gesellschaft-im-wandel/> [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

8.2.2 Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen

Kühberger hebt hervor, dass die Digitalisierung ein Potenzial birgt, die Demokratisierung von Gesellschaften voranzutreiben und die demokratische Teilhabe für alle zu stärken. Die rapide Übermittlung digitaler Informationen ermöglicht es jedem, sich aktiv zu beteiligen, wodurch Online-Foren als Höhepunkt des demokratischen Meinungsaustauschs betrachtet werden. Jedoch haben sich im Laufe der Zeit verschiedene Verhaltensweisen etabliert, insbesondere anonyme Online-Debatten, die die Grenzen des Sagbaren und der Urteilsfähigkeit radikal verschoben haben. Die Bewältigung von „Hate Speech“ ist inzwischen zu einer wesentlichen Komponente politischer Bildung geworden.³⁰⁸

„Folgt man Auswertungen zur Nutzung von Foren [...], so zeigt sich, dass es sich dabei eindeutig um ein männlich dominiertes Feld handelt und Frauen in diesem Teil der digitalen [...] weniger stark vertreten sind. Darüber hinaus haben die Wahlkämpfe der letzten Jahre in ganz unterschiedlichen Regionen der Welt gezeigt, dass Demokratie und rationale Meinungsbildung durch das Netz nicht wirklich befördert wurden. Herausforderungen der Informationsverarbeitung wie Fake, Filter, Echokammer-Effekt haben die Euphorie gedämpft, wenn nicht sogar zerstört.“³⁰⁹

Kühberger beleuchtet die Herausforderungen des digitalen Lernens und macht darauf aufmerksam, dass das Internet von Machtstrukturen durchzogen ist, an denen nicht alle gleichermaßen teilhaben können. Hinter den Ansprüchen von Demokratisierung, Fortschritt und Transparenz verbirgt sich letztendlich oft der Wunsch nach Kontrolle und wirtschaftlichem Gewinn.³¹⁰

In diesem Kontext betont *Hannes Burkhardt* die Existenz unterschiedlicher Geschichtsinterpretationen und Vergangenheitssichtweisen in sozialen Medien. Jedoch werden diese nicht zwangsläufig in argumentativen Diskussionen miteinander verhandelt. Stattdessen manifestieren sich diese Interpretationen oft in getrennten digitalen Sphären, die jeweils ihre eigenen Standpunkte und Ideologien unterstützen und verstärken. Dieses Phänomen, bekannt als Echokammereffekt, wurde bereits in den Kommunikationswissenschaften im Kontext traditioneller Medien beschrieben. In Online-Medien wird dieser Effekt jedoch durch eine starke Fragmentierung in isolierte Bereiche noch verstärkt, da hier kaum Raum für konträre Standpunkte besteht. Folglich verstärkt der

³⁰⁸ Vgl. Christoph Kühberger: Radikal digital?! S.25-28.

³⁰⁹ Ebd. S.26.

³¹⁰ Vgl. Ebd. S.25-28.

Echokammereffekt die bereits vorhandenen politischen und ideologischen Überzeugungen der Nutzer*innen.³¹¹

„Medienpädagogisch betrachtet sollten die Prozesse der Wissensgenerierung durch komplexe autonome Algorithmen ebenfalls im Unterricht reflektiert werden. Echokammer und Filterblaseneffekt liefern die kommunikationswissenschaftlichen Begründungen, warum kontroverse Geschichtsdeutungen und Perspektiven auf die Vergangenheit in Social Media zwar breit auftreten, aber nicht immer argumentativ debattiert werden. [...] zur Folge, dass für Schüler_innen die Kontroversität von Geschichte zwar gegenwart- und lebensweltnah sichtbar wird, differenziert geführte Argumentationen müssen jedoch mittels anderer Medien erlernt werden.“³¹²

8.2.3 Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geschichtsunterricht

Daniel Bernsen untersucht die Potenziale digitaler Medien im Geschichtsunterricht und hebt hervor, dass die Forschungspraktiken in diesem Kontext von stark gelenkter Anleitung bis hin zu vollständiger Autonomie variieren können. Diese Variation hängt vom Alter der Schüler*innen, ihrem Wissensstand zum Thema und ihrer Erfahrung mit Forschungsmethoden ab. Bereits in Schulgeschichtsbüchern im Anfangsunterricht werden Rechercheaufträge mit kurzen Methodenabschnitten angeboten, um die Informationen der Lehrbücher zu erweitern und differenziertes Lernen zu ermöglichen. Eigenständige Recherchen sind besonders in der Sekundarstufe I relevant, wo sie zur Vorbereitung von Präsentationen, schriftlichen Arbeiten, Gesprächen mit Zeitzeugen, Exkursionen und Projekten wie Ausstellungen oder Weblogs dienen. In der Oberstufe gewinnen selbstgesteuertes Lernen für Prüfungen sowie die Anforderungen wissenschaftlicher Arbeiten wie Facharbeiten an Bedeutung. Bernsen betont jedoch, dass viele Schüler*innen bei Online-Recherchen lediglich Google ohne angemessene Anleitung oder methodische Schulung nutzen. Sie geben einzelne Begriffe oder Sätze ein und klicken die ersten Suchergebnisse, insbesondere Wikipedia-Artikel, an, um relevante Informationen zu finden.³¹³

„Für Schülerinnen und Schüler- ohne Anleitung und methodische Vorkenntnisse- ist eine Online-Suche üblicherweise identisch mit der Nutzung von Google. Begriffe werden einzeln oder als (Teil-) Satz eingegeben. Anschließend werden situations- und themengebunden die ersten Treffer angeklickt und,

³¹¹ Vgl. Hannes Burkhardt: Social Media um Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook. In: Sebastian Barsch, Andrea Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Schwalbach/Ts 2019. S.207f.

³¹² Ebd. S.208.

³¹³ Vgl. Daniel Bernsen: Online recherchieren. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.315f.

falls nicht sofort ersichtlich, in der Regel ausführlich gelesen, um für die eigene Fragestellung möglicherweise relevante Informationen zu finden. Einer der ersten Treffer der Google-Suche führt oft zu einem Artikel in der Wikipedia. Diese stellt aber sprachlich und inhaltlich für viele, [...] eine Überforderung dar. Es muss also Aufgabe des (Geschichts-)Unterrichts sein, alternative Einstiegsmöglichkeiten und Suchstrategien aufzuzeigen und diese, um Unterricht immer wieder einzufordern und einzuüben. ³¹⁴

Pallaske hebt die wachsende Relevanz der Frage hervor, wie historisches Lernen im Zeitalter der Digitalisierung gestaltet werden kann und welche Medien dafür am besten geeignet sind. Obwohl der Einsatz digitaler Medien den traditionellen geschichtsdidaktischen Medienbegriff, der Medien nach ihrem zeitlichen Bezug und ihrer Authentizität klassifiziert, nicht direkt beeinflusst, verändert sich die Wahrnehmung von Medien und die Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien im historischen Lernprozess durch die Digitalisierung. Der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht fördert eine verstärkte Ausrichtung auf subjektorientiertes Lernen und weist dabei Ähnlichkeiten mit offenen Lernkonzepten auf. Dies bietet spezifische Potenziale für individuell geprägte und sich entwickelnde Lernprozesse aus geschichtsdidaktischer Sicht. Die Herausforderung besteht nun darin, fachdidaktische Konzepte zu entwickeln, die den Einsatz digitaler Medien in Unterrichtsformen fördern, die individuelles und selbstgesteuertes Lernen unterstützen.³¹⁵

8.3 Kollaboratives Arbeiten: Anregungen für die historisch-politische Bildung

*„Kollaboratives Schreiben und Lernen sind Methoden des Geschichtslernens die durch digitale Medien und digitale Tools in erheblicher Weise vereinfacht bzw. überhaupt erst möglich werden. In Etherpads, Wikis oder Blogs können Schüler/innen Lernprodukte- gleichzeitig oder zeitversetzt- von verschiedenen Geräten aus gemeinsam erarbeiten, ergänzen, verändern und kommentieren. Kollaboratives Lernen und Schreiben unterscheidet sich vom kooperativen Lernen durch einen durchgängigen gemeinsamen und kommunikativen Arbeits- bzw. Lernprozess zum Erreichen eines gemeinsamen Ziels.“*³¹⁶

Die Förderung von Kompetenzen und Dekonstruktionsfähigkeiten im historischen Lernprozess wird durch die Nutzung kollaborativer Schreibwerkzeuge besonders begünstigt. Hierbei liegt ein besonderer Fokus auf der Entwicklung von Fertigkeiten im Umgang mit Diskursivität sowie dem Bewusstsein für den konstruierten Charakter historischer Erzählungen.³¹⁷

³¹⁴ Ebd. S.315f.

³¹⁵ Vgl. Christoph Pallaske: Geschichtslernen + digitale Medien= offene Unterrichtsformen? S.78.

³¹⁶ Christoph Pallaske: Kollaboratives Schreiben. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.304f.

³¹⁷ Vgl. Ebd. S.305.

Pallaske untersucht ebenfalls das Phänomen kollaborativer Arbeit und unterstreicht dabei die Möglichkeit für Schüler*innen, durch kooperative Schreib- oder Arbeitsprozesse das Aushandeln und Reflektieren kontroverser historischer Interpretationen zu erproben. Angesichts der aktiven Beteiligung von Schüler*innen auf verschiedenen Social-Media-Plattformen wie Instant Messenger, Facebook und Twitter, sind Interaktionen im Social-Web bereits integraler Bestandteil ihres Alltags. Die vorgestellten kollaborativen Arbeits- und Schreibformate knüpfen an diese Formen digitaler Kommunikation an. In der schulischen Praxis wird Geschichte oft als bereits fertiges Narrativ präsentiert, wie es in Schulbüchern und anderen Informationsquellen vermittelt wird. Durch die Dekonstruktion etablierter historischer Narrative und die Erstellung eigener Narrative können Schüler*innen ein tieferes Verständnis für den konstruktiven Charakter der Geschichte entwickeln. Etherpads bieten dabei eine unkomplizierte Plattform für das gemeinsame Verfassen von Texten, während Blogs und Wikis eine Hypertextstruktur für die Präsentation komplexerer Inhalte ermöglichen. Während Etherpads in der Regel nicht über Suchmaschinen auffindbar sind, können Wikis und Blogs bei Bedarf öffentlich zugänglich gemacht werden, wodurch auch externe Kommentare eingeholt werden können. Digitale Medien eröffnen generell vielfältige Möglichkeiten für kollaboratives Schreiben und Arbeiten, wobei Schüler*innen oft eigenständig soziale Netzwerke nutzen, um Hausaufgaben zu besprechen oder sich auf Klassenarbeiten vorzubereiten. Es wird auch über die Integration sozialer Netzwerke in den schulischen Kontext diskutiert, wobei alternative digitale Lernumgebungen wie Moodle als Optionen zur Verfügung stehen.³¹⁸

„Die Schülerinnen und Schüler bekommen mit diesen Varianten des kollaborativen Arbeitens nicht nur Sozial-, sondern auch Medienkompetenz vermittelt. Dabei bieten die Medien den Lernenden einen echten Mehrwert, weil sie analoges Arbeiten nicht einfach nur ersetzen, sondern den Handlungsspielraum um vielfältige Möglichkeiten erweitern. Das Lernen mit und über Medien gehen so Hand in Hand.“³¹⁹

8.4 Nutzung der digitalen Geräte und Medien im Schulunterricht: Kompetenzen, Methoden und Werkzeuge historischen Lernens und Lehrens mit Medien

Untersuchungen, durchgeführt von *Leibniz Bildung*, haben aufgezeigt, dass weder der bloße Zugang zu technologischen Ressourcen, wie beispielsweise Tablets im Klassenzimmer, noch die

³¹⁸ Vgl. Ebd. S.304f.

³¹⁹ Thomas Rudel (2017): Kollaboratives Arbeiten mit digitalen Medien. In: MINT Zirkel, online unter: <https://mint-zirkel.de/2017/08/kollaboratives-arbeiten-mit-digitalen-medien/> [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

bloße Häufigkeit ihrer Anwendung einen substantiellen Einfluss auf den Lernerfolg ausüben. Vielmehr manifestiert sich eine entscheidende Bedeutung in der effektiven Kombination digitaler und traditioneller Lehrmethoden, um optimale Lernumgebungen zu etablieren, die allen Schüler*innen zugutekommen. Hierbei obliegt den Lehrkräften eine maßgebliche Verantwortung bezüglich der Gestaltung des Lernmaterials. Vorangegangene Studien zum Einsatz digitaler Medien im Bildungswesen suggerieren, dass diese häufig als bloße Substitution traditioneller Lehrpraktiken eingesetzt werden, wodurch keine signifikante Steigerung der Unterrichtsqualität verzeichnet wird. Die bisherigen Bestrebungen zur Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals erweisen sich als unzureichend, um eine flächendeckende Professionalisierung im Umgang mit digitalen Medien zu erzielen. Vor diesem Hintergrund erweist es sich als unabdingbar, die Lehrerausbildung um einen spezifischen Schwerpunkt zur „Integration digitaler Medien“ zu erweitern und verstärkt Fortbildungsinitiativen im Bereich der Medienpädagogik anzubieten.³²⁰

„Vielmehr bedarf es der handlungsorientierten und standardisierten Vermittlung evidenzbasierter Unterrichtskonzepte für den eng verzahnten Einsatz digitaler Medien mit analogen Angeboten in der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung, in denen die Potenziale digitaler Medien erfahrbar gemacht werden. Ein wichtiger Ansatzpunkt dafür ist die Professionalisierung der Lehrpersonen, die ihrerseits Lehrende ausbilden (z. B. an den Hochschulen in der Lehrerbildung tätige Lehrende).“³²¹

Untersuchungen, wie sie aus der *JIM-Studie 2023* hervorgehen, beleuchten die laufende Debatte um die digitale Transformation an Schulen, die insbesondere im Kontext der postpandemischen Phase wieder an Aktualität gewinnt, da sie nicht in vollem Umfang mit den digitalen Lebensrealitäten der Jugendlichen harmoniert. Der *Medienpädagogische Forschungsverbund* hat im Rahmen seiner Untersuchungen im Jahr 2023 den Grad der Digitalisierung in Klassenzimmern sowie die Art der verwendeten Geräte näher untersucht. Diese Studie ergab, dass 63 Prozent der befragten Schüler*innen regelmäßig das Internet nutzen, wobei 11 Prozent digitale Spiele während des Unterrichts einsetzen. Hinsichtlich der am häufigsten verwendeten Zugangsgeräte zeigen sich Tablets (39 %) als präferierte Wahl, gefolgt von interaktiven Whiteboards und Smartphones (jeweils 35 %) sowie der Nutzung der

³²⁰ Vgl. *Leibniz-Bildung*: Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen, online unter: https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/10/LERN-Positionspapier_Digitale-Bildung.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³²¹ Ebd.

Schul-Cloud (33 %). Smartboards werden von einem Viertel der Befragten (26 %) genutzt, während ein Fünftel (20 %) angibt, Laptops und Desktop-Computer zu verwenden. Die Häufigkeit der Gerätenutzung, mit Ausnahme von digitalen Spielen, korreliert ebenfalls mit dem Alter der Schüler*innen und steigt mit zunehmendem Alter. Die Forschungsergebnisse des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest verdeutlichen, dass ab dem Alter von 14 Jahren die Nutzung von Internet und Tablets im Unterricht zunimmt, wohingegen in einigen Bereichen erst ab dem 18. Lebensjahr ein deutlicher Anstieg der Mediennutzung erkennbar ist. Obwohl Smartphones für Jugendliche integraler Bestandteil ihres Alltags sind, offenbaren die Studien einen vergleichsweise geringeren Einsatz dieser Geräte im schulischen Kontext. Eine vermehrte Nutzung digitaler Geräte zeigt sich bei Schüler*innen, die eine gymnasiale Schulform besuchen, da sie angeben, diese häufiger im Unterricht zu verwenden. In Bezug auf die Nutzung von Computern und digitalen Spielen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen.³²²

*„Mit Blick auf die Plattformen/Schulmessenger geben ein Viertel der Befragten an, dass diese technisch gut funktionieren. 45 Prozent stimmen dieser Aussage eher zu, 26 Prozent weniger und vier Prozent geben an, dass diese technisch gar nicht funktionieren. Von den Schüler*innen, die mindestens eine der oben beschriebenen Geräte oder Anwendungen in der Schule nutzen, geben 54 Prozent an, dass diese ihnen eine Hilfe bei der Organisation des Schulalltages bieten. Der Einsatz dieser Möglichkeiten wird aber auch ambivalent gesehen. Knapp ein Drittel hat das Gefühl durch die Plattformen ständig erreichbar sein zu müssen (31 %), 30 Prozent können durch diese nicht richtig von der Schule abschalten und 24 Prozent fühlen sich gestresst. 17 Prozent verlieren den Überblick und 12 Prozent fühlen sich technisch überfordert.“³²³*

Die JIM-Studien der letzten 25 Jahre verdeutlichen eine signifikante Neugestaltung der medialen Landschaft im Alltag von Schüler*innen sowie Jugendlichen. Die Mediennutzung dieser Altersgruppe wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, wobei insbesondere gesellschaftliche Ereignisse und technologische Entwicklungen zu nennen sind. Vor dem Hintergrund zukünftiger Entwicklungen betont der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest die vielfältigen Chancen sowie Herausforderungen, die mit dem Einsatz von Medien einhergehen. Daher wird ein kompetenzorientierter Umgang mit Medien als äußerst wichtig erachtet.³²⁴

³²² Vgl. *Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen*, S.57-77.

³²³ Ebd. S.59.

³²⁴ Vgl. Ebd. S.60-77.

8.5 Gesundheit und digitale Medien im Bildungsbereich

Bernhard Sandner unterstreicht die omnipräsente Verankerung digitaler Medien in der zeitgenössischen Gesellschaft, und folglich im täglichen Leben von Kindern und Jugendlichen. Er charakterisiert diesen Entwicklungsprozess der Kindheit und Jugend als eine Sphäre des Aufwachsens, die zwischen Realität und Virtualität oszilliert. Die durchschnittliche Nutzungszeit digitaler Geräte beträgt bei dieser Bevölkerungsgruppe bis zu acht Stunden pro Tag, wobei das Smartphone einen Großteil dieser Zeit mit bis zu drei Stunden täglicher Nutzung einnimmt. Sandner identifiziert die Haltung älterer Generationen gegenüber digitalen Geräten als kritisch, und prägt den Begriff der „*Medienmoralisierung*“ zur Beschreibung dieser Sichtweise, die sich als kulturpessimistisch und medienkritisch erweist. Trotz der zahlreichen positiven Aspekte digitaler Medien darf die Beachtung der potenziell negativen Auswirkungen nicht vernachlässigt werden. Der Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen hat in den vergangenen Jahren signifikant zugenommen, wobei insbesondere die fortwährende Nutzung von Smartphones und des Internets herauszustellen ist. Diese gesteigerte Nutzung digitaler Medien geht mit potenziellen Konsequenzen einher.³²⁵

„Mögliche Folgen dieser Verhaltensmuster sind eine deutlich gesteigerte Inzidenz von Übergewicht und Adipositas bereits im Vorschulalter, teilweise assoziiert mit erhöhtem Blutdruck und/ oder erhöhten Cholesterinspiegeln. Aber ebenso werden negative Auswirkungen beschrieben auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins, des Sozialverhaltens sowie Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung an sich.“³²⁶

Die potenziellen Auswirkungen dieser vermehrten Nutzung digitaler Medien können bereits im frühen Kindes- und Jugendalter beobachtet werden. Neben den physischen Konsequenzen kann eine exzessive Beschäftigung mit digitalen Geräten auch erhebliche Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen haben. Der gesteigerte Gebrauch digitaler Technologien kann die körperliche Fitness reduzieren und negative Effekte auf das muskuloskelettale System haben, insbesondere durch die häufige Neigung des Kopfes beim Betrachten von Bildschirmen, was sich negativ auf die Halswirbelsäule auswirken kann. Die Zunahme von Erkrankungen wie Herzkrankheiten und Diabetes stellt dabei potenzielle Folgen

³²⁵ Vgl. *Bernhard Sandner* (2017): Einfluss Digitaler Medien auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, online unter: https://www.gpau.de/fileadmin/user_upload/GPA/dateien_indiziert/Sonstiges/Paed_Allergologie_2017_4_Um_welt.pdf S.29-32. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³²⁶ Ebd. S.30.

dar, die bis ins späte Erwachsenenalter reichen können und auch vermehrt bei Kindern und Jugendlichen zu beobachten sind.³²⁷

Neben den negativen physischen und psychischen Auswirkungen sind auch die sozialen Aspekte von erheblicher Bedeutung in einer digitalen Gesellschaft. Der zunehmende Konsum digitaler Medien erfordert daher eine ernsthafte Betrachtung, wobei insbesondere die psychische und physische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen muss. Sandner hebt hervor, dass die Förderung von Medienkompetenz allein nicht ausreicht, um gesundheitliche Aspekte zu adressieren. Eine umfassende Medienkompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit zum bewussten Verzicht auf digitale Medien, die Wahrung von Distanz und einen bewussten und begrenzten Umgang mit digitalen Technologien. Nur durch gezielte Schulungsmaßnahmen im Bereich der Medienkompetenz kann effektiv dazu beigetragen werden, potenzielle Gesundheitsprobleme der jungen Generation zu minimieren.³²⁸

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung widmet sich intensiv den gesundheitlichen Aspekten der digitalen Mediennutzung und unterstreicht dabei die signifikante Präsenz digitaler Aktivitäten in der Freizeit von Jugendlichen, die potenziell negative Gesundheitsfolgen haben könnte. Untersuchungen legen nahe, dass exzessiver Gebrauch digitaler Medien mit zusätzlichen Gesundheitsrisiken wie Depressionen oder Angststörungen in Verbindung gebracht werden kann. Es wurde festgestellt, dass Jugendliche, die unter solchen psychischen Erkrankungen leiden, tendenziell dazu neigen, digitale Medien exzessiv zu nutzen. Angesichts dieser Zusammenhänge ist es von entscheidender Bedeutung, dass Lehr- und Fachkräfte ein wachsames Auge auf das Verhalten ihrer Schüler*innen haben, insbesondere wenn sich Rückzugstendenzen oder auffälliges Verhalten zeigen, um frühzeitig unterstützende Maßnahmen ergreifen und Hilfe anbieten zu können.³²⁹

„Bei übermäßigem Medienkonsum sehen Expert:innen inzwischen häufig Symptome, die traditionell mit substanzbezogenen Störungen in Verbindung gebracht werden. Dazu gehören beispielsweise starkes Eingenommensein, Entzugserscheinungen bei Nichtkonsum oder Kontrollverlust.“³³⁰

³²⁷ Vgl. Ebd. S.29-32.

³²⁸ Vgl. Ebd. S.29-32.

³²⁹ Vgl. *Ins Netz gehen: Psychische Gesundheit und digitale Mediennutzung*, online unter: <https://www.ins-netz-gehen.info/fachkraefte/informationsmaterialien-handouts/psychische-gesundheit-und-digitale-mediennutzung/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³³⁰ Ebd.

8.5.1 Jugendliche und Neue Medien

Die quantitative Zunahme der Mediennutzung seit dem Jahr 2019 wird von *Antje Hebestreit* und *Elida Sina* untersucht und analysiert:

„Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer Umgebung auf, in der digitale Medien allgegenwärtig und rund um die Uhr verfügbar sind. [...] Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfiehlt insbesondere die Medienzeit in der Freizeit zu begrenzen [...]. [...] zeigt sich, dass tägliche Medienzeiten, die 2 h überschreiten, das Risiko für Übergewicht, Adipositas oder das metabolische Syndrom von Kindern und Jugendlichen erhöhen. Eine tägliche Bildschirmzeit, die 5–6 h übersteigt, steht mit dem höchsten Risiko für die Entstehung des metabolischen Syndroms bei Kindern und Jugendlichen in Beziehung. Kinder und Jugendliche sind die Bevölkerungsgruppe, die am meisten von den digitalen Technologien profitieren kann und gleichzeitig am meisten gefährdet ist.“³³¹

Die *Servicestelle für Gesundheitsförderung an österreichischen Schulen* fokussiert im Kontext der gesundheitlichen Risiken, die sich aus der Nutzung digitaler Medien ergeben, auf zwei primäre Aspekte. Erstens unterstreicht sie die Bedeutung einer umfassenden digitalen Bildung, wie sie im Masterplan Digitalisierung des Bildungsministeriums verankert ist. Zweitens hebt die Servicestelle hervor, dass die Nutzung digitaler Medien und Online-Plattformen potenzielle Risiken birgt, die sich negativ auf verschiedene Bereiche der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken können, darunter die gesunde körperliche und psychische Entwicklung, die sozialen Kompetenzen, die schulischen Leistungen sowie der allgemeine Bildungserfolg.³³²

Nicole Döring, eine renommierte Medienpsychologin, untersucht verschiedene Facetten der Digitalisierung und deren Auswirkungen auf die Gesundheit. Sie hebt hervor, dass gesundheitsfördernde Aktivitäten wie körperliche Bewegung und soziale Interaktion durch digitale Tätigkeiten in virtuellen Räumen verdrängt werden können. Zugleich betont sie, dass die Nutzung digitaler Medien sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann. Positiv können sich digitale Medien auf verbale Fähigkeiten, kognitive Prozesse sowie neuronale Aktivitäten auswirken. Sie können soziale Bindungen stärken und das subjektive Wohlbefinden steigern. Auch die Vermittlung von Gesundheitswissen und die

³³¹ Anja Hebestreit, Elida Sina (2024): Wirkungen digitaler Medien auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit Schwerpunkt auf dem Verzehr ungesunder Lebensmittel, online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00103-024-03834-4> S.292-297. [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

³³² Vgl. *Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schule: Digitalisierung und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen*, online unter: <https://www.give.or.at/angebote/themen/digitalisierung-gesundheit/#geskompetenz> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Förderung von Gesundheitskompetenz werden durch digitale Medien positiv beeinflusst.³³³ Jedoch dürfen die negativen Effekte nicht vernachlässigt werden, da die körperliche Gesundheit unter dem vermehrten Sitzen vor Bildschirmen leidet, was zu Bewegungsmangel und damit verbundenen Problemen des Bewegungsapparates führen kann. Auch die Augengesundheit kann durch die häufige Nutzung von Bildschirmmedien beeinträchtigt werden. Neben den physischen Risiken spielen auch psychische Faktoren eine Rolle, wobei die Servicestelle für Gesundheitsförderung Gefahren wie Sucht, Cybermobbing, Sexismus und Diskriminierung hervorhebt.³³⁴

Die *DAK-Gesundheit* veranschaulicht die Wechselwirkung von Gesundheit und Digitalisierung in folgender Weise:

„Das Internet und die fortschreitende Digitalisierung hat die Art der Vernetzung mit anderen Menschen revolutioniert: Vor allem Kinder und Jugendliche kommunizieren heute vorwiegend in Echtzeit über WhatsApp oder Snapchat. Fotos werden nicht mehr gemeinsam angeschaut, sondern bei Instagram oder Facebook gepostet. Soziale Medien sind wichtige Kommunikationskanäle- vor allem für jüngere Menschen. Doch das Liken darf nicht zum Leiden werden. [...] Viele Kinder und Jugendliche in Deutschland chatten und posten von früh bis in die Nacht. Einige rutschen in die Abhängigkeit. Darauf müssen wir reagieren, damit Betroffene und ihre Familien Hilfe bekommen.“³³⁵

Das österreichische Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz hebt hervor, dass Kinder und Jugendliche in zunehmend jungen Jahren vermehrt mit digitalen und vernetzten Medien in Kontakt kommen, insbesondere mit Geräten wie Computern, Tablets und Smartphones. Diese Interaktionen dienen nicht nur der Unterhaltung, sondern erstrecken sich auch auf alltägliche und schulische Aktivitäten. Eine ausgewogene und zielgerichtete Nutzung kann die Entwicklung von Kompetenzen fördern, die im späteren Leben von Bedeutung sind, wie beispielsweise die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung und Kommunikation. Jedoch ist die Vermittlung eines verantwortungsvollen Umgangs mit Medien von entscheidender Bedeutung, insbesondere das kritische Hinterfragen und Filtern von seriösen Informationen. Zusätzlich können empfehlenswerte und altersgerechte Konsolen-, Online- und Computerspiele, wenn sie sinnvoll eingesetzt werden, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung haben: Aspekte wie

³³³ Vgl. Ebd.

³³⁴ Vgl. Ebd.

³³⁵ Vgl. *DAK-Gesundheit* (2017): WhatsApp, Instagram und Co.-so süchtig macht Social Media, online unter: <https://www.dak.de/dak/download/internetsucht-studie-pdf-2106324.pdf> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Reaktionsvermögen, Auge-Hand-Koordination, logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, Geschicklichkeit, Teamfähigkeit und andere können positiv beeinflusst werden.³³⁶

8.6 Unterrichtsentwicklung im Geschichtsunterricht mit digitalen Medien-Veränderungen unter den Bedingungen der Digitalität

„Unter den Bedingungen der Digitalität verändern sich Lehr- und Lernprozesse im Geschichtsunterricht. Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung gehört daher zu den wohl wichtigsten, aber auch häufig mit Vorbehalten und Schwierigkeiten verbundenen Vorhaben. Dabei ist die Integration digitaler Medien in den Unterricht [...] niedrigschwellig umsetzbar. Genauso kann sich der Unterricht dann grundlegend oder punktuell verändern.“³³⁷

Seit den Siebzigerjahren ist die methodische Analyse historischer Quellen zu einem fundamentalen Bestandteil des Geschichtsunterrichts avanciert. Historiker*innen nutzen primäre und sekundäre Quellen, um ein tiefgreifendes Verständnis für vergangene Ereignisse und Entwicklungen zu erlangen. Der Geschichtsunterricht strebt danach, Schüler*innen dazu zu befähigen, eigenständige historische Untersuchungen durchzuführen und auf Basis von Quellen ihre eigenen Schlussfolgerungen zu ziehen. Dieser Ansatz soll sie dazu ermutigen, aktiv zu lernen und unabhängiges Denken zu kultivieren, während sie die Vergangenheit durch die unmittelbare Interaktion mit Quellen aus erster Hand erforschen. Während traditionell gedruckte Textquellen dominierten, hat sich der Medienmix im Geschichtsunterricht mit der zunehmenden Vielfalt an verfügbaren Quellentypen und Medien erweitert. Angesichts dessen, dass historisches Lernen stets auch den kritischen Umgang mit Medien einschließt, kann der Geschichtsunterricht eine entscheidende Rolle bei der Förderung einer umfassenden Medienkompetenz spielen, sofern entsprechende medienpädagogische Ziele verfolgt und implementiert werden.³³⁸

Mit dem zunehmenden Einsatz kooperativer Lernformen, insbesondere im Kontext digital unterstützten Unterrichts, erfährt die Präsentation eigenständig erarbeiteter Ergebnisse eine

³³⁶ Vgl. Redaktion Gesundheitsportal (2021): Jugendliche & Neue Medien, online unter: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/kids-teens/neue-medien.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³³⁷ Unterrichten digital- lernen mit digitalen Medien (2020): Unterrichtsentwicklung im Geschichtsunterricht mit digitalen Medien- Veränderungen unter den Bedingungen der Digitalität, online unter: https://unterrichten.digital/2020/02/03/geschichtsunterricht-digitale-medien/#Vom_lehrerzentrierten_zum_schulerorientierten_Geschichtsunterricht [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

³³⁸ Vgl. Ebd.

wachsende Relevanz. Trotz der fachdidaktischen Fortschritte der vergangenen Jahre behalten die Strukturelemente des Geschichtsunterrichts - Erschließung, Erarbeitung und Festigung - ihre Bedeutung bei. Es lässt sich jedoch eine deutliche Tendenz hin zu einem schülerzentrierten Unterricht feststellen, der selbstgesteuerte und offene Lernformen fördert. Projektorientierte Lehransätze, einschließlich fächerübergreifender und fächerverbindender Methoden, gewinnen zunehmend an Zuspruch. Dabei überwinden digitale Arbeitsformen nicht nur räumliche Einschränkungen, sondern beeinflussen auch die architektonische Gestaltung von Schulgebäuden.³³⁹

„Vor diesem Hintergrund kann sich die Planung von Geschichtsunterricht neben geschichtsdidaktischen, methodischen und pädagogischen Überlegungen im Rahmen behutsamer Unterrichtsentwicklung an folgenden, die üblichen Unterrichtsprinzipien ergänzenden Kriterien orientieren:

- 1. Förderung selbstständigen und selbstbestimmten Arbeitens der Schülerinnen und Schüler*
- 2. Förderung kreativer Lösungsansätze*
- 3. Förderung von Kollaboration und Kommunikation*
- 4. Förderung differenzierter Lernangebote*
- 5. Selbstreflexion / Schülerfeedback (Prozess- und Ergebnisbezogen)*
- 6. Konzept für Lehrerfeedback“³⁴⁰*

Es wird evident, dass neben den herkömmlichen geschichtsdidaktischen Fertigkeiten auch neuartige Kompetenzen maßgeblich die Weiterentwicklung des Unterrichts beeinflussen. Diese zusätzlichen Fähigkeiten, insbesondere im Bereich der Medienpädagogik, werden im 4K-Modell (Kreativität, Kritisches Denken, Kollaboration und Kommunikation) zusammengefasst. Dieses Modell, das teilweise mit dem Kompetenzmodell „6 Kompetenzen in der digitalen Welt“ der Kultusministerkonferenz übereinstimmt, veranschaulicht die Fertigkeiten, die im 21. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung gewinnen. Der Unterricht kann unter den Vorzeichen der Digitalität leichter differenziert werden als zuvor. Programme und Anwendungen, die eine offene, kreative, kollaborative und handlungsorientierte Arbeitsweise ermöglichen und differenzierte Ansätze bieten, haben sich besonders bewährt. Die tabletgestützte Planung ermöglicht eine dreifache Differenzierung des Unterrichts: Inhalte, Lernprodukte und Lernwege können individuell ausgewählt und gestaltet werden.³⁴¹

³³⁹ Vgl. Ebd.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Vgl. Ebd.

II. Fachdidaktischer Teil

9 Forschungsdesign: Empirische Untersuchung des Einsatzes digitaler Medien im Geschichtsunterricht

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde eine Vergleichsstudie innerhalb einer Klasse der Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung durchgeführt. Die Schule, in welcher die Studie durchgeführt wurde, ist eine Mittelschule im Bundesland Niederösterreich. Im folgenden Kapitel wird das vorliegende Forschungsdesign behandelt. Zunächst kommt es zur Erläuterung des Forschungsdesigns.

Im Rahmen dieses Forschungsvorhabens wurde der Einfluss des Einsatzes digitaler Medien auf den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen der 4. Klasse der Sekundarstufe I im Geschichtsunterricht untersucht. Das primäre Ziel bestand darin, herauszufinden, wie sich unterschiedliche Lehr- und Lernmaterialien – bei gleichbleibender Thematik – auf das Lernverhalten und die Umsetzung der Anforderungsbereiche I, II und III auswirken.

Die Forschung wurde mit einer Klasse der Sekundarstufe I durchgeführt, die aus insgesamt 24 Schüler*innen bestand. Der Forschungszeitraum erstreckte sich über sechs Wochen. Innerhalb dieser Klasse wurden drei Gruppen mit jeweils acht heterogenen Schüler*innen gebildet. Jede Gruppe wurde unterschiedlich unterrichtet:

- *Gruppe digital*: Erhielt ausschließlich digitalen Unterricht.
- *Gruppe analog*: Erhielt ausschließlich analogen Unterricht.
- *Gruppe gemischt*: Erhielt eine Mischung aus digitalem und analogem Unterricht.

Alle drei Gruppen behandelten denselben Themenbereich aus dem Lehrplan. Die Untersuchung berücksichtigte die Anforderungsbereiche *Reproduktion, Reorganisation/Transfer, Reflexion und Problemlösung* mit den jeweiligen Operatoren. Für den Unterricht wurden spezifische didaktische Methoden und Materialien ausgewählt und eingesetzt, die auf die jeweiligen Medienformen abgestimmt waren.

Nach drei Wochen wurde ein erster Wissens- und Kompetenzcheck durchgeführt, um festzustellen, ob bereits zu diesem Zeitpunkt Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich

des Wissenserwerbs und der Umsetzung der Anforderungsbereiche besteht. Der Unterricht für die gleichbleibenden Gruppen setzte sich anschließend weitere drei Wochen fort.

Am Ende der sechs Wochen erfolgte ein zweiter, abschließender Wissens- und Kompetenzcheck (Endergebnischeck), um die langfristigen Auswirkungen der unterschiedlichen Medieneinsätze auf den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen zu erfassen.

9.1 Lehrplanbezug

Der Themenbereich war bei allen drei Gruppen gleich, hierbei ging es um *„Diktaturen in Europa/Im Zeitalter politischer Diktaturen (Modul 1)“* aus dem Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung. Gemäß dem Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung sollten die Schüler*innen eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, um ein umfassendes Verständnis historischer und politischer Zusammenhänge zu erlangen. Dazu gehörten folgende:

- *Historische Methodenkompetenz*
- *Historische Fragekompetenz*
- *Historische Orientierungskompetenz*
- *Historische und politische Sachkompetenz*
- *Politikbezogene Methodenkompetenz*
- *Politische Urteilskompetenz*
- *Politische Handlungskompetenz*³⁴²

Folgender Anwendungsbereich aus dem Lehrplan der Mittelschule Sekundarstufe I für eine 4. Klasse wurde ausgewählt für den inhaltlichen Aufbau der Forschung:

„Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus (Ausprägungen und Auswirkungen der faschistischen bzw. kommunistischen Diktaturen; Ständestaat („Austrofaschismus“); die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Auswirkungen auf vergangene und gegenwärtige Gesellschaften; Ausgrenzung und Erniedrigung als Instrumente totalitärer Herrschaftssysteme; Alltagswelten in Demokratie und Diktatur;

³⁴² Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Mittelschule, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [zuletzt aufgerufen am 15.05.2024]

*Analyse von Grundlagen, Voraussetzungen und Praxis des Nationalsozialismus in Österreich [...]*³⁴³

Der Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung zielt somit darauf ab, ein tiefgreifendes Verständnis für historische Prozesse und politische Strukturen zu fördern und die Schüler*innen zu einem reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit Geschichte und Politik zu befähigen.

9.2 Anforderungsbereiche mit deren Operatoren

Bevor eine Aufgliederung zur fachdidaktischen Umsetzung der Thematik *„Einsatz digitaler Medien in Geschichte und Politischer Bildung“* gemacht werden kann, werden im Vorfeld noch die Relevanz und die Darstellung der Anforderungsbereiche betrachtet. In Geschichte und Politischer Bildung werden drei Anforderungsbereiche unterschieden, dazu gehören der *Anforderungsbereich I (=Reproduktion)*, *Anforderungsbereich II (Reorganisation & Transfer)* und *Anforderungsbereich III (Reflexion & Problemlösung)*. Die jeweiligen Anforderungsbereiche beinhalten verschiedene Operatoren.

9.2.1 Anforderungsbereich I

Der **Anforderungsbereich I** wird folgendermaßen definiert:

*„Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert. Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen.“*³⁴⁴

- die Wiedergabe von grundlegendem historischem Faktenwissen;
- das Bestimmen der Quellenart;
- die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen;
- das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und
- das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte.“³⁴⁵

³⁴³ Ebd.

³⁴⁴ Johannes Brzobohaty (2022): Einsatz von Operatoren in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung - eine Orientierungshilfe, online unter: <file:///C:/Users/Downloads/Operatoreneinsatz%20Im%20Unterricht%20.pdf> [zuletzt aufgerufen am 15.05.2024]

³⁴⁵ Ebd.

Operatoren des Anforderungsbereichs I = Reproduktion:

Operator	Dem Operator entsprechende Arbeitsschritte
<i>nennen</i>	<i>zielgerichtetes Auflisten von Daten, ohne diese näher zu erklären</i>
<i>aufzählen</i>	<i>zielgerichtetes Auflisten von Informationen, ohne diese näher zu erklären</i>
<i>bezeichnen</i>	<i>historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben</i>
<i>schildern</i>	
<i>skizzieren</i>	
<i>aufzeigen</i>	<i>notwendige Informationen bestimmen und daraus Aussagen (z.B. in Form von Schlagworten) ableiten</i>
<i>beschreiben</i>	<i>notwendige Informationen bestimmen und zusammenhängende Beziehungen formulieren</i>
<i>zusammenfassen</i>	<i>notwendige Informationen bestimmen und daraus verkürzte/ vereinfachte Aussagen ableiten</i>
<i>wiedergeben</i>	<i>historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen aus dem zur Verfügung gestellten Material erkennen und wiedergeben³⁴⁶</i>

Tab. 2: Operatoren des Anforderungsbereichs I= Reproduktion

9.2.2 Anforderungsbereich II

Der **Anforderungsbereich II** wird wie folgt definiert:

„Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf

³⁴⁶ Ebd.

andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen:³⁴⁷

- das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge;
- das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen;
- das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und
- das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung.³⁴⁸

Operatoren des Anforderungsbereichs II = Reorganisation und Transfer:

Operator	dem Operator entsprechende Arbeitsschritte
<i>analysieren</i>	<i>gezielte Fragen an Materialien oder historische Sachverhalte stellen und die Ergebnisse zusammenhängend darstellen</i>
<i>untersuchen</i>	
<i>begründen</i>	<i>(historische) Beispiele als Nachweis für Argumente aufzählen</i>
<i>nachweisen</i>	
<i>charakterisieren</i>	<i>Merkmale historischer Sachverhalte beschreiben und zusammenfassen</i>
<i>einordnen</i>	<i>einen oder mehrere historische Sachverhalte in einen historischen Zusammenhang stellen</i>
<i>erklären</i>	<i>historische Sachverhalte und Materialien durch eigenes (Vor)Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (wie Theorien, Modelle, Regeln, Gesetze und Funktionszusammenhänge) einordnen und dies begründen</i>
<i>erläutern</i>	<i>Wie erklären, aber durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlichen</i>
<i>herausarbeiten</i>	<i>aus Materialien nicht explizit genannte historische Sachverhalte herausfinden und Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen</i>

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Ebd.

<i>gegenüberstellen</i>	<i>Wie skizzieren (AFB I) mehrerer historischer Sachverhalte und diese zusätzlich argumentierend gewichten</i>
<i>widerlegen</i>	<i>Argumente dafür anführen, dass eine Behauptung zu Unrecht aufgestellt wurde³⁴⁹</i>

Tab. 3: Operatoren des Anforderungsbereichs II= Reorganisation und Transfer

9.2.3 Anforderungsbereich III

Der **Anforderungsbereich III** wird wie folgt beschrieben:

„Der Anforderungsbereich III umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests Teilleistungen der Reflexion und Problemlösung zu verstehen.“³⁵⁰

- *das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“;*
- *das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“;*
- *das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“;*
- *das „Entwickeln eigener Deutungen“ und*
- *das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“³⁵¹*

Operatoren des Anforderungsbereichs III = Reflexion und Problemlösung:

Operator	dem Operator entsprechende Arbeitsschritte
<i>beurteilen</i>	<i>den Stellenwert historischer Sachverhalte in einem Zusammenhang bestimmen, um schließlich ohne persönlichen Wertebezug zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen</i>
<i>Bewerten</i>	

³⁴⁹ Ebd.

³⁵⁰ Ebd.

³⁵¹ Ebd.

<i>Stellung nehmen</i>	<i>In kontroversen Fragen zu Aussagen, Behauptungen, Vorschlägen oder Maßnahmen eine persönliche und damit selbstständige, jedoch fachlich auch argumentierende Stellungnahme abgeben und dabei zu einem an modernen demokratischen Prinzipien orientierten Werturteil gelangen</i>
<i>entwickeln</i>	<i>gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren, um zu einer eigenen Deutung zu gelangen</i>
<i>sich auseinandersetzen</i>	<i>zu einer historischen Problemstellung oder These eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt</i>
<i>diskutieren</i>	
<i>prüfen</i>	<i>Hypothesen, Aussagen oder Urteile im jeweiligen historischen Kontext auf ihre Angemessenheit hin untersuchen bzw. deren Richtigkeit bestätigen bzw. widerlegen</i>
<i>überprüfen</i>	
<i>vergleichen</i>	<i>nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten problembezogen Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Unterschiede historischer Sachverhalte, Entwicklungen oder Prozesse ermitteln und strukturiert darstellen³⁵²</i>

Tab. 4: Operatoren des Anforderungsbereich III= Reflexion und Problemlösung

9.2.4 Einsatz von Operatoren

Ein starkes Argument für die gezielte Nutzung von Operatoren liegt in der Schaffung klarer und verständlicher Arbeitsaufträge, die das historische Denken betonen. Solche Denkprozesse müssen im Geschichtsunterricht explizit vermittelt und erlernt werden. Daher sollte bei der Diskussion und Bewertung von Arbeitsaufträgen immer die Qualität der Denkprozesse und das

³⁵² Ebd.

zugehörige Textformat berücksichtigt werden. Auch wenn die gegenwärtige Systematik der Operatoren noch nicht wissenschaftlich gesichert ist, sprechen viele Gründe dafür, solche Standards zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu etablieren. Aus diesem Grund ist es notwendig, ein verbindliches System von Operatoren für den Geschichte- und Politische-Bildung- Unterricht zu fördern. Nur so kann den Schüler*innen klar gemacht werden, was von ihnen erwartet wird. Da eigenständige, gut begründete Darstellungen, Interpretationen und Erzählungen über die Vergangenheit, die auf historischen Quellen oder Fachliteratur basieren, als anspruchsvolle Reflexionsleistungen im historischen Lernen gelten, müssen Schüler*innen die Möglichkeit haben, diese Fähigkeiten mit geeigneten Materialien zu üben. Operatoren, die nicht eindeutig zeigen, was die Schüler*innen leisten sollen, sollten daher vermieden werden.³⁵³

Ein oft beobachtetes und problematisches Phänomen bei Test- oder Prüfungsfragen ist die unspezifische Formulierung der Aufgabenstellung. Solche Fragen lassen nicht klar erkennen, welche genauen Schritte von den Schüler*innen erwartet werden, um die Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Dies führt zu Verwirrung und Unsicherheit bei den Lernenden, da sie nicht genau wissen, wie sie vorgehen sollen, um die gestellte Aufgabe korrekt zu lösen. Eine präzise und klare Formulierung ist daher entscheidend, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen die Aufgabenstellung richtig verstehen und die notwendigen Schritte unternehmen können, um zu einem erfolgreichen Ergebnis zu gelangen. Durch klar formulierte Fragen wird nicht nur die Leistungsbewertung fairer, sondern auch das Vertrauen der Kinder in ihre Fähigkeiten gestärkt. Sowohl bei schriftlichen Prüfungen als auch bei mündlichen Prüfungen mit Vorbereitungszeit, wie der mündlichen Matura oder der Reife- und Diplomprüfung, kommt es häufig zu einer kurzen oder oberflächlichen Bearbeitung der Aufgaben. Dies geschieht oft, weil die handlungsleitenden Verben, auch Operatoren genannt, nicht eindeutig sind, ihre Bedeutung nicht vollständig erfasst wird oder die Aufgabenstellung nicht durch zusätzliche Details präzisiert wird.³⁵⁴

³⁵³ Vgl. Ebd.

³⁵⁴ Vgl. Christoph Kühberger (2011): Aufgabenkultur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1, online unter: [file:///C:/Users/Lehrer2/Downloads/Operatorensystem\[Kuehberger\]HP.pdf](file:///C:/Users/Lehrer2/Downloads/Operatorensystem[Kuehberger]HP.pdf) [zuletzt aufgerufen am 15.05.2024]

9.3 Ziel der Untersuchung

Das Forschungsvorhaben zielte darauf ab, die Auswirkungen des Einsatzes digitaler Medien im Geschichtsunterricht auf den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen der 4. Klasse der Sekundarstufe I einer Mittelschule im Bundesland Niederösterreich zu erfassen und zu bewerten. Es wurde untersucht, ob und in welchem Ausmaß digitale Medien im Vergleich zu analogen Medien den Lernprozess beeinflussten. Weiters wurde untersucht, welche Auswirkungen die unterschiedlich eingesetzten Medien auf den Kompetenzerwerb der Schüler*innen hatten, dabei ging es vor allem darum, welche Anforderungsbereiche die Schüler*innen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Aufgabenstellungen erreichten.

9.4 Forschungszeitraum

Die Studie erstreckte sich über einen Zeitraum von sechs Wochen mit zwölf Unterrichtseinheiten. In diesem Zeitraum wurden zentrale Messzeitpunkte festgelegt, um die Lernergebnisse und den Kompetenzerwerb der Schüler*innen zu evaluieren. Diese sechs Wochen wurden jedoch teilweise durch verschiedene schulische Aktivitäten unterbrochen, was die tatsächliche Anzahl der Unterrichtswochen beeinflusste. Es ist wichtig zu betonen, dass sich die sechs Wochen auf tatsächliche Unterrichtswochen beziehen, in denen auch der Geschichtsunterricht stattfand, denn die Schüler*innen hatten in diesem Zeitraum auch schulische Aktivitäten wie berufspraktische Tage, Osterferien und Ausflüge, die den Forschungszeitraum beeinflussten. Nach sechs Einheiten wurde ein erster Wissens- und Kompetenzcheck durchgeführt und in der zwölften Einheit ein „Endergebnischeck“ in Form eines „Projektarbeitsquiz“.

9.5 Untersuchungsgruppen und Materialien

Die vorliegende Forschung untersuchte den Einfluss verschiedener Lehr- und Lernmethoden auf die Lernergebnisse von Schüler*innen. Hierzu wurden 24 Schüler*innen in drei Gruppen zu jeweils 8 Schüler*innen eingeteilt. Jede Gruppe wurde mit unterschiedlichen Methoden an Lehr- und Lernmaterialien unterrichtet, um die Effektivität analoger, digitaler und gemischter Lehrmaterialien zu vergleichen. Die „*analoge Gruppe*“ arbeitete ausschließlich mit analogen Lehrmaterialien und Methoden. Die „*digitale Gruppe*“ erarbeitete die Unterrichtsinhalte ausschließlich mit digitalen Inhalten und die „*gemischte Gruppe*“ verwendete sowohl analoge als auch digitale Medien bei der Bearbeitung der Unterrichtsmaterialien.

9.5.1 Traditioneller Unterricht versus digitale Medien

Traditioneller Unterricht, bekannt als „konventioneller direkter Vortragsunterricht“³⁵⁵, ist nach wie vor die am häufigsten praktizierte Unterrichtsform in Schulen. Diese Methode, auch als objektivistischer Unterricht bezeichnet, basiert darauf, dass die Lehrkraft als Expertin bzw. Experte das Wissen festlegt und es den Schüler*innen vermittelt. In diesem Unterrichtsansatz übernimmt die Lehrkraft eine aktive Rolle, indem sie die Lehrinhalte darstellt, strukturiert und präsentiert. Die Schüler*innen hingegen nehmen eine passive Rolle ein und sind hauptsächlich damit beschäftigt, die Informationen aufzunehmen. Der Lernprozess der Schüler*innen wird dabei stark von der Lehrkraft gelenkt. Ein typisches Unterrichtsgeschehen in einem traditionellen Unterricht beginnt oftmals damit, dass die Lehrperson durch einen Lehrer*innenvortrag in die Unterrichtsstunde einleitet, in diesem Abschnitt des Unterrichts ist es Ziel, die Schüler*innen durch Fragen in den Unterricht miteinzubeziehen. Dieser sogenannte Frontalunterricht ist im Schulsystem weit verbreitet.³⁵⁶

„Dieser Unterrichtsart gegenüber steht der konstruktivistische Unterricht. Dieser geht davon aus, dass Wissen in einem vom Lernenden aktiv aufbauenden Prozess erworben wird. Hierbei erfolgen die Entwicklung und Erarbeitung des Wissens aktiv durch die Lernenden selbst. Die Lehrkraft fungiert hierbei in einer unterstützenden und beratenden Rolle und schafft Anregungen für das selbstregulierte Lernen.“³⁵⁷

Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht kann den flexiblen Ablauf individueller Lernprozesse unterstützen und neue Lernformen in formale Bildungsangebote miteinbeziehen und das selbstregulierte Lernen fördern. Dementsprechend ist zu erwähnen, dass digitale Tools eher im konstruktivistischen Unterricht angesiedelt und deshalb weniger im traditionellen Unterricht auffindbar sind.³⁵⁸

9.6 Unterrichtsplan und Themenbereiche

Alle Gruppen bearbeiteten die gleichen thematischen Einheiten aus dem Modul „Im Zeitalter der Diktaturen“. Die Unterrichtseinheiten gliederten sich wie folgt:

- Die Weltwirtschaftskrise 1929

³⁵⁵ Magdalena Edlinger (2023): Lern-Apps im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, Universität Wien, S.64f.

³⁵⁶ Vgl. Ebd. S.64f.

³⁵⁷ Ebd. S.65.

³⁵⁸ Vgl. Ebd. S.65.

- Autoritäre und totalitäre Systeme
- Ideologien des Nationalsozialismus
- Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP
- Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich
- Erster Wissens- und Faktencheck (in der sechsten Einheit)
- Alltag im Deutschen Reich
- Jugend im Nationalsozialismus
- Widerstand gegen den Nationalsozialismus
- Einschüchterungen, Ausgrenzungen und Verfolgungen der Juden
- Vernichtung, Hass, Mord und Konzentrationslager
- Endergebnischeck „Projektarbeitsquiz“ (in der zwölften Einheit)

9.7 Methodik der Ergebnissicherung

Nach sechs Einheiten erfolgte der erste Wissens- und Faktencheck. Hierzu wurden standardisierte Arbeitsblätter erstellt, die die Anforderungsbereiche I, II und III abdeckten. Die Schüler*innen bearbeiteten die Arbeitsblätter zu den behandelten Themen, die Aufgaben zur Reproduktion, Reorganisation bzw. Transfer, Reflexion und Problemlösung beinhalteten. Die Ergebnisse wurden anschließend verglichen und analysiert, um Unterschiede in den Leistungen der Schüler*innen aus den drei Gruppen festzustellen.

In der zwölften Einheit erfolgte der Endergebnischeck, das Projektarbeitsquiz, bei dem die Schüler*innen verschiedene Aufgabenstellungen zu bestimmten Aspekten des Themenbereichs „*Diktaturen in Europa*“ bekamen. Dieser wurde wieder anhand der Anforderungsbereiche I, II und III bewertet und ein Vergleich und die Ergebnisse der Schüler*innen aus den verschiedenen Gruppen analysiert.

Die Bewertung der Ergebnisse erfolgte durch den Vergleich der Leistungen der Schüler*innen in den verschiedenen Gruppen. Dabei wurde insbesondere auf den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung geachtet. Der Wissenserwerb wurde anhand der Fähigkeit der Schüler*innen gemessen, die vermittelten Inhalte wiederzugeben und anzuwenden. Die Kompetenzentwicklung wurde durch die Entwicklung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, Quellenanalyse und argumentativen Fähigkeiten beurteilt.

9.8 Forschungsfrage und Thesen

Das Ziel der Masterarbeit war es, zu untersuchen, inwieweit der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht als sinnvolle Methode zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts angesehen werden kann. Dabei wurden die potenziellen Vorteile und Grenzen des Einsatzes digitaler Medien im Hinblick auf die Schaffung einer an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender angepassten Lehr- und Lernumgebung untersucht. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob sich im Zeitalter der Digitalität neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff ergeben und welche Möglichkeiten und Grenzen die Digitalisierung im Lehr- und Lernprozess bietet. Aus der vorangegangenen Vorstellung des Themenfeldes ergab sich folgende zentrale Forschungsfrage, die der empirischen Forschung zugrunde lag:

- *Wie kann der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts beitragen und welche spezifischen Vorteile und Grenzen ergeben sich dabei im Hinblick auf die Anpassung der Lehr- und Lernumgebung an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender?*

Im Rahmen der Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden folgende Hypothesen überprüft:

- *Der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht erhöht die Lernmotivation und -beteiligung der Schüler*innen durch interaktive und multimediale Inhalte, die historische Ereignisse lebendig und greifbar machen. Dadurch wird das Interesse am Fach gesteigert und ein aktiveres Lernverhalten gefördert.*
- *Digitale Medien ermöglichen eine individuellere Gestaltung des Lernprozesses, indem sie den Schüler*innen personalisierte Lernpfade und adaptive Lernressourcen bieten. Dies unterstützt die Differenzierung im Unterricht und hilft, unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -stile besser zu berücksichtigen.*
- *Trotz der Vorteile digitaler Medien bestehen auch technologische und pädagogische Grenzen. Technische Infrastruktur, Zugänglichkeit und Lehrer*innenausbildung können den effektiven Einsatz digitaler Medien behindern. Zudem besteht die Gefahr, dass der Fokus auf technische Aspekte die didaktischen Ziele und die inhaltliche Tiefe des Geschichtsunterrichts beeinträchtigt.*

In den weiteren Kapiteln werden die Ergebnisse der Forschungsfrage analysiert und die Hypothesen überprüft, um festzuhalten, ob sie verifiziert oder falsifiziert werden können.

9.9 Deskriptive Beschreibung der Stichprobe

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Längsschnittanalyse. Um den Einsatz digitaler Medien und deren Einsatz in Geschichte und Politischer Bildung zu untersuchen, wurde eine Studie in einer Schulklasse durchgeführt. Die empirische Studie wurde in einer 4. Klasse/ Sekundarstufe I (Schulstufe 8) in einer Mittelschule in Niederösterreich durchgeführt. Dabei wurde untersucht, inwieweit der Einsatz von digitalen Unterrichtsmethoden zu einem individualisierten und differenzierten Unterricht führt. Bei der Studie handelte es sich um eine quantitative Studie. Die Untersuchungen zeigen eine Feldstudie, da als Untersuchungsort das Klassenzimmer ausgewählt wurde. Die empirische Studie ist eine Gruppenstudie mit einer ausgewählten Stichprobe. Die Stichprobe bestand aus einer Klasse. Insgesamt nahmen 24 Schüler*innen an der Studie teil, wobei es sich um zwölf Schülerinnen und zwölf Schüler handelte. Von den befragten Kindern (N=24) waren daher 50% weiblich und 50% männlich. Das Alter der Schüler*innen lag zwischen 13 bis 15 Jahren. Die gesamte Klasse wurde in drei Gruppen aufgeteilt, in eine *analoge*, *digitale* und *gemischte* Gruppe zu jeweils acht Schüler*innen. Die Forschung erstreckte sich über einen Zeitraum von zwölf Unterrichtseinheiten und wurde im Geschichte- und Politische Bildung-Unterricht durchgeführt.

9.10 Lernförderlicher Einsatz

*„Für den Einsatz digitaler Medien gilt der Grundsatz des lernwirksamen Einsatzes. Das bedeutet, dass Medien so einzusetzen sind, dass diese den individuellen Lernprozess von Schüler*innen unterstützen und somit den Lernerfolg fördern.“³⁵⁹*

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht kann durch verschiedene Aspekte einen besonderen Lernerfolg ermöglichen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Integration verschiedener Medienformen, insbesondere die gleichzeitige Darstellung von Audios, Texten, Bildern, Filmen, Grafiken und Karten in Unterrichtsmaterialien. Ein weiterer wichtiger Aspekt

³⁵⁹ Andreas Kasperski, Paula Kofahl, Anne Großheim, Saskia Jessica Kunz (Hrsg.): Einsatz digitaler Medien in den Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. Leitfaden für Studierende, Lehrkräfte und Lehrende, DikoLa- Digitale kompetent im Lehramt. 2021. S.7. Online unter: https://dikola.uni-halle.de/files/2021/04/dikola_leitfaden_digitale-Medien-in-schulpraktischen-Phasen.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.06.2024]

für den Lernerfolg ist eine Feedbackkultur und die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Feedback kann anonym oder offen erfolgen. Feedback führt zur Teilhabe der Schüler*innen im Unterricht. Interaktion, Kooperation und Kollaboration mit digitalen Medien können den Lernerfolg im Unterricht fördern. Dazu gehört ein großes Angebot an Lernmöglichkeiten für die Schüler*innen. Unterschiedliche Unterstützungsangebote und eine individuelle Zeiteinteilung können den Lernerfolg positiv beeinflussen. Kooperatives und kollaboratives Arbeiten sowie interaktive Aufgabenformate wirken sich positiv aus.³⁶⁰

Medien bereichern den Unterricht nur, wenn sie seine Qualität verbessern. Es gibt zahlreiche Lehr- und Lerntheorien, die dabei helfen können. Die Qualität des Unterrichts zeigt sich unter anderem am Engagement der Schüler*innen. Ein wichtiges Modell ist das der zentralen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität. Dieses Modell zeigt auf, durch welche Aspekte die Lernmotivation der Schüler*innen gefördert werden kann. Dazu gehören drei Basisdimensionen: Classroom Management, Kognitive Aktivierung und Soziale Unterstützung. Unter Classroom Management versteht man die effektive Gestaltung der Lernzeit durch eine klare Struktur und klare Anweisungen im Unterricht. In diesem Zusammenhang können digitale Medien einen Mehrwert für das Classroom Management darstellen.³⁶¹ Digitale Medien können Lehrpläne strukturieren, individuelle Lernprozesse organisieren, den Lernprozess positiv beeinflussen, indem Lerndefizite erkannt werden und somit das Lernen angepasst werden kann. Durch kognitive Aktivierung werden Lernprozesse auf kognitiver Ebene aktiviert, mit dem Ziel, Wissen aufzubauen. Digitale Medien ermöglichen durch die multimediale Darstellung einen differenzierten Zugang zum Lerngegenstand. Verschiedene Sinnesmodalitäten können angesprochen und unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt werden. Die konstruktive Unterstützung ermöglicht den Schüler*innen individualisierte Lernprozesse. Dabei kann der Einsatz digitaler Medien dazu führen, dass der Lernstand erkannt wird und die verschiedenen Aufgabenstellungen individuell angepasst werden können. Dieser Prozess wird auch als adaptives Lernen bezeichnet. Dabei müssen die Grundbedürfnisse der Lernenden wie soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben berücksichtigt werden, denn dadurch kann die Lernmotivation der Schüler*innen gesteigert werden.³⁶²

³⁶⁰ Vgl. Ebd. S.7.

³⁶¹ Vgl. Ebd. S.7.

³⁶² Vgl. Ebd. S.7f.

9.11 Fragenkatalog für die Unterrichtsplanung und-reflexion

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht hängt davon ab, inwieweit er zur Erreichung der Lernziele beiträgt. Dieser Aspekt wurde auch in der empirischen Untersuchung deutlich. Bei der Erstellung der Unterrichtsplanungen und bei der Reflexion wurde folgender Fragenkatalog berücksichtigt

„Lernziele:

- *Unterstützt der Einsatz des digitalen Elements die Erreichung des Unterrichtsziels?*
- *Ist das Medium Unterrichtsmethode oder Unterrichtsgegenstand?*
- *Welche Kompetenzen werden durch den Einsatz der Medien gefördert?*
- *Warum werden gerade diese Medien eingesetzt und welche Alternativen gäbe es?*³⁶³

Didaktische Vorbetrachtungen:

- *Worin liegt die Bedeutung des digitalen Medieneinsatzes für die Schüler*innen?*
- *Welche Bedeutung wird die Arbeit mit dem Medium in Zukunft für die Schüler*innen haben? (Ausbildung/ Beruf)*
- *Inwieweit spielt dieses Medium im Alltag der Schüler*innen eine Rolle?*
- *An welche Fähigkeiten der Schüler*innen knüpft die Verwendung des digitalen Elements an?*
- *Welche gesellschaftliche Relevanz hat das Medium für die Schüler*innen?*
- *Welche Vorerfahrungen haben die Schüler*innen im Umgang mit Technologien?*³⁶⁴

Technische Vorbetrachtungen:

- *Welche technischen Rahmenbedingungen herrschen im Unterrichtsraum?*
- *In welchem Zahlenverhältnis stehen verfügbare technische Geräte und Schüler*innen?*
- *Wie gestaltet sich das Medienkonzept der Schule?*³⁶⁵

Datenschutzrechtliche Vorbetrachtung:

³⁶³ Ebd. S.9-11.

³⁶⁴ Ebd. S.9-11.

³⁶⁵ Ebd. S.9-11.

- Welche Vorgaben werden bezüglich des Datenschutzes in der Schulverordnung getroffen?
- Ist das Tool kostenfrei nutzbar? Fallen versteckte Kosten an? Wer trägt diese Kosten?
- Benötigt das Tool eine Registrierung? Reicht es aus, wenn sich die Lehrkraft anmeldet?³⁶⁶

Inhaltsdarstellung:

- Werden die Inhalte angemessen, altersentsprechend und inhaltlich korrekt dargestellt?
- Ist die Struktur und Komplexität der Inhalte altersentsprechend?
- Sind die Inhalte optisch anregend gestaltet? Gibt es ablenkende Reize?
- Wird eine intensive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand angeregt?
- Haben die Schüler*innen die nötigen Kenntnisse, Fähigkeiten und motivationalen Haltungen und Einstellungen, um die Inhalte zu begreifen?³⁶⁷

Benutzerfreundlichkeit der Funktionalitäten:

- Sind die Bedienelemente intuitiv gestaltet und auf wesentliche Funktionen beschränkt? Benötigt das Tool eine Einarbeitungszeit?
- Gibt es Erklärungen zur Nutzung komplexer Funktionen? Welche Hilfsmittel gibt es?
- Ist das eingesetzte Tool so beschaffen, dass es Freude am Lernen macht?³⁶⁸

Methode/ Lernorganisation:

- Welche Sozial-, Arbeits-, Organisationsformen eignen sich angesichts der technischen Ausstattung?
- Inwieweit fördert das digitale Medium die Schüleraktivität?
- Inwieweit fördert das digitale Element die sinnvolle Kollaboration und den Austausch zwischen den Lernenden?
- Inwieweit fördert der Einsatz des digitalen Elements die Selbstorganisation der Schüler*innen?

³⁶⁶ Ebd. S.9-11.

³⁶⁷ Ebd. S.9-11.

³⁶⁸ Ebd. S.9-11.

- *Wird die Methode durch das Medium unterstützt?*
- *Welche technischen Vorbereitungen müssen im Vorfeld der Stunde getroffen werden?*
- *Gibt es die Möglichkeit zur Differenzierung?*³⁶⁹

In der empirischen Forschung wurden verschiedene Aspekte des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht untersucht. Dabei standen unterschiedliche Fragestellungen und Themen im Vordergrund. Im Mittelpunkt standen Lernziele, didaktische und technische Vorüberlegungen, Datenschutzaspekte, die Präsentation von Inhalten sowie die Benutzerfreundlichkeit von Funktionalitäten und Methoden der Lernorganisation. Untersucht wurde, ob und wie der Einsatz digitaler Elemente zur Erreichung der Lernziele beiträgt. Dabei wurde auch berücksichtigt, ob das digitale Medium selbst als Lehrmethode dient oder ob es lediglich Inhalt des Unterrichts ist. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf der Identifikation spezifischer Kompetenzen, die durch den Einsatz digitaler Medien gefördert werden. Darüber hinaus wurden die Gründe für die Auswahl bestimmter Medien sowie mögliche Alternativen thematisiert.

Ein zentraler Aspekt der Forschung war die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien für die Schüler*innen. Die zukünftige Relevanz der Arbeit mit digitalen Medien für die Ausbildung und den Beruf der Schüler*innen wurde eingehend untersucht. Darüber hinaus wurde die Rolle des Mediums im Alltag der Schüler*innen analysiert, um zu verstehen, inwieweit es an ihre Fähigkeiten anknüpft und welche gesellschaftliche Bedeutung es für sie hat. Dabei wurde auch die Vorerfahrung der Schüler*innen im Umgang mit Technologien berücksichtigt.

Die Untersuchung der technischen Rahmenbedingungen im Klassenzimmer zeigte, welche Voraussetzungen für einen effektiven Einsatz digitaler Medien gegeben sein müssen. Es wurde analysiert, wie das Zahlenverhältnis zwischen verfügbaren technischen Geräten und Schüler*innen aussieht und wie das Medienkonzept der Schule gestaltet ist.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die angemessene und korrekte Darstellung der Inhalte. Die Untersuchung bewertete die Struktur und Komplexität der Inhalte im Hinblick auf ihre Altersangemessenheit. Auch die visuelle Gestaltung der Inhalte und mögliche Ablenkungsreize wurden analysiert. Es wurde untersucht, inwieweit die Inhalte die Schüler*innen zu einer

³⁶⁹ Ebd. S.9-11.

intensiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen. Die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten sowie motivationale Einstellungen und Haltungen der Schüler*innen wurden ebenfalls berücksichtigt.

Die Benutzerfreundlichkeit der Bedienelemente wurde danach beurteilt, ob sie intuitiv gestaltet und auf wesentliche Funktionen beschränkt sind und ob eine Einarbeitungszeit erforderlich ist. Vorhandene Erklärungen zur Nutzung komplexer Funktionen und unterstützende Werkzeuge wurden untersucht. Darüber hinaus wurde untersucht, ob das eingesetzte Werkzeug den Spaß am Lernen fördert.

Schließlich wurden geeignete Sozial-, Arbeits- und Organisationsformen in Bezug auf die technische Ausstattung identifiziert. Die Untersuchung zeigte, wie das digitale Medium die Schüleraktivität, die sinnvolle Kollaboration und den Austausch zwischen den Lernenden sowie die Selbstorganisation der Schüler*innen förderte. Außerdem wurde untersucht, ob die Methode durch das Medium unterstützt wurde und welche technischen Vorbereitungen im Vorfeld des Unterrichts getroffen werden müssen. Darüber hinaus wurde analysiert, ob es Möglichkeiten zur Differenzierung gab.

10 Exemplarischer Unterrichtsentwurf einer Unterrichtseinheit für die Umsetzung

Die Schwerpunkte, die dieser Arbeit zugrunde liegen und die sich auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht beziehen, scheinen in der Fachdidaktik noch nicht hinreichend geklärt zu sein. Da, wie die Ergebnisse verschiedener Studien zeigen, der Einsatz digitaler Medien noch nicht vollständig Eingang in den Geschichte- und Politische-Bildung-Unterricht gefunden hat, erscheint es nicht verwunderlich, dass der Umfang des Einsatzes digitaler Medien von Lehrkraft zu Lehrkraft variiert. Die unzureichende Klärung dieser Schwerpunkte führt dazu, dass der Einsatz digitaler Medien stark von den individuellen Sichtweisen der Lehrperson abhängt. Lehrkräfte entscheiden aufgrund ihrer persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und ihres individuellen Zugangs zu technischen Ressourcen, in welchem Umfang und auf welche Weise sie digitale Medien einsetzen.

Aus diesem Grund wurde eine mögliche exemplarische Umsetzung einer Unterrichtseinheit im Geschichtsunterricht erarbeitet, um die Ausführung verschiedener Themen im Unterricht darzustellen. Die exemplarische Unterrichtseinheit beinhaltet drei Unterrichtsplanungen mit

unterschiedlichen Schwerpunkten. Eine Unterrichtsplanung bezieht sich auf die *digitale* Gruppe, die sich ausschließlich mit digitalen Inhalten beschäftigt. Eine weitere Unterrichtssequenz bezieht sich auf die *gemischte* Gruppe, die in der Einheit sowohl analoge als auch digitale Aufgaben bearbeitet. Die letzte Unterrichtsplanung konzentriert sich ausschließlich auf *analoge* Unterrichtsmaterialien. Ziel der Erstellung dieser Unterrichtsplanungen war es, die Effektivität und die Herausforderungen bei der Verwendung von digitalen, gemischten und analogen Unterrichtsmaterialien zu untersuchen und zu vergleichen.

10.1 Allgemeine fachdidaktische Überlegungen

Mit der Darstellung der drei unterschiedlichen Unterrichtskonzepte soll ein breites Spektrum an didaktischen Ansätzen aufgezeigt werden. Die Vielfalt an unterschiedlichen Ansätzen ermöglicht es, die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen. Die vorliegenden Unterrichtseinheiten wurden für eine vierte Klasse (8. Schulstufe) der Sekundarstufe I einer Mittelschule konzipiert. Der Forschungszeitraum umfasste zwölf Einheiten, die jeweils aus drei verschiedenen Planungen bestand, wobei sich eine Planung nur auf digitale Materialien und Methoden bezieht, eine weitere auf rein analoge Methoden und Materialien und die dritte Planung sowohl analoge als auch digitale Materialien und Methoden beinhaltet. Im Folgenden wird eine exemplarische Unterrichtseinheit mit den drei unterschiedlichen Planungen (*digital*, *analog* und *gemischt*) vorgestellt. Die Unterrichtseinheiten dauerten jeweils 50 Minuten. Im Folgenden werden die einzelnen Unterrichtsplanungen dieser Unterrichtseinheit vorgestellt. Dabei wird auf den Inhalt und die Einbettung in den thematischen Gesamtkontext eingegangen. Für die Einheit wurde auch ein Bezug zum Lehrplan hergestellt, um daraus die Lernziele und die Kompetenzkonkretisierung abzuleiten. Des Weiteren werden die verwendeten Materialien und der Aufbau der einzelnen Unterrichtsplanungen vorgestellt. Zur besseren Orientierung wurde die Unterrichtsplanung auch in Form einer tabellarischen Stundenmatrix dargestellt.

Die Unterrichtseinheit ist thematisch so aufgebaut, dass sie dem Aufbau und der Gliederung der zugrunde liegenden Arbeit folgt. Die zentralen Aussagen und Ergebnisse der Arbeit werden in der Unterrichtseinheit aufgegriffen, diskutiert und entsprechend aufbereitet. Die Unterrichtssequenz wurde durch eine abwechslungsreiche und interaktive Methodik sowie eine sorgfältige Quellenauswahl gestaltet. Die Vielfalt der eingesetzten Methoden trug dazu

bei, die Unterrichtseinheiten abwechslungsreich und spannend zu gestalten. Die Unterrichtseinheiten dienen dazu, dass die Schüler*innen auf standardisierte Aufgabenstellungen vorbereitet werden und ihre Kompetenzen trainieren.³⁷⁰

In Abstimmung mit dem Lehrplan der Sekundarstufe I für die Mittelschule gehört das Thema „Im Zeitalter politischer Diktaturen“ in die vierte Klasse. Folgender Anwendungsbereich aus dem Lehrplan der Mittelschule Sekundarstufe I für eine 4. Klasse wurde ausgewählt für den inhaltlichen Aufbau der Forschung:

„Faschismus – Nationalsozialismus – Kommunismus (Ausprägungen und Auswirkungen der faschistischen bzw. kommunistischen Diktaturen; Ständestaat („Austrofaschismus“); die Ideologie des Nationalsozialismus und ihre Auswirkungen auf vergangene und gegenwärtige Gesellschaften; Ausgrenzung und Erniedrigung als Instrumente totalitärer Herrschaftssysteme; Alltagswelten in Demokratie und Diktatur; Analyse von Grundlagen, Voraussetzungen und Praxis des Nationalsozialismus in Österreich [...]“³⁷¹

Die Unterrichtseinheiten zeigen die verschiedenen Kompetenzbereiche und den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Materialien.

10.2 Allgemeine Zielsetzung der Unterrichtssequenz

Ziel der vorliegenden Unterrichtseinheit war es, den Einsatz verschiedener Medien im Geschichtsunterricht zu erarbeiten und für den didaktischen Einsatz in einer vierten Klasse einer Mittelschule aufzubereiten. Ein weiteres Ziel war es, verschiedene mediale Zugänge zu berücksichtigen und damit unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Ein wesentlicher Bestandteil der didaktischen Aufbereitung ist die Auswahl geeigneter Medien und Materialien, um eine Anpassung der Inhalte an die individuellen Bedürfnisse der vierten Klasse zu ermöglichen. Neben der didaktischen Komponente spielte auch die Förderung des historischen Verständnisses eine wichtige Rolle. Unterschiedliche Perspektiven und Darstellungsformen unterstützten den Lernprozess und vermittelten historische Ereignisse

³⁷⁰ Vgl. Michael Sauer (2001): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze. S.180.

³⁷¹ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Mittelschule, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> [zuletzt aufgerufen am 29.06.2024]

und Zusammenhänge. Die Unterrichtseinheit strebte zudem eine interaktive und abwechslungsreiche Gestaltung an.

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden insgesamt zwölf Unterrichtseinheiten durchgeführt, von denen im Folgenden eine exemplarisch näher betrachtet wird. Dabei wird die Differenzierung der eingesetzten Materialien und Methoden in den drei verschiedenen Gruppen (*analog*, *digital* und *gemischt*) detailliert dargestellt. Inhaltlich beschäftigten sich alle Gruppen mit dem Thema „*Diktaturen in Europa/ Im Zeitalter politischer Diktaturen*“. In der sechsten Unterrichtseinheit wurde ein erster Wissenscheck und in der zwölften Unterrichtseinheit ein abschließender Endergebnischeck durchgeführt. Die exemplarisch vorgestellte Unterrichtseinheit dient dazu, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Zugänge aufzuzeigen.

10.3 Exemplarische Einheit: „Einschüchterung, Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung während des Nationalsozialismus

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine exemplarische Unterrichtseinheit detailliert untersucht. Die ausgewählte exemplarische Unterrichtseinheit behandelte das Thema „Einschüchterung, Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung in der Zeit des Nationalsozialismus“. Im Zentrum der Einheit standen die vier Phasen der nationalsozialistischen Judenverfolgung. Ziel war es, die unterschiedlichen Herangehensweisen und die Wirksamkeit des Einsatzes analoger, digitaler und gemischter Medien bei der Vermittlung historischer Themen zu erarbeiten. Die Unterrichtseinheit wurde in drei verschiedenen Gruppen durchgeführt, die jeweils aus acht Schüler*innen bestanden und verschiedene Medienformen nutzten. Die *digitale* Gruppe arbeitete ausschließlich mit digitalen Materialien und Methoden. Die Aufgaben wurden speziell auf die Nutzung digitaler Ressourcen abgestimmt. Ziel der Einheit war es, durch multimediale Inhalte und interaktive Methoden eine vertiefte Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Thema herbeizuführen. Die *gemischte* Gruppe nutzte sowohl analoge als auch digitale Medien. Diese Herangehensweise ermöglichte es den Schüler*innen, die Vorteile beider Medienformen zu kombinieren. Diese Methode förderte die Flexibilität und Fähigkeit der Schüler*innen, zwischen verschiedenen Informationsquellen und Medienformen zu wechseln. Die *analoge* Gruppe arbeitete ausschließlich mit traditionellen analogen Medien.

10.3.1 Inhalt, Vorwissen und Kontextualisierung

Diese Unterrichtseinheit behandelte das Thema Judenverfolgung während des Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung der vier Phasen der Judenverfolgung. Die Unterrichtseinheit war Teil eines größeren Forschungsprojekts, das die Differenzierung von Unterrichtsmaterialien und -methoden in *analogen*, *digitalen* und *gemischten* Gruppen untersuchte.

Die drei Gruppen erarbeiteten mit unterschiedlichen Materialien und Methoden die Aspekte der Einschüchterung, Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung. Interaktive Anwendungen halfen den Schüler*innen dabei, die historischen Ereignisse und deren Hintergründe zu verstehen. Die Schüler*innen untersuchten geographische Veränderungen und Karten, die das Ausmaß der Judenverfolgung darstellten. Diese methodische Vielfalt zielte darauf ab, den Schüler*innen eine tiefgehende und interaktive Auseinandersetzung mit dem Thema zu ermöglichen und ihre analytischen Fähigkeiten zu fördern. Das Vorwissen der Schüler*innen spielte in dieser Unterrichtseinheit eine zentrale Rolle, für das Verständnis der historischen Zusammenhänge. In den vorangegangenen Unterrichtseinheiten wurde der Unterschied zwischen Diktatur und Demokratie erarbeitet, die Ideologien des Nationalsozialismus kennengelernt und der Aufstieg der NSDAP analysiert. Dieses Vorwissen bildete die Grundlage, um die spezifischen Mechanismen und Auswirkungen der Judenverfolgung in den verschiedenen Phasen zu verstehen. Es war essenziell, dass die Schüler*innen diese grundlegenden Konzepte bereits verstehen, um die Inhalte der aktuellen Einheit effektiv verarbeiten und in einen weiteren historischen Kontext einordnen zu können.

Die vier Phasen der Judenverfolgung, die in dieser Einheit thematisiert wurden, stellten die abschließenden Themenbereiche des Forschungsprojektes dar. Daher war es von entscheidender Bedeutung, den Schüler*innen im Vorfeld ein Vorwissen zu vermitteln, um die Inhalte der aktuellen Einheit effektiv verarbeiten und verstehen zu können. Durch die Untersuchung der differenzierten Materialien und Methoden in der *analogen*, *digitalen* und *gemischten* Gruppe soll die Unterrichtseinheit Erkenntnisse darüber liefern, wie unterschiedliche mediale Zugänge das Lernen historischer Themen beeinflussen.

10.3.2 Lernziele und Kompetenzen

Durch den Einsatz unterschiedlicher Medienformen wurde den Schüler*innen nicht nur ein differenzierter Zugang zu historischen Quellen und Daten ermöglicht, sondern auch die

Entwicklung von Kompetenzen gefördert. Dies unterstützte eine vertiefte Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen und förderte gleichzeitig ein kritisches Verständnis für die Methoden und Mittel der Verfolgung und Diskriminierung im Nationalsozialismus.

Die Unterrichtseinheit verfolgte verschiedene Lernziele und Kompetenzentwicklungen. Die Schüler*innen sollten die Mechanismen und Auswirkungen der nationalsozialistischen Ausgrenzungs- und Verfolgungspolitik beschreiben, erklären und beurteilen können. Darüber hinaus sollten sie die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, die zur Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur führten, nachvollziehen und sich kritisch mit der Ideologie und Propaganda des Nationalsozialismus auseinandersetzen können. Ein weiterer wichtiger Aspekt war das Erreichen einer Medienkompetenz, diese bezieht sich vor allem auf die *digitale* und *gemischte* Gruppe, denn hierbei wird die Medienkompetenz der Schüler*innen gefördert. Dazu gehörte der kritische Umgang mit digitalen Ressourcen, die Fähigkeit in Online-Datenbanken zu recherchieren und der Umgang mit digitalen Werkzeugen.

„Medienkompetenz ist in unserer digitalen Gesellschaft eine entscheidende Schlüsselfähigkeit. Ob im Beruf, in der Schule, in der Freizeit, ob zu Hause oder unterwegs- digitale Medien sind unsere ständigen Begleiter. Medienkompetenz befähigt dazu, Medien selbstbestimmt, verantwortungsbewusst, kritisch und kreativ zu nutzen.“³⁷²

Unter Medienkompetenz versteht man den Umgang mit verschiedenen (neuen und alten) Medien, das Wissen um Anwendungsmöglichkeiten, den kritischen Umgang mit Medien, das Wissen um Gefahren und die aktive Mitgestaltung. Wie bereits erwähnt, geht der Begriff „Medienkompetenz“ auf den Erziehungswissenschaftler und Medienpädagogen Dieter Baacke zurück. Nach ihm hat Medienkompetenz vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Medienkompetenz bedeutet, den Menschen als selbstbestimmtes und aktives Mitglied der Gesellschaft zu sehen und zu fördern. Schutzmaßnahmen allein reichen nicht aus. Vielmehr müssen junge Menschen frühzeitig

³⁷² Bundeskanzleramt: Medienkompetenz, online unter: <https://www.bundestkanzleramt.gov.at/agenda/jugend/medien-und-information/medienkompetenz.html> [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

gestärkt und unterstützt werden, damit sie Medien, insbesondere digitale Medien wie Internet und Smartphones, sicher und produktiv nutzen können.³⁷³

„Die fachspezifischen Kompetenzbereiche sind wissenschaftsorientiert anzubahnen. Dazu können unterschiedliche Strategien und Lehr-Lern-Methoden angewandt werden, die emotionale, kognitive, ästhetische und kreative Zugänge berücksichtigen. Die Kompetenzbereiche sind als miteinander vernetzt zu verstehen.“³⁷⁴

In Bezug auf die Konkretisierung der Kompetenzen soll in dieser Einheit die Methodenkompetenz trainiert und erweitert werden.

„Der kritische Umgang mit Quellen und Darstellungen zum Aufbau eigener Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) ist zu fördern. Darüber hinaus gilt es, Darstellungen kritisch zu hinterfragen (De-Konstruktion). Dazu sind fachspezifische Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können. Insbesondere sind verschiedene Formen des Umgangs mit Geschichte (Geschichtskultur) zu berücksichtigen.“³⁷⁵

Im Lehrplan der 4. Klasse Mittelschule wird die historische Methodenkompetenz wie folgt definiert:

„Die Schülerinnen und Schüler können

- Darstellungen beschreiben, unterscheiden, analysieren und hinterfragen (Internetangebote, Computerspiele, TV-Dokumentationen etc.) – Schwerpunkt: Bewertungen in Darstellungen überprüfen;*
- Quellen beschreiben, unterscheiden, analysieren und interpretieren (Schriften, Bilder, Filme etc.);*
- eigene Erzählungen über die Vergangenheit auf der Grundlage von Quellen und Darstellungen erstellen und dabei entsprechende Belege anführen;*
- Perspektivität von Quellen und Einseitigkeiten in Darstellungen untersuchen.“³⁷⁶*

In Bezug auf die Methodenkompetenz ergaben sich folgende Lernziele in dieser Einheit:

³⁷³ Vgl. Ebd.

³⁷⁴ Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrplan der Mittelschule.

³⁷⁵ Ebd.

³⁷⁶ Ebd.

- Die Schüler*innen sollen Personen benennen können, die von Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft während der nationalsozialistischen Herrschaft betroffen waren.
- Die Schüler*innen sollen beschreiben können, auf welche Weise Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden und die Vorgehensweise der Nationalsozialisten erklären können.
- Die Schüler*innen sollen zu den politischen Strukturen und Gesetze der Nationalsozialisten Stellung nehmen.
- Die Schüler*innen sollen die spezifischen Merkmale und Abläufe der Judenverfolgung im Nationalsozialismus beschreiben können und deren historische Bedeutung erkennen.
- Die Schüler*innen sollen die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden aufzählen können und deren zeitlichen und inhaltlichen Verlauf darstellen können.
- Die Schüler*innen sollen die erste Phase der Judenverfolgung, die durch Boykottmaßnahmen und gesellschaftliche Ausgrenzung gekennzeichnet war, detailliert erklären können.
- Die Schüler*innen sollen Stellung zur systematischen Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen und deren Auswirkungen auf die betroffenen Menschen kritisch beurteilen können.
- Die Schüler*innen sollen die dritte Phase der Judenverfolgung, die durch Vertreibung und intensiverte Verfolgungsmaßnahmen gekennzeichnet war, ausführlich erläutern können.

Die Lernziele zielten darauf ab, den Schüler*innen ein vertieftes Verständnis der historischen Ereignisse des Nationalsozialismus zu vermitteln. Dabei kamen die Anforderungsbereiche I, II und III zum Einsatz.

Die Unterrichtseinheit zum Thema „Einschüchterung, Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung während der Zeit des Nationalsozialismus“ verfolgte das Ziel, den Schüler*innen ein tiefgreifendes Verständnis der historischen Ereignisse zu vermitteln. Dabei wurden die Anforderungsbereiche I, II und III integriert, um eine umfassende Kompetenzentwicklung zu gewährleisten.

Im ersten Anforderungsbereich wurde das grundlegende Wissen der Schüler*innen über die Judenverfolgung im Nationalsozialismus erweitert. Die Lernziele in diesem Bereich umfassten die Beschreibung der vier Phasen der Judenverfolgung und die Benennung der verschiedenen Gruppen, die von Ausgrenzung, Verfolgung und Inhaftierung betroffen waren. Im zweiten Anforderungsbereich lag der Fokus auf der Fähigkeit der Schüler*innen, die Ereignisse der Judenverfolgung zu erklären und zu analysieren. Die Schüler*innen sollten erläutern, wie Menschen systematisch ausgegrenzt, verfolgt und ermordet wurden und die Ideologien der Nationalsozialisten erkennen. Dazu gehörte auch die Analyse historischer Dokumente und Quellen. Der dritte Anforderungsbereich förderte die kritische Reflexion und Bewertung der politischen und gesellschaftlichen Strukturen des Nationalsozialismus. Die Schüler*innen sollten Gründe für Ereignisse und Vorgehensweisen der Nationalsozialisten ermitteln können. Darüber hinaus sollten sie zur moralisch-ethischen Dimension der Judenverfolgung Stellung nehmen und deren Auswirkungen auf die heutige Gesellschaft reflektieren.

10.3.3 Strukturierung und verwendete Materialien/ Methoden der digitalen Gruppe

Die zehnte Unterrichtseinheit wird als exemplarische Einheit herangezogen, um die Strukturierung und die verwendeten Materialien und Methoden der *digitalen* Gruppe darzustellen. In der Einstiegsphase der Unterrichtseinheit „Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus“ arbeiteten die Schüler*innen der digitalen Gruppe ausschließlich mit Hilfe ihrer Laptops. Sie bearbeiteten zwei Aufgaben, die darauf abzielten, sie für das Thema zu sensibilisieren und ein erstes Verständnis zu entwickeln. Im ersten Schritt sahen sich die Schüler*innen einen kurzen Videoausschnitt zum Thema „Konzentrationslager“ an. Dieses Video bot einen einführenden Überblick und grundlegende Informationen über die Funktion und den grausamen Alltag in Konzentrationslagern während des Nationalsozialismus. Anschließend folgten die Schüler*innen einem bereitgestellten Internetlink, der sie durch einen virtuellen Rundgang im Konzentrationslager Auschwitz führte. Dieser Rundgang ermöglichte es ihnen, den historischen Ort aus der Ferne zu erkunden und einen Einblick in die Umstände und das Ausmaß des Holocaust zu erhalten. Die Aufgabe der Schüler*innen bestand darin, durch das Anschauen des Videos und den virtuellen Rundgang ihre Gedanken zu dem Thema zu sammeln und ein Brainstorming durchzuführen. Dabei hielten sie ihre Gedanken und Eindrücke in Form von Notizen auf ihren Laptops fest. Diese Notizen dienten als Grundlage für die weitere Diskussion und Bearbeitung des Themas. Durch diese digitale Herangehensweise griffen die Schüler*innen auf multimediale Inhalte zu und

konnten eine tiefere emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema erfahren. Ziel dieser Unterrichtsphase war es, dass die Schüler*innen beschreiben können, welche Personen von den Nationalsozialisten verfolgt, ausgegrenzt und ermordet wurden. Weiters sollten die Schüler*innen erklären können, wie die Ausgrenzungen, Verfolgungen und Gefangenschaften abliefen. Ein weiteres Lernziel war, dass die Schüler*innen beurteilen können, weshalb das nationalsozialistische System eine Diktatur war und nur deren Gesetze gültig waren.

In der zwanzigminütigen Erarbeitungsphase stand die Verfolgung der Juden während des Holocaust im Mittelpunkt. Die Schüler*innen erhielten eine Aufgabenstellung, in der sie eine Übersichtstabelle zu den Phasen der Judenverfolgung erstellten. Dazu nutzten sie verschiedene Materialien wie den Laptop, das Internet und Programme zur Erstellung einer Tabelle. Diese Aufgabe wurde in Einzelarbeit gelöst und die Phasen der Judenverfolgung im Nationalsozialismus wurde beschrieben. Außerdem benannten die Schüler*innen die Phasen der Judenverfolgung und teilten diese zeitlich ein. Durch das Bearbeiten nahmen die Schüler*innen Stellung zu der Entrechtung und Isolierung der Juden. Diese Aufgabenstellungen förderten die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, welche sich auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche bezog. Nachdem die Schüler*innen die Tabelle erstellten, war es ihre Aufgabe, Learning Apps und Online-Übungen zu der Thematik zu bearbeiten. Diese Aufgabe bildete den Abschluss der Erarbeitungsphase. Die erstellte Tabelle wurde als Aufgabe in Microsoft-Teams abgegeben, damit die Lehrperson die Leistungen der Schüler*innen nachvollziehen konnte.

In der fünfzehnminütigen Sicherungsphase konzentrierten sich die Schüler*innen auf eine weitere Aufgabenstellung, die sich auf die Schicksale von Kindern während des Holocaust bezog. In einem interaktiven PDF-Dokument bearbeiteten die Schüler*innen verschiedene Aufgabenstellungen. Dabei nutzten sie ihre Laptops und das Internet, um sich über die Schicksale ausgewählter Kinder zu informieren und über sie Steckbriefe mit vorgegebenen Schwerpunkten zu erstellen.

Durch die strukturierte Kombination von Vorträgen, interaktiven Materialien und unterschiedlichen Arbeitsmethoden wurden die Schüler*innen umfassend über die Themen Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus informiert und in verschiedenen Anforderungsbereichen gefördert und gefordert. Diese

Unterrichtseinheit war speziell für die ausschließlich digitale Arbeit konzipiert, das heißt alle Materialien und Aufgaben wurden über digitale Plattformen und Werkzeuge erarbeitet.

10.3.4 Strukturierung und verwendete Materialien/ Methoden der gemischten Gruppe

Die Unterrichtseinheit zum Thema „Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus“ begann in der *gemischten* Gruppe mit einer zehnminütigen Einstiegsphase, in der die Lehrkraft einen Überblick über die Einschüchterungsmaßnahmen der Nationalsozialisten gab. Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit lag thematisch auf der Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung. Als visuelles Hilfsmittel diente eine PowerPoint-Präsentation, um den Schüler*innen die Inhalte näher zu bringen. Zusätzlich erhielten die Schüler*innen ein Handout für ihre Forschungsprojektmappe mit ergänzenden Informationen sowie Bildern, die das Thema veranschaulichten. In einem Brainstorming sammelten die Schüler*innen erste Gedanken und Beispiele zu den behandelten Themen. Ziel dieser Unterrichtsphase war es, dass die Schüler*innen beschreiben können, welche Personen von den Nationalsozialisten verfolgt, ausgegrenzt und ermordet wurden. Des Weiteren sollten die Schüler*innen erklären können, wie die Ausgrenzungen, Verfolgungen und Gefangenschaften abliefen. Ein weiteres Lernziel war, dass die Schüler*innen beurteilen können, weshalb das nationalsozialistische System eine Diktatur war und nur deren Gesetze gültig waren.

Die weitere Unterrichtseinheit gliederte sich in eine Erarbeitungsphase und eine Sicherungsphase. Diese Phasen zielten darauf ab, den Schüler*innen ein umfassendes Verständnis der historischen Ereignisse und deren Auswirkungen zu vermitteln. Dabei wurden verschiedene analoge und digitale Materialien und Methoden eingesetzt, um unterschiedliche Anforderungsbereiche und Lernziele zu erreichen.

In der für 20 Minuten geplanten Erarbeitungsphase lag der Schwerpunkt auf der Untersuchung der Judenverfolgung durch die Nationalsozialisten, die Aufgabenstellung an die Schüler*innen war das Erarbeiten der Phasen der Judenverfolgung. Die Schüler*innen bekamen ein Arbeitsblatt mit einer Tabelle, in der sie die Phasen der Judenverfolgung erarbeiteten. Außerdem erhielten die Schüler*innen digitale Informationstexte und relevante Internetlinks. Diese Materialien waren über die Laptops der Schüler*innen zugänglich, wodurch neben dem analogen Arbeitsblatt auch die digitalen Kompetenzen der Schüler*innen gefördert wurden. Die Aufgabenstellung dieser Phase umfasste die Beschreibung der Judenverfolgung im

Nationalsozialismus, die Benennung der verschiedenen Phasen und die Erläuterung der ersten Phase „Boykott und Ausgrenzung“. Des Weiteren sollten die Schüler*innen zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung Stellung nehmen sowie die Phase „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern können. Damit wurden alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt. Die Schüler*innen arbeiteten in dieser Phase in einer Partnerarbeit, diese Methode förderte den Austausch und die kritische Diskussion zwischen den Schüler*innen. Die 15-minütige Sicherungsphase vertiefte das in der Erarbeitungsphase erworbene Wissen und behandelte zwei spezifische Aspekte der Judenverfolgung, insbesondere die „Nürnberger Gesetze“ und die „Novemberpogrome“. Bei dieser Aufgabenstellung arbeiteten die Schüler*innen in Einzelarbeit und nutzen dabei ihre Laptops und das Internet, um ein interaktives PDF-Dokument zu bearbeiten. Auch in dieser Phase wurden alle drei Anforderungsbereiche genutzt, um unterschiedliche Lernziele zu erreichen. Folgende Lernziele wurden in der Sicherungsphase erreicht:

- Die Schüler*innen können beschreiben, was mit den Menschen geschah, die nicht zur Volksgemeinschaft gehörten.
- Die Schüler*innen können die Inhalte der Nürnberger Gesetze von 1935 erklären.
- Die Schüler*innen können Stellung dazu nehmen, weshalb Menschen im Nationalsozialismus ausgegrenzt und verfolgt wurden.

Die Einzelarbeit förderte die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Schüler*innen reflektierten die behandelten Inhalte eigenständig und entwickelten eine persönliche Sichtweise, die sie schriftlich in Form von Notizen festhielten. Die strukturierte Kombination von Einstiegs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphase, unterstützt durch verschiedene Medien wie digitale und analoge Materialien und Methoden, ermöglichte eine umfassende und differenzierte Auseinandersetzung mit der Thematik. Die verschiedenen Anforderungsbereiche führten dazu, dass die Schüler*innen nicht nur Faktenwissen erwarben, sondern auch kritisch denken und ihre Erkenntnisse reflektierten. Die Verwendung von digitalen Ressourcen förderte zudem die Medienkompetenz der Schüler*innen. Die Kombination von digitalen und analogen Medien in der Unterrichtseinheit führte zur Erreichung der Lernziele in der *gemischten* Gruppe, da der integrative Ansatz die Stärken beider Medienformen nutzte, um den Schüler*innen ein tiefgreifendes Verständnis zu vermitteln und dadurch unterschiedliche Lernstile ansprach. Die Kombination von analogen

und digitalen Medien ermöglichte einen vielseitigen Zugang zu Informationen, um die Lernziele zu erreichen.

10.3.5 Strukturierung und verwendete Materialien/ Methoden der analogen Gruppe

Die Unterrichtseinheit zum Thema „Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus“ begann in der *analogen* Gruppe mit einer zehnminütigen Einstiegsphase, in der die Lehrkraft einen Überblick über die Einschüchterungsmaßnahmen der Nationalsozialisten gab. Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit lag auf der Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung. Die Einstiegsphase vermittelte den Schüler*innen ein grundlegendes Verständnis der verschiedenen Formen von Einschüchterung und ihrer Auswirkungen. In dieser Phase bekamen die Schüler*innen ein Übersichtsblatt mit wichtigen Informationen, dieses gaben sie in ihre Forschungsprojektmappe. Zusätzlich bekamen die Schüler*innen ein weißes A4-Blatt, auf dem sie mit Hilfe des Übersichtsblattes eine Mindmap erstellten. Diese Phase begann mit einem kurzen Vortrag der Lehrperson und anschließend arbeiteten die Schüler*innen individuell und erstellten eine Mindmap, um ihre Gedanken zu ordnen und die wesentlichen Punkte des Themas zu visualisieren. Die Lernziele dieser Phase waren:

- Die Schüler*innen können beschreiben, welche Gruppe von Menschen von der Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft betroffen waren.
- Die Schüler*innen können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden.
- Die Schüler*innen können beurteilen, warum das politische System der Nationalsozialisten eine Diktatur war und es nur deren Gesetze gab.

Die Erarbeitungsphase der Unterrichtseinheit zur Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden im Nationalsozialismus erstreckt sich über 35 Minuten und war darauf ausgelegt, den Schüler*innen ein Verständnis der historischen Ereignisse zu vermitteln. Diese Phase war zentral für die Entwicklung eines fundierten Wissens und einer kritischen Reflexionsfähigkeit der Schüler*innen. Der Schwerpunkt dieser Phase lag auf den verschiedenen Phasen der Judenverfolgung. Die Schüler*innen verstanden die verschiedenen Stufen der Verfolgung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung und analysierten diese. Diese Phase zielte darauf ab, detailliertes Wissen über die systematische Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden zu vermitteln und die Schüler*innen dazu zu befähigen, sich kritisch mit der Thematik

auseinanderzusetzen. Diese Gruppe arbeitete ausschließlich mit analogen Medien, da die *analoge* Gruppe mit einem Arbeitsheft arbeitete, das Informationstexte und Aufgabenstellungen auf Arbeitsblättern enthielt. Die Informationstexte baten ausführliche Hintergrundinformationen zu den verschiedenen Phasen der Judenverfolgung. Die Aufgabenstellungen im Aufgabenheft waren auf die Informationstexte abgestimmt und halfen den Schüler*innen, das Gelernte anzuwenden und zu vertiefen. In dieser Phase arbeiteten die Schüler*innen in Partnerarbeit, um den Austausch und die Diskussion zwischen den Schüler*innen zu fördern. Durch die Zusammenarbeit wurden Gedanken und Erkenntnisse ausgetauscht und gemeinsam an Lösungen gearbeitet. Die folgenden Lernziele deckten die verschiedenen Anforderungsbereiche ab:

- Die Schüler*innen können die Ereignisse der Judenverfolgung beschreiben.
- Die Schüler*innen können die vier Phasen der Judenverfolgung nennen.
- Die Schüler*innen können die erste Phase der Judenverfolgung „Boykott und Ausgrenzung“ erklären.
- Die Schüler*innen können zur systematischen Isolierung und Entrechtung der Juden Stellung nehmen.
- Die Schüler*innen können die dritte Phase der Judenverfolgung „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.

Zu Beginn der Erarbeitungsphase erhielten die Schüler*innen eine kurze Einführung durch die Lehrperson, in der die wesentlichen Ziele und Erwartungen erklärt wurden. Anschließend arbeiteten die Schüler*innen gemeinsam mit einem Partner/einer Partnerin an den bereitgestellten Aufgaben. Die Erarbeitungsphase war ein zentraler Bestandteil dieser Unterrichtseinheit für die Schüler*innen, die durch eine gut strukturierte Kombination von Informationstexten, Aufgabenstellungen und Partnerarbeit die Lernziele erreichten. Die Schüler*innen wurden dabei unterstützt, neben dem Fachwissen auch eine kritische Denkfähigkeit zu entwickeln und die Erkenntnisse reflektiert und differenziert darzustellen. Durch den Einsatz analoger Medien, aber unterschiedlicher Materialien und Methoden wurden die Anforderungsbereiche mit ihren Lernzielen erreicht und ein vertieftes Verständnis der Judenverfolgung im Nationalsozialismus gefördert.

In der Sicherungsphase wurde das in der Erarbeitungsphase erworbene Wissen gefestigt und vertieft. Diese Phase dauerte zehn Minuten und fokussierte sich auf die Analyse und Festigung

der wesentlichen Inhalte, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen die Lernziele erreichten. Die Schüler*innen arbeiteten mit einem Arbeitsblatt, das sie nach der Bearbeitung in ihre Mappe gaben. Das Arbeitsblatt enthielt Aufgaben, die mit Hilfe eines Informationstextes gelöst wurden. Folgende Lernziele sollten erreicht werden:

- Die Schüler*innen können die statistischen Daten zur Bevölkerung des Deutschen Reichs analysieren und den Anteil der jüdischen Bevölkerung bestimmen.
- Die Schüler*innen können die vier Phasen der Judenverfolgung und deren zeitliche Abfolge wiedergeben.
- Die Schüler*innen können sich mit der Judenpolitik der Nationalsozialisten auseinandersetzen.

Zu Beginn der Sicherungsphase erhielten die Schüler*innen eine Erklärung der Aufgabenstellung durch die Lehrperson. Anschließend bearbeiteten sie selbstständig das Arbeitsblatt mit dem Informationstext. Die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt waren darauf ausgerichtet, die Schüler*innen zur aktiven Wiederholung und Anwendung des Gelernten zu motivieren. Sie analysierten statistische Daten, ordneten historische Ereignisse zeitlich ein und setzten sich kritisch mit der Judenpolitik der Nationalsozialisten auseinander. Die Sicherungsphase war ein essenzieller Teil der Unterrichtseinheit, die das Ziel hatte, das erworbene Wissen der Schüler*innen zu festigen und zu vertiefen.

Die Strukturierung und Planung des Unterrichts war eine Grundvoraussetzung für erfolgreichen Unterricht. Die Strukturierung des Lernens zeigte sich in verschiedenen Lernschritten. Die Strukturierung des Unterrichts ließ sich in drei Schritten beschreiben. Im ersten Schritt wurde der Unterricht für die Lernenden durch eine Frage, eine Geschichte oder ein Problem eröffnet. Dies diente dazu, die Lernenden in den Lernkontext einzubinden, ihr Vorwissen zu aktivieren und neues Wissen zu erwerben. Der zweite Schritt diente dazu, dass die Lernenden ihr neues und vorhandenes Wissen nutzten, um Lernprodukte zu erstellen. Mit Hilfe von Aufgaben, Materialien und Methoden sowie verschiedenen Medien erstellten die Lernenden selbstständig oder in Partner- bzw. Gruppenarbeit Lernprodukte. Diese Produkte wurden anschließend präsentiert und diskutiert, was zu einem wertvollen Vergleich und

weiteren Lernfortschritten führte. Im dritten Schritt wurde das neu Gelernte gefestigt und mit dem bereits vorhandenen Wissen vernetzt.³⁷⁷

Es wurde geübt und auf ähnliche Situationen übertragen, um Routinen zu entwickeln und die Nachhaltigkeit des Wissens zu sichern. Diesen sogenannten Dreischritt bezeichnet man auch als „Einführung-Erarbeitung-Sicherung“-Phase. Der ursprüngliche dreistufige Lernprozess kann in sechs Schritte unterteilt werden:

- Einstieg
- Vorwissen aktivieren und neues Wissen erwerben
- Wissen anwenden
- Präsentation und Diskussion
- Festigen und vernetzen
- Anwenden und üben

Diese detaillierte Aufteilung der Schritte erhöht die Transparenz und Klarheit des Lernprozesses. Die Struktur kann je nach Thema, Lernzielen und Rahmenbedingungen angepasst werden und dient sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden zur besseren Übersicht und Ordnung im Unterricht. Die Struktur der Lernschritte ist entscheidend für die Entwicklung von Kompetenzen im Lernprozess. Lernen ist eine individuelle Anstrengung, die Zeit und Engagement erfordert. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, eine förderliche Lernumgebung zu schaffen, in der Lernschritte durch Aufgaben, Materialien und Methoden effektiv initiiert und gesteuert werden. Diese materielle Gestaltung ist wesentlich. Darüber hinaus müssen Lernprozesse kommunikativ moderiert werden, einschließlich Feedback und Rückmeldung an die Lernenden, was die personale Gestaltung von Lernprozessen ausmacht. Lehren und Lernen sind untrennbar miteinander verbunden; gutes Lernen erfordert daher auch gutes Lehren. Das Lehr-Lern-Modell integriert diese sechs Lernschritte, um die Beziehung zwischen Lehren und Lernen klar darzustellen und anzupassen.³⁷⁸

³⁷⁷ Vgl. Josef Leisen (2017): Die Strukturierung und Planung von Unterricht, online unter: <https://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/10%20Strukturierung%20und%20Planung%20von%20Unterricht%20.pdf> S.1f. [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

³⁷⁸ Vgl. Ebd. S.1f.

10.3.6 Planungsübersicht digitale Gruppe

Zeit/ Phase	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialfor m	Anforderungsbe reich/ Operatoren
5 Minuten	Einstieg in das Stunden- thema und Erklärung des Stunden- ablaufs	Begrüßung -Lehrperson begrüßt SUS und stellt das Stunden- thema vor: Ein- schüchterung , Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im National- sozialismus	Mündliches Gespräch: Lehrer*innen - Schüler*inne n-Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 Minuten Einstiegsphase	Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus	Überblick über die Einschüchterungen im Nationalsozialismus: Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft Gesetze der Nationalsozialisten	Videoausschnitt (Material 1: Internetlink in einem interaktiven PDF-Dokument) Virtueller Rundgang im Konzentrationslager Auschwitz (Material 2: Internetlink in einem interaktiven PDF-Dokument); Laptop Bilder, Video, Brainstorming, Kopfhörer	SuS können beschreiben welche Menschen von Ausgrenzung , Verfolgung und Gefangenschaft betroffen waren. SuS können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden. SuS können beurteilen wieso das politische System der Nationalsozialisten eine Diktatur war und es nur deren Gesetze gab.	Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
20 Minuten Erarbeitungsphase	Verfolgung der Juden	Der Holocaust: Die Judenverfolgung	Aufgabenstellung Übersicht Tabelle 1.-3.	SuS können die Judenverfolgung im	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen

		ung zwischen 1933-1941	Phase der Judenverfolgung (Material 3) Learning Apps Laptop, Internet, Word Dokument, Internetlinks	Nationalsozialismus beschreiben. SuS können die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden nennen. SuS können die Phase 1 „Boykott und Ausgrenzung“ erklären. SuS können Stellung zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen. SuS können die Phase 3 „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.		Anforderungsbereich II: erklären, erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
15 Minuten Sicherungspase	Verfolgung der Juden	Kinderschicksale Holocaust 1.-3. Phase der Judenverfolgung	Aufgabenstellung zu Internetlinks, Online Apps, Learning Apps, (Material 4: Interaktive PDF) Laptop, Internet, Website	SuS können die Schicksale von Kindern während des Holocausts erklären.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich II: erklären

Tab. 6: Planungsmatrix digitale Gruppe

10.3.7 Planungsübersicht gemischte Gruppe

Zeit/ Phase	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren

5 Minuten	Einstieg in das Stundenthe ma und Erklärung des Stundenabla ufs	Begrüßung -Lehrperson begrüßt SUS und stellt das Stundenthe ma vor: Einschüchter ung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozia lismus	Mündliches Gespräch: Lehrer*inne n- Schüler*inn en- Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Minuten	Einschüchter ung im Nationalsozi alismus	Überblick über die Einschüchter ungen im Nationalsozia lismus: Ausgrenzung , Verfolgung und Gefangensch aft Gesetze der Nationalsozia listen	PowerPoint Präsentatio n (Material 1: PowerPoint Präsentatio n) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstormi ng	SuS können beschreiben welche Menschen von Ausgrenzung , Verfolgung und Gefangensch aft betroffen waren. SuS können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden. SuS können beurteilen, wieso das politische System der Nationalsozi alisten eine Diktatur war und es nur deren Gesetze gab.	Lehrer*innen vortrag Lehrer*innen - Schüler*inne n Gespräch	Anforderungsb ereich I: beschreiben Anforderungsb ereich II: erklären Anforderungsb ereich III: beurteilen
20 Minuten Erarbeitung sphase	Verfolgung der Juden durch die Nationalsozi alisten	1.-3. Phase der Judenverfolg ung	Aufgabenstell ung Arbeitsblatt Tabelle Übersicht über die 1.-3. Phase der Judenverfol	SuS können die Judenverfolg ung im Nationalsozi alismus beschreiben.	Partnerarbeit	Anforderungsb ereich I: beschreiben, nennen Anforderungsb ereich II: erläutern

			gung (Material 3: Arbeitsblatt Tabelle, Informatio nstexte und Internetlink s) Arbeitsblatt , Mappe, Laptop, Internet, Internetlink s	SuS können die Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden nennen. SuS können die Phase 1 „Boykott und Ausgrenzung“ erklären. SuS können Stellung zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen. SuS können die Phase 3 „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.		Anforderungs bereich III: Stellung nehmen
15 Minuten Sicherungsp hase	Verfolgung der Juden im Nationalsozi alismus	Nürnberg er Gesetze Novemberpo grome	Laptop, Internet, Notizen (Material 4: Interaktive PDF zum Thema Antisemitis mus)	SuS können beschreiben, was mit den Menschen geschah, die nicht zur Volksgemein schaft gehörten. SuS können Inhalte der Nürnberger Gesetze von 1935 erklären. SuS können Stellung dazu nehmen, weshalb Menschen im NS ausgegrenzt	Einzelarbeit	Anforderungs bereich I: beschreiben Anforderungs bereich II: erklären Anforderungs bereich III: Stellung nehmen

				und verfolgt wurden.		

Tab. 7: Planungsmatrix gemischte Gruppe

10.3.8 Planungsübersicht analoge Gruppe

Zeit/ Phase	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungs bereich/ Operatoren
5 Minuten	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Begrüßung -Lehrperson begrüßt SuS und stellt das Stundenthema vor: Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch: Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 Minuten Einstieg	Einschüchterung im Nationalsozialismus	Überblick über die Einschüchterungen im Nationalsozialismus: Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft Gesetze der Nationalsozialisten	Arbeitsblatt (Material 1: Handout); Mappe Weißer A4-Zettel → Mindmap erstellen	SuS können beschreiben welche Menschen von Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft betroffen waren. SuS können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden. SuS können beurteilen, wieso das politische System der Nationalsozialisten eine Diktatur war und es nur	Lehrer*innen vortrag Lehrer*innen - Schüler*innen Gespräch Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen

				deren Gesetze gab.		
25 Minuten Erarbeitungsphase	Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden	Judenverfolgung im Nationalsozialismus	Arbeitsblätter (Material 2: Aufgabenheft + Infotexte + Arbeitsblätter) Informationstexte, Aufgabenstellungen, Mappe	SuS können die Judenverfolgung im Nationalsozialismus beschreiben. SuS können die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden nennen. SuS können die Phase 1 „Boykott und Ausgrenzung“ erklären. SuS können Stellung zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen. SuS können die Phase 3 „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erklären, erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
10 Minuten Sicherungsphase	Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung	Judenverfolgung im Nationalsozialismus	Arbeitsblatt (Material 4: Aufgabenstellung Arbeitsblatt Judenverfolgung + Informationstext) Mappe	SuS können die Gesamtbevölkerung des Deutschen Reichs und den prozentuellen Bevölkerungsanteil der jüdischen Bevölkerung im Deutschen	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: wiedergeben Anforderungsbereich II: analysieren Anforderungsbereich III: sich auseinandersetzen

				Reich analysieren. SuS können die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden und deren zeitliche Einteilung wiedergeben. SuS können sich mit der Judenpolitik der Nationalsozialisten auseinandersetzen.		

Tab. 8: Planungsmatrix analoge Gruppe

11 Erhebung des lernförderlichen Einsatzes der verschiedenen Medien in den Unterrichtseinheiten: Reflexionen der einzelnen Lerneinheiten

11.1 Reflexion Einheit 1: Die Weltwirtschaftskrise 1929

Die Entwicklung des Unterrichtskonzepts für die erste Einheit im Rahmen dieser Masterarbeit zum Thema Einsatz digitaler Medien im Geschichte- und Politische Bildung-Unterricht war für die Verfasserin der vorliegenden Arbeit eine spannende Erfahrung. Ziel war es, ein innovatives Unterrichtsmodell zu entwerfen, das die verschiedenen Lernstile und Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigte und gleichzeitig die Wirksamkeit des digitalen Lernens in der Geschichtsvermittlung zum Thema „Die Weltwirtschaftskrise 1929“ untersuchte.

Das Konzept der ersten Einheit sah vor, dass die Schüler*innen in drei Gruppen eingeteilt wurden: eine *analoge*, eine *digitale* und eine *gemischte* Gruppe. Allen drei Gruppen wurden die gleichen Lerninhalte zum Thema „Die Weltwirtschaftskrise 1929“ vermittelt, jedoch wurden die Unterrichtsmethoden in Bezug auf den Medieneinsatz an die jeweilige Gruppe angepasst. So wurden die unterschiedlichen Medien (*digital*, *analog* und *gemischt*) berücksichtigt und eine abwechslungsreiche Lernumgebung geschaffen.

Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde erklärte die Lehrperson den Schüler*innen den Ablauf der Stunde und übergab ihnen ihre „Projektmappe“ in Form eines Schnellhefters, in dem sie ihre Unterrichtsmaterialien sammelten. Diese Mappe half den Schüler*innen, organisiert zu bleiben und ihre Arbeit zu strukturieren. Die Mappen hatten unterschiedliche Farben, jeder Gruppe wurde eine Mappenfarbe zugeordnet. Die *analoge* Gruppe hatte schwarze Mappen, die *digitale* Gruppe hatte blaue Mappen und die *gemischte* Gruppe hatte weiße Mappen.

Die Stunde begann mit einer Einführungsphase, in der die Lehrkraft das Thema „Die Weltwirtschaftskrise 1929“ durch ein gemeinsames Brainstorming und einen Lehrer*innenvortrag einführte. Diese Phase war entscheidend, um das Vorwissen der Schüler*innen zu aktivieren und sie auf das Thema vorzubereiten.

Nach der Einführung erhielt jede Gruppe ihre spezifischen Aufgaben, die den Lernschwerpunkt der Stunde widerspiegeln. Die *analoge* Gruppe arbeitete mit gedruckten Materialien (Arbeitsblätter, Buch), während die *digitale* Gruppe Online-Ressourcen und interaktive Lernplattformen nutzte. Die *gemischte* Gruppe kombinierte beide Ansätze und nutzte sowohl analoge als auch digitale Medien.

Während der Arbeitsphase hatte die Lehrperson die Möglichkeit, die Schüler*innen individuell zu unterstützen und zu beobachten, wie sie mit den unterschiedlichen Unterrichtsmethoden umgingen. Es war spannend zu sehen, wie die Schüler*innen selbstständig und mit ihrem Partner kooperierten und voneinander lernten, aber auch Aufgaben selbstständig lösten.

Nun werden einige Aspekte erläutert, die in dieser Einheit aufgefallen sind:

In dieser Unterrichtssequenz hatte die *digitale* Gruppe verschiedene Aufgaben zu bearbeiten. Zunächst nutzten die Schüler*innen *Learning Apps*, danach sahen sie ein kurzes Informationsvideo an und bearbeiteten dazugehörige Aufgaben. Die *Learning Apps* wurden auf der Webseite „*LearningApps.org*“ bearbeitet. *LearningApps.org*³⁷⁹ ist eine interaktive Webseite, die die Lern- und Lehrprozesse durch unterschiedliche spielerische Aufgaben unterstützt. Diese enthalten interaktive und multimediale Bausteine. Die *Learning Apps* auf der Webseite enthielten verschiedene Aufgabenstellungen zum Thema „Die Weltwirtschaftskrise 1929“. Bei der spielerischen Erarbeitung des Themenbereichs durch die

³⁷⁹ Vgl. *LearningApps.org*, online unter: <https://learningapps.org/impressum.php> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Learning Apps, lösten die Schüler*innen unterschiedliche Aufgabenformate, dazu gehörten Ereignisse rund um die Weltwirtschaftskrise in die richtige Reihenfolge zu bringen, einen Lückentext auszufüllen, Fragen zu einem Informationstext zu beantworten und Aussagen in die richtige Reihenfolge zu bringen.

Die *Learning Apps* wurden aufgrund des vorhandenen Vorwissens gut bearbeitet. Unklarheiten wurden entweder durch die Lehrperson oder durch eigene Recherchen im Internet geklärt. Die Schüler*innen hatten sichtlich Spaß daran, den Themenbereich „*Die Weltwirtschaftskrise 1929*“ mithilfe der *Learning Apps* zu erarbeiten. Allerdings führte die große Anzahl der zur Verfügung gestellten *Learning Apps* zu einem hohen Zeitaufwand, da die Schüler*innen möglicherweise noch nicht regelmäßig mit diesem Werkzeug arbeiteten. Die Aufgabenstellungen und Fragestellungen der *Learning Apps* wurden von den Schüler*innen als nicht zu schwer und gut bearbeitbar eingeschätzt.

Beim Anschauen des Videos und der anschließenden Bearbeitung der dazugehörigen Aufgaben fanden die Schüler*innen die Informationen interessant und die Aufgaben gut lösbar. Dennoch schlossen nicht alle Schüler*innen diese Übung vollständig ab, da die Unterrichtsstunde zu Ende war. Das lag daran, dass es die erste Stunde war, in der diese Unterrichtsform eingesetzt wurde und die Klasse oft mehr Bearbeitungszeit benötigte.

Die letzte vorgesehene Aufgabe, das Erstellen von Schlagzeilen für Zeitungen, wurde von den Schüler*innen nicht mehr bearbeitet, da dafür keine Zeit mehr blieb.

In der Unterrichtssequenz zur „*Die Weltwirtschaftskrise 1929*“ hatten die Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe die Aufgabe, ein Aufgabenheft mit Lesetexten und dazugehörigen Aufgabenstellungen zu bearbeiten. Diese Aufgabe wurde von der gesamten Gruppe erfolgreich und mit großem Interesse bewältigt. Die Schüler*innen fanden die Aufgaben gut lösbar und spannend. Das Feedback durch die Schüler*innen wurde am Stundenende in Form eines Gesprächs im Plenum erhoben. Die Schüler*innen schilderten ihre Eindrücke der Stunde. Besonders bemerkenswert war die Leistung eines Schülers aus der *analogen* Gruppe, der im ersten Semester im Fach Geschichte leistungsschwach war, die Aufgabe aber als Erster löste und große Freude an der selbstständigen Bearbeitung der Arbeitsblätter zeigte. Er äußerte auch, dass ihm dieses Unterrichtskonzept sehr gut gefalle. Seine positive Reaktion und sein Engagement fielen in dieser Einheit besonders auf. Als Lehrperson war es eine positive Erfahrung zu sehen, wie motiviert dieser Schüler die Aufgaben löste. Eine weitere positive

Rückmeldung kam von einer Schülerin aus der *analogen* Gruppe, die meinte, dass ihr diese Unterrichtseinheit sehr viel Spaß machte. Insgesamt wurde das Aufgabenheft von allen Schüler*innen gut gelöst und sie zeigten während der Bearbeitung ein großes Interesse.

Eine weitere Aufgabe bestand darin, Schlagzeilen für Zeitungen zu formulieren. Einige Schüler*innen dieser Gruppe begannen bereits mit der Bearbeitung dieser Aufgabe, jedoch wurden nicht alle damit fertig. Ein Teil dieser Gruppe bearbeitete ausschließlich das Aufgabenheft. Zu Beginn fiel es einigen schwer, eine Schlagzeile zu formulieren, aber mit ein paar Tipps und Hilfestellungen verfassten die Schüler*innen schließlich gute Schlagzeilen.

In der Unterrichtseinheit zur „*Die Weltwirtschaftskrise 1929*“ bewältigten die Schüler*innen aus der *gemischten* Gruppe verschiedene Aufgaben, darunter die Bearbeitung eines Videos mit dazugehörigen Fragen. Fast alle Schüler*innen lösten die Aufgabenstellungen, einige hatten jedoch zu Beginn Schwierigkeiten, die wichtigen Informationen aus dem Video zu filtern, die für die Beantwortung der Fragen relevant waren. Besonders auffällig war, dass Schüler*innen, die im Unterricht oft sehr viel mündliches Wissen zeigten, Schwierigkeiten hatten, die Aufgaben sinnerfassend zu bearbeiten. Trotz dieser Anfangsschwierigkeiten verbesserten sich die Schüler*innen im Laufe der Zeit. Die Verbesserungen zeigten sich darin, dass die Schüler*innen Unterstützung von der Lehrperson bekamen und es ihnen durch diese Maßnahmen leichter fiel, die Aufgaben zu lösen. Die Inhalte wurden besser verstanden. Sie äußerten, dass ihnen die Aufgaben gefallen, sie aber mehr Zeit für die Bearbeitung bräuchten. Eine weitere Aufgabe bestand darin, Schlagzeilen für Zeitungen zu formulieren. Diese Aufgabe wurde von keinem/r der Schüler*innen gelöst, da die dafür vorgesehene Zeit nicht ausreichte.

Die erste Einheit des Unterrichtskonzepts zum Thema „*Die Weltwirtschaftskrise 1929*“ verlief insgesamt erfolgreich, da die Schüler*innen die ihnen zugewiesenen Aufgaben gut lösten und das Lernziel erreicht wurde. Dennoch war es offensichtlich, dass nicht alle Schüler*innen genug Zeit hatten, um alle Aufgaben zu bewältigen. Diese Beobachtung ist als Lehrperson eine wichtige Reflexion über die Effektivität des Unterrichts und die Bedeutung der Zeitplanung im Unterrichtsprozess. Es gab Schüler*innen, die mit den Aufgabenstellungen um einiges schneller fertig waren als ihre Gruppenmitglieder. Auch hier ist es wichtig zu differenzieren.

Zunächst muss man betonen, dass es erfreulich war zu sehen, wie engagiert und motiviert die Schüler*innen an ihren Aufgaben arbeiteten. Einzelarbeiten, Partnerarbeiten und differenzierte Aufgabenstellungen trugen dazu bei, dass sich die Schüler*innen aktiv am

Lernprozess beteiligten und ihr Verständnis für das Thema vertieften. Die Verwendung von analogen und digitalen Medien ermöglichte es den Schüler*innen, auf verschiedene Lernweisen zurückzugreifen und ihre Fähigkeiten zu nutzen.

Es wurde allerdings festgestellt, dass einige Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, alle Aufgaben innerhalb der vorgegebenen Zeit zu lösen. Dies könnte verschiedene Gründe haben, darunter möglicherweise eine unzureichende Zeitplanung seitens der Lehrkraft oder unterschiedliche Arbeitsgeschwindigkeiten der Schüler*innen. Aber auch die unterschiedlich eingesetzten Methoden, wirkten sich darauf aus, wie schnell verschiedene Aufgabenstellungen gelöst wurden. Als Lehrkraft war es wichtig, diese Herausforderungen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, um damit umzugehen. Dies geschah beispielsweise durch eine klarere Strukturierung der Arbeitsphasen und durch eine bessere Einschätzung des Zeitbedarfs für die einzelnen Aufgaben. Diese Unterrichtseinheit unterstrich die Bedeutung einer sorgfältigen Zeitplanung und einer angemessenen Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen, um sicherzustellen, dass alle am Lernprozess teilnehmen können.

Die Umsetzung dieses Unterrichtskonzepts war eine wertvolle Erfahrung, die das Verständnis für die Möglichkeiten verschiedener Lehr- und Lernmethoden erweiterte. Es zeigte, dass durch die gezielte Integration verschiedener Medien in den Geschichtsunterricht eine dynamische und differenzierte Lernumgebung geschaffen wurde, die die Lernenden aktiv einbezog und ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigte.

11.2 Reflexion Einheit 2: Autoritäre und totalitäre Systeme

Die Entwicklung des Unterrichtskonzepts für die zweite Einheit im Rahmen der Masterarbeit zum Thema Einsatz digitaler Medien im Geschichte- und Politische Bildung-Unterricht war eine wichtige Erfahrung. Das Ziel war es, ein innovatives Unterrichtsmodell zu entwerfen, das die verschiedenen Lernstile und Bedürfnisse der Schüler*innen berücksichtigte und gleichzeitig die Wirksamkeit unterschiedlicher Medien in der Geschichtsvermittlung zum Thema „*autoritäre und totalitäre Systeme*“ untersuchte.

Das Konzept der zweiten Einheit sah wiederum vor, dass die Schüler*innen in drei Gruppen eingeteilt wurden: eine *analoge* Gruppe, eine *digitale* Gruppe und eine *gemischte* Gruppe. Alle drei Gruppen erhielten die gleichen Lerninhalte zum Thema „*autoritäre und totalitäre Systeme*“, jedoch wurden die Unterrichtsmedien an die jeweilige Gruppe angepasst. Auf diese

Weise wurden die unterschiedlichen Medien und Methoden (digital, analog und gemischt) berücksichtigt und eine abwechslungsreiche Lernumgebung geschaffen.

Zu Beginn dieser Stunde wurde den Schüler*innen der Stundenablauf erklärt und sie bekamen wieder ihre „*Projektmappe*“ in Form eines Schnellhefters, in dem sie ihre Unterrichtsmaterialien sammelten. Diese Mappe half den Schüler*innen, organisiert zu bleiben und ihre Arbeit zu strukturieren.

Die Stunde begann mit einer Einführungsphase, in der das Thema „*autoritäre und totalitäre Systeme*“ durch ein gemeinsames Brainstorming und eine PowerPoint-Präsentation vorgestellt wurde. Diese Phase war entscheidend, um das Vorwissen der Schüler*innen zu aktivieren und sie auf das Thema vorzubereiten.

Nach der Einführung erhielt jede Gruppe ihre spezifischen Aufgaben, die den Lernschwerpunkt der Stunde widerspiegeln. Die *analoge* Gruppe arbeitete mit gedruckten Materialien (Arbeitsblätter, Buch), während die *digitale* Gruppe Online-Ressourcen und interaktive Lernplattformen nutzte. Die *gemischte* Gruppe kombinierte beide Ansätze und nutzte sowohl analoge als auch digitale Medien.

Während der Arbeitsphase wurden die Schüler*innen individuell unterstützt und beobachtet, wie sie mit den unterschiedlichen Unterrichtsmethoden umgingen. Die Schüler*innen kooperierten in den Partnerarbeitsphasen, um voneinander zu lernen und konnten auch selbständig arbeiten. Es war jedoch auch erkennbar, dass einigen Schüler*innen das selbständige Lernen sehr schwer fiel und sie die Aufgaben nicht ohne Unterstützung lösten.

Nun werden einige Aspekte genannt, die während dieser Unterrichtssequenz auffielen:

In der Unterrichtseinheit hatten die Schüler*innen der *digitalen* Gruppe die Aufgabe, mithilfe eines Lückentextes mittels einer Tabelle den Unterschied zwischen Diktatur und Demokratie zu erarbeiten. Dazu nutzten sie vorgegebene Informationen aus dem Internet und ein Erklärvideo. Die Aufgaben wurden selbstständig und ohne weitere Hilfestellung gelöst. Aufgrund der begrenzten zeitlichen Kapazitäten wurde ein weiteres geplantes Unterrichtsmaterial, eine interaktive PowerPoint-Präsentation mit zusätzlichen Aufgabenstellungen, nicht von allen Schüler*innen durchgeführt. Dies lag daran, dass die Schüler*innen für den ersten Teil der Aufgabenstellung mehr Zeit benötigten als ursprünglich vorgesehen.

Im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Thema „*autoritäre und totalitäre Systeme*“ bearbeiteten die Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe verschiedene Aufgaben. Eine der Aufgaben war die Bearbeitung eines Arbeitsblattes zur Bildinterpretation. Dabei interpretierten und verglichen die Schüler*innen Europakarten aus dem Jahr 1922 und 1937, bezogen auf die Herrschaftsformen. Des Weiteren ordneten die Schüler*innen Merkmale zu, die autoritäre und totalitäre Systeme beschrieben.

Bei der Aufgabe mit dem Kartenvergleich wurde sichtbar, dass einigen Schüler*innen das selbstständige Arbeiten schwer fiel. Die Schüler*innen hatten Schwierigkeiten, die Karten und die dazugehörigen Fragen eigenständig zu interpretieren und zu beantworten. Dies deutete darauf hin, dass der Grad der Selbstständigkeit bei dieser Aufgabe möglicherweise zu hoch war und eine intensivere Betreuung oder zusätzliche Unterstützung notwendig war.

Eine weitere Aufgabe bestand darin, Überschriften verschiedenen Bildern zuzuordnen, die autoritäre Systeme, insbesondere den Faschismus, darstellten. Diese Aufgabe wurde von den Schüler*innen sehr gut bewältigt. Sie ordneten die Überschriften den verschiedenen Bildern richtig zu, was darauf hindeutete, dass sie die Bildinhalte gut verstanden und die Merkmale autoritärer Systeme erkannten.

Im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Thema „*autoritäre und totalitäre Systeme*“ wurden verschiedene Aufgabenstellungen bearbeitet, die den Schüler*innen aus der *gemischten* Gruppe ein vertieftes Verständnis dieser politischen Systeme vermittelte. Eine zentrale Aufgabe bestand darin, einen Lückentext in einer Tabelle auf einem Arbeitsblatt auszufüllen. Die erforderlichen Informationen entnahmen die Schüler*innen aus dem Internet und einem Erklärvideo.

Diese Aufgabenstellung wurde von den Schüler*innen aus der *gemischten* Gruppe selbständig und ohne zusätzliche Hilfe bewältigt. Dies zeigte, dass sie in der Lage waren, die erforderlichen Informationen selbständig zu recherchieren, zu verarbeiten und ihr Wissen erfolgreich anzuwenden. Die Nutzung verschiedener Quellen, wie beispielsweise des Internets und eines Erklärvideos, ermöglichte es den Schüler*innen, ein umfassendes Bild von den Unterschieden zwischen Diktatur und Demokratie zu entwickeln.

Eine weitere Aufgabe in der *gemischten* Gruppe war die Interpretation von Bildern autoritärer und totalitärer Herrscher wie Dollfuß, Stalin und Mussolini. Diese Aufgabe beinhaltete Fragen

zu den Bildern, die das Verständnis der Schüler*innen für die Darstellung und Symbolik dieser Herrscher vertiefte. Diese Aufgabe wurde nicht mehr durchgeführt, da die Schüler*innen für die erste Aufgabe mehr Zeit benötigten als ursprünglich eingeplant.

Die ausführliche Bearbeitung der ersten Aufgabe verdeutlichte, dass sich die Schüler*innen intensiv mit dem Thema auseinandersetzten und möglicherweise mehr Zeit für die Verarbeitung der Informationen benötigten. Dies zeigte auch, dass es wichtig war, für die Bearbeitung komplexer Themen ausreichend Zeit einzuplanen und flexibel auf den tatsächlichen Zeitbedarf der Schüler*innen zu reagieren.

Die Schüler*innen arbeiteten erfolgreich und selbständig an der Aufgabe und hierbei auch an den Unterschieden zwischen Diktatur und Demokratie. Auch wenn die geplante Bildinterpretation nicht durchgeführt wurde, wurde mit der ersten Aufgabe eine solide Grundlage für das Verständnis politischer Systeme gelegt. In Zukunft ist es sinnvoll, seitens der Lehrkraft mehr Zeit für umfangreichere Aufgaben einzuplanen.

Die zweite Einheit des Unterrichtskonzepts zum Thema „*autoritäre und totalitäre Systeme*“ verlief insgesamt erfolgreich, da die Schüler*innen die ihnen zugewiesenen Aufgaben gut lösten und das Lernziel erreicht wurde. Dennoch war es offensichtlich, dass nicht alle Schüler*innen genug Zeit hatten, um alle Aufgaben zu bewältigen. Diese Beobachtung war eine wichtige Reflexion über die Effektivität des Unterrichts und die Bedeutung der Zeitplanung im Unterrichtsprozess. Es gab Schüler*innen, die mit den Aufgabenstellungen um einiges schneller fertig waren als ihre Gruppenmitglieder. Auch hier war es wichtig zu differenzieren.

Die Schüler*innen arbeiteten engagiert und motiviert an ihren Aufgaben. Einzelarbeiten, Partnerarbeiten und differenzierte Aufgabenstellungen trugen dazu bei, dass sich die Schüler*innen aktiv am Lernprozess beteiligten und ihr Verständnis für das Thema vertieften. Der Einsatz von analogen und digitalen Medien ermöglichte es den Schülern, auf unterschiedliche Lernmethoden zurückzugreifen und ihre Fähigkeiten zu nutzen.

Es wurde allerdings festgestellt, dass einige Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, alle Aufgaben innerhalb der vorgegebenen Zeit zu lösen. Auch hier zeigte sich, dass die Zeitplanung eine wichtige Rolle bei der Gestaltung des Unterrichts spielte. Um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen ausreichend Zeit hatten, ihre Aufgaben zu erledigen, wurde die Zeitplanung im

Unterricht genauer überdacht und gegebenenfalls Anpassungen vorgenommen. Dies geschah zum Beispiel durch eine klarere Strukturierung der Arbeitsphasen oder durch eine bessere Abschätzung des Zeitbedarfs für die einzelnen Aufgaben. Es unterstrich die Bedeutung einer sorgfältigen Zeitplanung und einer angemessenen Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen, um sicherzustellen, dass alle am Lernprozess teilnahmen.

Die Umsetzung dieses Unterrichtskonzepts war eine lehrreiche Erfahrung, die den Blick für die Möglichkeiten unterschiedlicher Lehr- und Lernmethoden und -materialien erweiterte. Es zeigte sich, dass durch die gezielte Integration verschiedener Medien in den Geschichtsunterricht eine dynamische und differenzierte Lernumgebung geschaffen wurde, die die Lernenden aktiv einbezog und ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigte.

Zunächst einmal war es wichtig anzuerkennen, dass die Schüler*innen individuelle Lernbedürfnisse und -voraussetzungen hatten. Einigen fiel es leicht, sich in abstrakte Denkprozesse zu vertiefen und komplexe Aufgaben selbstständig zu lösen, während andere Schwierigkeiten hatten, den Anforderungen gerecht zu werden. Dies hatte verschiedene Ursachen, angefangen von unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und -stilen bis hin zu persönlichen Herausforderungen wie mangelndes Selbstvertrauen oder fehlende Unterstützung im Elternhaus. Es war jedoch wichtig, als Lehrkraft einen differenzierten Unterricht zu ermöglichen, um allen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Insbesondere die Interpretation von Bildern stellte für viele Schüler*innen in dieser Klasse eine besondere Hürde dar. Bilder waren oft nicht nur Abbildungen von Gegenständen oder Szenen, sondern vermittelten komplexe Konzepte, Emotionen und Botschaften. Dabei war es teilweise schwierig für die Schüler*innen, die symbolische Bedeutung eines Bildes zu erfassen und adäquat zu interpretieren. Die Interpretation der Bilder erforderte nicht nur ein Verständnis für die visuelle Gestaltung, sondern auch für den kulturellen und historischen Kontext, in dem das Bild entstanden war. Im Unterricht wurde schon vermehrt mit der Interpretation von Quellen gearbeitet, in dieser Unterrichtseinheit wurde jedoch deutlich, dass einige Schüler*innen Schwierigkeiten bei der Interpretation von Bildern hatten.

Einige Schüler*innen hatten Schwierigkeiten, Informationen aus den vorgegebenen Informationsquellen zu entnehmen und damit war eine sinnerfassende Recherche bei einigen Kindern nicht möglich. Deshalb war es wichtig, als Lehrperson die Schüler*innen bei diesen Prozessen zu unterstützen.

Als Lehrkraft stand man vor der Aufgabe, den Schüler*innen dabei zu helfen, diese Fähigkeiten zu entwickeln. Es war wichtig, einen differenzierten Unterricht anzubieten, der den unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler*innen gerecht wurde, dieser Aspekt wurde durch die Forschung und die damit einhergehenden drei heterogenen Gruppen (*analog, digital und gemischt*) noch deutlicher. Die Unterstützung und Differenzierung erfolgte auf unterschiedliche Weise, zum Beispiel durch zusätzliche Unterstützung in Form von individueller Betreuung oder durch differenzierte Lehr- und Lernmaterialien. Darüber hinaus war es wichtig, eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, in der sich die Schüler*innen sicher fühlten, Fragen zu stellen und Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren. Durch die Förderung eines Klimas des Vertrauens und der Wertschätzung ermutigte man die Schüler*innen, aktiv am Lernprozess teilzunehmen und sich gegenseitig zu unterstützen.

11.3 Reflexion Einheit 3: Ideologien des Nationalsozialismus

Aus der Reflexion des bisherigen Unterrichtsverlaufes ergaben sich einige wichtige Erkenntnisse und Überlegungen, die für die zukünftige Gestaltung von Bedeutung waren.

Ein zentraler Punkt, der sich aus der Analyse ergab, war die Anpassung der geplanten Unterrichtsmethoden und -materialien an die verschiedenen Schüler*innengruppen. Diese Anpassung war notwendig, um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -stilen der Schüler*innen gerecht zu werden und eine effektive Lernumgebung zu schaffen. Es war wichtig anzuerkennen, dass nicht alle Schüler*innen auf die gleiche Weise lernen und daher Flexibilität und Anpassungsfähigkeit seitens der Lehrkraft erforderlich waren, um eine differenzierte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus der Reflexion hervorging, war die Erkenntnis, dass einige der gestellten Aufgabenstellungen teilweise zu komplex und zeitlich nicht realisierbar für die Schüler*innen in dieser Klasse waren. Dies deutete darauf hin, dass eine Überprüfung und Anpassung der Aufgabenstellungen erforderlich waren, um sicherzustellen, dass diese angemessen herausfordernd und gleichzeitig für die Schüler*innen erreichbar waren.

Diese Ergebnisse hatten Auswirkungen auf die zukünftige Planung und Durchführung des Unterrichts. Es war wichtig, die Aufgabenstellungen sorgfältig zu überdenken und sicherzustellen, dass sie klar formuliert, angemessen strukturiert und für alle Schüler*innen

realisierbar waren. Darüber hinaus war es wichtig, die Zeitplanung im Unterricht genauer zu berücksichtigen und ausreichend Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben einzuplanen.

Die Reflexion über den bisherigen Unterrichtsverlauf unterstrich die Bedeutung einer flexiblen und anpassungsfähigen Unterrichtsgestaltung, die auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen einging. Es war wichtig, den Unterricht kontinuierlich zu reflektieren und entsprechend anzupassen, um ein optimales Lernumfeld für alle Schüler*innen zu schaffen. Die dritte Einheit des Unterrichtskonzepts, die sich mit den *„Ideologien des Nationalsozialismus“* beschäftigte, war eine wichtige Erfahrung, bei der das Erreichen des Lernziels und das Verstehen des Themas im Vordergrund stand. Ziel war es, den Schüler*innen ein tiefgreifendes Verständnis für die ideologischen Grundlagen des Nationalsozialismus zu vermitteln und gleichzeitig ihre Fähigkeiten zur kritischen Analyse und Reflexion zu stärken.

Die Struktur der Einheit folgte einem ähnlichen Konzept wie in den vorherigen Einheiten, indem die Schüler*innen in verschiedenen Gruppen arbeiteten, die jeweils unterschiedliche Materialien und Methoden verwendeten, das Thema jedoch für alle Gruppen gleich war. Dies ermöglichte es den Schüler*innen, ihre individuellen Lernpräferenzen zu berücksichtigen und gleichzeitig verschiedene Perspektiven auf das Thema zu erhalten.

Die Einheit begann mit einer einführenden Phase, in der den Schüler*innen grundlegende Informationen über die Entstehung und die wichtigsten ideologischen Konzepte des Nationalsozialismus präsentiert wurden. Anschließend wurden die Schüler*innen in ihre Gruppen eingeteilt und erhielten gruppenspezifische Aufgabenstellungen, die darauf abzielten, ihr Verständnis für die Ideologien des Nationalsozialismus zu vertiefen.

Während der Arbeitsphase wurden die Schüler*innen unterstützt und ihre Fortschritte beobachtet. Es war deutlich zu erkennen, wie engagiert sie an die Aufgaben herangingen und wie sie begannen, komplexe ideologische Konzepte zu analysieren und zu hinterfragen.

Einige Schüler*innen zeigten ihre Fähigkeiten zur kritischen Reflexion und waren in der Lage, die Ideologien des Nationalsozialismus in einen breiteren historischen und gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Sie stellten wichtige Fragen und brachten unterschiedliche Perspektiven in die Arbeitsphase ein, was zu einer reichhaltigen und informativen Lernumgebung beitrug.

Allerdings gab es auch Schüler*innen, die Schwierigkeiten hatten, die komplexen ideologischen Konzepte zu verstehen und zu analysieren. Einige von ihnen hatten Probleme mit der abstrakten Natur der Ideologie des Nationalsozialismus. Die Schwierigkeiten, die einige Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit den Ideologien des Nationalsozialismus hatten, waren also vielschichtig. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, war es wichtig, eine sensible und unterstützende Lernumgebung zu schaffen, die sowohl die emotionale als auch die kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema erleichterte. Der Einsatz vielfältiger und altersgerechter didaktischer Methoden, die Förderung von Empathie und kritischem Denken sowie die Schaffung eines sicheren Raumes für Fragen und Diskussionen wurden erreicht.

Das Ziel als Lehrkraft war es, den Schüler*innen eine zusätzliche Unterstützung anzubieten und alternative Lernwege zu finden, um sicherzustellen, dass sie das Lernziel erreichten. Die Beschäftigung mit der Thematik in dieser Unterrichtseinheit bot einige interessante Einblicke in den Lernprozess der Schüler*innen, insbesondere in Bezug auf die leistungsschwächeren Schüler*innen innerhalb der verschiedenen Gruppen.

Besonders positiv fiel auf, dass sich auch leistungsschwächere Schüler*innen aus der *analogen* und *gemischten* Gruppe intensiv mit der Thematik auseinandersetzten und dabei einen deutlich positiven Effekt im Lernprozess zeigten. Diese Beobachtung war positiv hervorzuheben und zeigte, dass verschiedene Lernmethoden und -materialien einen wichtigen Beitrag dazu leisteten, die Lernmotivation und -leistung der Schüler*innen zu steigern.

Ein nennenswerter Aspekt war, dass die Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe teilweise weniger Lust hatten, wieder mit dem Laptop zu arbeiten. Vereinzelt hoben Schüler*innen hervor, dass sie nicht jede Stunde mit dem Laptop arbeiten möchten. Dies deutete darauf hin, dass die Nutzung digitaler Medien nicht für alle Schüler*innen gleichermaßen motivierend war und möglicherweise zu einer gewissen Ermüdung oder zu Desinteresse führte.

Eine weitere Herausforderung stellte die Aufgabenstellung für die *digitale* Gruppen dar, die zwar offen gestaltet war und Impulse und Arbeitsziele enthielt, aber nicht vollständig vorgegeben wurde. Dies führte dazu, dass einige Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, die Aufgabenstellung zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren. Hier zeigte sich die Bedeutung einer klaren und strukturierten Aufgabenstellung, insbesondere für Schüler*innen, die möglicherweise Unterstützung benötigten.

Die *analoge* Gruppe hingegen hatte anfangs Schwierigkeiten, die Informationen aus den Merktexen und Abbildungen zu entnehmen. Nach einer ausreichenden Erklärung und einem Methodenvorschlag seitens der Lehrkraft lösten die Schüler*innen die Aufgabe jedoch erfolgreich. Diese Erfahrung unterstrich die Bedeutung einer guten Anleitung und Unterstützung durch die Lehrkraft, um sicherzustellen, dass alle Schüler*innen die Aufgabenstellung verstanden und erfolgreich bearbeiteten.

Die *gemischte* Gruppe hingegen hatte keine Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung und löste die Aufgaben relativ schnell. Dies deutete darauf hin, dass die Kombination aus analogen und digitalen Medien es den Schüler*innen ermöglichte, die Aufgaben effektiv zu bearbeiten und dabei verschiedene Lernweisen zu nutzen. Insgesamt zeigte die Erfahrung dieser Unterrichtseinheit, dass die Berücksichtigung verschiedener Lernmethoden und -materialien einen wichtigen Beitrag dazu leistete, den Lernprozess von leistungsschwächeren Schüler*innen zu unterstützen und zu verbessern. Es war wichtig, die individuellen Bedürfnisse und Vorlieben der Schüler*innen zu berücksichtigen und eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, die es ihnen ermöglichte, erfolgreich zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Folgende Aspekte fielen in dieser Unterrichtseinheit bei der jeweiligen Gruppe auf:

Im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Thema „*Ideologien des Nationalsozialismus*“ wurden die Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe aufgefordert, eine PowerPoint-Präsentation zu erstellen. Dazu erhielten sie einen thematischen Leitfaden, der ihnen half, die relevanten Inhalte zu strukturieren und zu präsentieren.

Die Aufgabenstellung bestand darin, dass die Schüler*innen anhand einer detaillierten Anleitung selbständig eine PowerPoint-Präsentation gestalteten. Diese Aufgabe bot ihnen die Möglichkeit, sich intensiv mit den Ideologien des Nationalsozialismus auseinanderzusetzen und ihre Erkenntnisse in digitaler Form zu präsentieren.

Einige Schüler*innen zeigten dabei große Schwierigkeiten. Ein Schüler äußerte, dass ihm die ständige Arbeit mit dem Laptop zu viel war. Diese Aussage verdeutlichte, dass das ständige Arbeiten mit digitalen Medien von einigen Schüler*innen negativ beurteilt wurde.

Während die meisten Schüler*innen gut arbeiteten, schafften es nicht alle, die Aufgabenstellung innerhalb der vorgegebenen Zeit zu beenden. Dies lag unter anderem daran,

dass zum Teil sehr langsam gearbeitet wurde. Hier zeigte sich, dass das selbstgesteuerte Lernen nicht bei allen Schüler*innen gleichermaßen gut funktionierte. Einige brauchten mehr Zeit und Unterstützung, um mit der Aufgabe zurechtzukommen. Ein weiterer Punkt war, dass einige Schüler*innen äußerten, lieber mit nicht-digitalen Medien arbeiten zu wollen. Die ständige Nutzung von Laptops und anderen digitalen Geräten war für manche Schüler*innen ermüdend und weniger motivierend als die Nutzung von traditionellen Methoden.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass einige Schüler*innen ein genau vorstrukturiertes Konzept benötigten. Die Freiheit und Flexibilität, die das selbstgesteuerte Lernen und die digitale Präsentation erforderten, waren für einige Schüler*innen überwältigend. Ein klarer, vorstrukturierter Plan half diesen Schüler*innen, den Überblick zu behalten und zielgerichteter zu arbeiten.

Die Aufgabe, eine PowerPoint-Präsentation zu den Ideologien des Nationalsozialismus zu erstellen, zeigte, dass die Schüler*innen im Umgang mit digitalen Medien durchaus kompetent waren, aber auch Unterstützung und Struktur benötigten. Um das selbstgesteuerte Lernen zu verbessern, könnte in Zukunft eine Kombination aus digitalen und traditionellen Arbeitsmethoden eingesetzt werden. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen digitalen und nicht-digitalen Medien sowie klar strukturierte Instruktionen trugen dazu bei, die Lernmotivation und -effizienz zu steigern. Es war auch in dieser Einheit wichtig, den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden und verschiedene Lernmethoden anzubieten, um die besten Ergebnisse zu erzielen. Eine Balance zwischen digitalem und traditionellem Lernen half dabei, die Herausforderungen zu bewältigen und den Lernprozess für alle Schüler*innen angenehmer und produktiver zu gestalten.

Im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Thema „*Ideologien des Nationalsozialismus*“ erhielten die Schüler*innen der *analogen* Gruppe die Aufgabe, aus einem Merktext und einem Übersichtsblatt ein Poster zu erstellen. Dieses Poster stellte die zentralen Ideologien des Nationalsozialismus dar und fasste diese zusammen. Einige Schüler*innen hatten zu Beginn Schwierigkeiten, den Merktext sinnerfassend zu lesen und die relevanten Informationen daraus zu entnehmen. Dies führte zu Problemen bei der Gestaltung der Plakate, da das inhaltliche Verständnis nicht ausreichend war.

Um die Schüler*innen zu unterstützen, wurde ihnen eine spezielle Methode gezeigt, die ihnen helfen sollte, Texte sinnerfassend zu lesen. Diese Methode beinhaltete Techniken zur

Verbesserung des Textverständnisses und zur gezielten Informationsentnahme. Nach der Einführung dieser Methode gelang es den Schüler*innen deutlich besser, die erforderlichen Informationen aus dem Text zu extrahieren und ein informatives Poster zu gestalten.

Es zeigte sich, dass das Verstehen und Zusammenfassen von Texten für die Schüler*innen oft eine Herausforderung darstellte. Diese Schwierigkeiten waren darauf zurückzuführen, dass einige Schüler*innen nicht ausreichend darin geübt waren, komplexe Texte zu analysieren und die wesentlichen Informationen herauszufiltern. Die Unterstützung war daher ein wichtiger Schritt, um diese Fähigkeiten zu fördern und zu verbessern. Einige Schüler*innen, die mit der Gestaltung des Posters schneller fertig wurden, begannen mit einer weiteren Aufgabe. Diese bestand darin, bestimmte Aussagen den entsprechenden Ideologien des Nationalsozialismus zuzuordnen. Diese vertiefende Übung half den Schüler*innen, ihr Verständnis der Ideologien weiter zu festigen und zu überprüfen, ob sie die Lerninhalte korrekt verstanden und verinnerlichten.

Die Arbeit an dem Poster über die Ideologien des Nationalsozialismus und die anschließende Zuordnungsaufgabe zeigten sowohl die Herausforderungen als auch die Fortschritte der Schüler*innen im Umgang mit historischen Texten und deren Interpretation. Die Einführung der Methode des sinnerfassenden Lesens erwies sich als effektiv und half den Schüler*innen dabei, ihre Fähigkeiten im Textverständnis zu verbessern.

Im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Thema „*Ideologien des Nationalsozialismus*“ bekamen die Schüler*innen aus der *gemischten* Gruppe verschiedene Aufgaben, die ihnen dabei halfen, die Inhalte zu verstehen und zu erarbeiten. Die Hauptaufgabe bestand darin, die Ideologien der Nationalsozialisten mit eigenen Worten in einer Tabelle auf einem Arbeitsblatt zusammenzufassen. Zur Unterstützung standen den Schüler*innen Merktex te und vorgegebene Internetlinks zur Verfügung, mit deren Hilfe sie die erforderlichen Informationen recherchierten und das Arbeitsblatt ausfüllten. Die Schüler*innen lösten die Aufgabenstellung erfolgreich, denn sie hatten keine Schwierigkeiten beim Sammeln der Informationen und beim Ausfüllen des Arbeitsblattes. Die Schüler*innen fassten die Ideologien der Nationalsozialisten in ihren eigenen Worten zusammen, was darauf hinwies, dass sie die Inhalte gut verstanden und das Lernziel erreichten. Vereinzelt begannen die Schüler*innen mit der weiteren Aufgabe, diese bestand darin, bestimmten Aussagen die entsprechende Ideologie zuzuordnen. Auch diese Aufgabe lösten die Schüler*innen erfolgreich. Die positive Bearbeitung der Aufgaben

und der verwendeten Materialien zeigte, dass die Schüler*innen komplexe historische Inhalte recherchierten, verstanden und in eigenen Worten wiedergaben. Die Schüler*innen arbeiteten selbstgesteuert, erarbeiteten komplexe Lerninhalte und erreichten somit das Lehr- und Lernziel.

11.4 Reflexion Einheit 4: Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP

Die vierte Einheit beschäftigte sich mit dem Thema „*Aufstieg der NSDAP*“ und brachte weitere wichtige Erkenntnisse und Beobachtungen. Es wurden wieder neue Erfahrungen gesammelt, die für die weitere Unterrichtsgestaltung von Bedeutung waren. Ein zentraler Punkt war, dass aufgrund der Erkenntnisse aus den vorangegangenen Einheiten diese Einheit angepasst wurde, um den unterschiedlichen Gruppen das Erreichen der Lehr- und Lernziele zu ermöglichen. Die Anpassung der geplanten Unterrichtsmethoden und Materialien an die Schüler*innengruppen war aufgrund der vorherigen Einheiten wichtig, um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Denn das Schaffen einer effektiven Lernumgebung war wichtig für die Lernmotivation der Schüler*innen. Die letzten Einheiten zeigten, dass nicht alle Schüler*innen auf die gleiche Weise lernten und daher Anpassungsfähigkeit seitens der Lehrkraft erforderlich war, um eine differenzierte Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen. Eine Überprüfung der Anpassung der Aufgabenstellung war erforderlich, um sicherzustellen, dass sie angemessen herausfordernd und gleichzeitig für die Schüler*innen erreichbar waren.

Auch in dieser Einheit wurden die Aufgaben der jeweiligen Gruppen in Form von digitalen, analogen und gemischten Lehr- und Lernmaterialien gestaltet. Ziel war es, die Aufgaben klar zu formulieren, angemessen zu strukturieren und für alle Schüler*innen realisierbar zu gestalten. Da bei den vorherigen Einheiten die zeitliche Planung im Klassenzimmer teilweise nicht so ablief, wie in der Unterrichtsplanung vorgesehen, war es auch in dieser Einheit wichtig, diese Aspekte zu beachten, da ausreichend Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben entscheidend für den Lernerfolg und die Motivation der Schüler*innen war. Die letzten Einheiten zeigten, dass die Gestaltung des Unterrichts laufend angepasst wurde, um auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen einzugehen. Ziel dieser Unterrichtseinheit war es, den Schüler*innen ein tiefgreifendes Verständnis über den „*Aufstieg der NSDAP*“ zu vermitteln. Die Struktur der Einheit folgte einem ähnlichen Konzept wie in den vorherigen Einheiten, indem die Schüler*innen in verschiedenen Gruppen

arbeiteten, die jeweils unterschiedliche Materialien und Methoden verwendeten. Das Thema war für alle drei Gruppen gleich.

Die Einheit begann mit einer einführenden Phase, in der den Schüler*innen durch verschiedene Methoden grundlegende Informationen über die Entstehung und die wichtigsten Fakten zum „*Aufstieg der NSDAP*“ präsentiert und besprochen wurden. Anschließend gingen die Schüler*innen in ihre jeweilige Arbeitsphase und erhielten ihre spezifischen Aufgabenstellungen, die darauf abzielten, ihr Verständnis über den „*Aufstieg der NSDAP*“ zu vertiefen.

Die Lehrperson stand den Schüler*innen während der unterschiedlichen Arbeitsphasen helfend zur Seite. Einige Schüler*innen zeigten einen kritischen Umgang und waren in der Lage, den „*Aufstieg der NSDAP*“ in einen breiten historischen und gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Die Schüler*innen stellten wichtige Fragen und brachten verschiedene Perspektiven in die Diskussion ein.

Auch in dieser Einheit war es wichtig zu erwähnen, dass die leistungsschwächeren Schüler*innen eine hohe Lernmotivation hatten und sich intensiv mit der Thematik auseinandersetzten. Dadurch wurde deutlich, dass der Lernprozess positiv beeinflusst wurde. Dieser Effekt zeigte, dass unterschiedliche Lernmethoden und Materialien einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und die Lernleistung hatten.

Wie bereits in der vorherigen Einheit äußerten die Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe, dass sie keine Lust mehr hatten, mit dem Laptop zu arbeiten. Dies zeigte erneut, dass die Nutzung digitaler Medien nicht für alle Schüler*innen gleichermaßen motivierend wirkte und möglicherweise durch die vermehrte Nutzung zu einem gewissen Desinteresse führte.

Folgende Aspekte fielen in den jeweiligen Gruppen während der Arbeitsphase auf:

In dieser Einheit erstellte die *digitale* Gruppe mit Hilfe eines Laptops und eines Word-Dokuments eine chronologische Darstellung des „*Aufstiegs der NSDAP*“. Die Informationen gewannen die Schüler*innen durch vorgegebene Internetlinks und Informationstexte. Die zweite Aufgabe war das Analysieren eines Plakates der NSDAP, die Schüler*innen bezogen zu diesem Plakat Stellung und beantworteten die vorgegebenen Fragen. Die Schüler*innen lösten die Aufgaben erfolgreich und zeitlich wurde die Stunde gut geplant. Die Schüler*innen analysierten das Plakat und stellten Verbindungen zu den vorherigen Aufgaben her. Hierbei

war es wichtig, dass die Schüler*innen den Aufstieg der NSDAP erarbeiteten, um das Lernziel dieser Stunde zu erreichen.

Wie in der *digitalen* Gruppe ging es auch in der *analogen* Gruppe um das Thema „Aufstieg der NSDAP“, allerdings wurden die Lernmaterialien und Methoden anders gestaltet. Die Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe bekamen Arbeitsblätter mit Informationen und ordneten anhand eines Zeitstrahls die jeweiligen Ereignisse auf den Arbeitsblättern zu. Weitere Aufgaben wurden in der *analogen* Gruppe nicht gestellt, da durch die vorherigen Einheiten klar war, dass die Inhalte und Aufgaben reduziert werden mussten. Die *analoge* Gruppe schnitt bei ihrer Aufgabe etwas aus, hier war zu erwähnen, dass es sehr viel Zeit in Anspruch nahm und teilweise beim Ausschneiden schnell gearbeitet wurde, um die Aufgabe zu lösen. Denn bei dieser Aufgabe war es wichtig, dass die Schüler*innen alle Zettel ausschneiden und dem Zeitstrahl zuordneten, da sonst die Gefahr bestand, dass die kleinen ausgeschnittenen Zettel bis zur nächsten Einheit verschwinden. Die Schüler*innen lösten die Aufgaben in der Stunde gut und erreichten alle Lehr- und Lernziele. Die Einheit zeigte, dass die Schüler*innen effektiv mit traditionellen Materialien und Methoden arbeiteten, um komplexe Themen zu verstehen und darzustellen.

Die *gemischte* Gruppe hatte wie die beiden anderen Gruppen das Thema „Aufstieg der NSDAP“, aber auch hier wurden unterschiedliche Materialien und Methoden verwendet. Ähnlich wie die *digitale* Gruppe arbeitete die *gemischte* Gruppe mit dem Laptop, aber im Gegensatz zur *digitalen* Gruppe verwendete die *gemischte* Gruppe auch Arbeitsblätter. Die *gemischte* Gruppe erstellte mit Hilfe der Informationstexte eine Zeittafel zu den Ereignissen während des „Aufstiegs der NSDAP“. Dabei wurde sowohl mit dem Laptop als auch mit Arbeitsblättern gearbeitet. Die Kombination aus unterschiedlichen Medien führte zur Erreichung des Lernziels, denn die Schüler*innen arbeiteten effektiv und nutzten verschiedene Lernweisen.

Die Reflexion über die Unterrichtseinheit zeigte, dass eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die den verschiedenen Lernbedürfnissen und Lernstilen der Schüler*innen gerecht wurde, eine wichtige Rolle im Lernprozess spielte. Der Einsatz unterschiedlicher Materialien und Methoden hatte sowohl Vor- als auch Nachteile.

Die Motivation war in der *analogen* und *gemischten* Gruppe relativ hoch, denn einige Schüler*innen aus diesen Gruppen betonten, dass ihnen der Unterricht und die Inhalte gut

gefielen. Ziel der Lehrperson war es, den Unterricht so zu gestalten, dass er für die Schüler*innen informativ und lehrreich war, denn dies förderte das Interesse und die Begeisterung der Schüler*innen.

Das positive Feedback aus der *analogen* Gruppe zeigte, welche Elemente der Unterrichtseinheit die Schüler*innen besonders ansprachen. Die Schüler*innen erreichten ihre Lernziele durch die Arbeit mit analogen Medien und durch die positive Rückmeldung wurde auch eine erhöhte Motivation sichtbar.

Die unterschiedlichen Formen des Feedbacks zeigten jedoch auch, dass die individuelle Wahrnehmung und Präferenz der Schüler*innen in Bezug auf den Unterricht sehr vielfältig waren. Während einige Schüler*innen möglicherweise von digitalen Arbeitsweisen profitierten, zogen andere die analoge Herangehensweise vor. Diese Vielfalt war eine wichtige Erkenntnis für die zukünftige Unterrichtsplanung, denn es war hilfreich zu verstehen, dass es nicht den einen „*richtigen*“ Weg gab, sondern dass eine flexible Unterrichtsgestaltung das Erreichen der Lernziele förderte.

11.5 Reflexion Einheit 5: Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich

Die fünfte Einheit beschäftigte sich mit dem „*Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich*“ und folgte dem gleichen Konzept wie die vorangegangenen Einheiten. Aus den vorangegangenen Einheiten wurden bereits wichtige Erkenntnisse für die zukünftige Unterrichtsgestaltung gewonnen. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen wurde auch diese Einheit an die gewonnenen Erkenntnisse angepasst und das ursprünglich Geplante verändert und an die jeweilige Untersuchungsgruppe angepasst. Da es wichtig war, auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und eine effektive Lernumgebung zu schaffen. Als Lehrperson war es wichtig, den Unterricht so zu planen, dass die Lernziele erreicht wurden. Eine klare Strukturierung der Aufgaben und ausreichend Zeit waren wichtige Aspekte bei der Planung dieser Unterrichtseinheit. Es war wichtig, auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler*innen einzugehen, um eine lernförderliche Umgebung zu schaffen. Die fünfte Einheit des Forschungsprojektes beschäftigte sich mit dem „*Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich*“. Die Schüler*innen lernten die wesentlichen Ereignisse und Entwicklungen, die zum Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich führten, kennen und ordneten diese in den historischen Kontext ein. Die Schüler*innen beschrieben die politische Lage in Österreich und Deutschland in den 1930er-

Jahren und beurteilten die Rolle des Nationalsozialismus in diesem Prozess. Ein weiteres Lernziel dieser Unterrichtseinheit war die kritische Auseinandersetzung mit den ideologischen und politischen Motiven für den Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich. Durch die Erreichung dieser Lehr- und Lernziele entwickelten die Schüler*innen ein tiefes Verständnis für die historischen Ereignisse rund um den Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich und erwarben wichtige Kompetenzen für den Umgang mit historischen Themen und deren Relevanz für die Gegenwart.

Auch in dieser Einheit arbeiteten die Schüler*innen in ihren jeweiligen Gruppen (*analog, digital, gemischt*), dadurch ergaben sich unterschiedliche Materialien- und Methodeneinsätze, inhaltlich ging es in allen drei Untersuchungsgruppen um das Thema „Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich“. Die Aufteilungen in die verschiedenen Forschungsgruppen und die unterschiedlichen Materialien und Methoden ermöglichten den Schüler*innen eine individuelle Bearbeitung der Aufgabenstellungen.

Um den Schüler*innen als Einstieg in das Thema einen Überblick zu verschaffen, wurden ihnen in der Einführungsphase wichtige Informationen über die Entstehung und die wichtigsten Fakten zum Anschluss Österreichs präsentiert. Dies geschah durch ein einführendes Brainstorming im Plenum und eine anschließende Bildinterpretation. Nach der einführenden Phase wurden die Schüler*innen in ihre jeweiligen Arbeitsgruppen eingeteilt und erhielten spezifische Aufgabenstellungen, die darauf abzielten, die Lernziele zu erreichen und das Verständnis für den Anschluss Österreichs an die Nationalsozialisten zu vertiefen.

Während der Arbeitsphase wurden die Schüler*innen durch die Lehrperson unterstützt und einige neue Erkenntnisse gewonnen. In dieser Einheit fiel besonders auf, dass die anfängliche Motivation von einzelnen Schüler*innen nachließ. Hierbei sind zwei Schüler*innen besonders aufgefallen, ein Schüler aus der *digitalen* Gruppe, der bereits in der dritten Einheit sagte, dass er nicht mehr mit dem Laptop arbeiten möchte, erwähnte auch in dieser Einheit, dass er nicht schon wieder mit dem Laptop arbeiten möchte. Eine Schülerin aus der *analogen* Gruppe, die in den ersten Einheiten noch sehr motiviert war, zeigte in dieser Einheit keine Motivation und sagte, dass sie nicht immer nur mit Arbeitsblättern und dem Buch arbeiten möchte, da sie auch mal mit dem Laptop arbeiten möchte. Teilweise verweigerte sie sogar die Arbeit. Durch die Anwendung von unterschiedlichen Strategien konnte die Lehrperson dazu beitragen, die Motivation der Schüler*innen zu steigern und eine positive und engagierte

Lernumgebung zu schaffen. Dazu war es wichtig, Interesse an den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen aufzuzeigen und eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen. Wichtig war es auch lebensnahe Inhalte in die Situation zu bringen und das Ziel und den Nutzen zu erklären. Bei Schüler*innen mit wenig bis kaum Motivation war es wichtig, eine aktive Beteiligung zu fördern, um in bestimmten Bereichen selbstbestimmt arbeiten zu können. Wenn man als Lehrperson erkannte, dass Schüler*innen die Arbeit verweigerten, wurde der Schwierigkeitsgrad angepasst und individuelle Unterstützung angeboten. Positives Feedback und die Schaffung einer Kultur, in der Fehler als Lernchancen gesehen wurden, förderten die Motivation. Vereinzelt erwähnten Schüler*innen in dieser Einheit vor allem aus der *analogen* und *digitalen* Gruppe, dass sie auch ohne bzw. mit Laptop arbeiten möchten. Die *gemischte* Gruppe, die sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien arbeitete, war sehr motiviert und arbeitete engagiert an den Aufgaben. Die Kombination von digitalen und analogen Medien im Unterricht bot eine Vielzahl von Vorteilen, die die Motivation der Schüler*innen erheblich steigerte. Abwechslungsreiche Lernmethoden, die Förderung verschiedener Kompetenzen, interaktive und kreative Lernumgebungen, individuelle Lernwege, sofortiges Feedback und die Verknüpfung von Theorie und Praxis machten das Lernen interessanter und effektiver. Diese vielfältigen Ansätze trugen dazu bei, die intrinsische Motivation der Schüler*innen zu fördern und sie zu einem aktiven und engagierten Lernprozess zu ermutigen.

Außerdem fiel auf, dass die Schüler*innen teilweise Schwierigkeiten beim selbstständigen Arbeiten hatten. Einige Schüler*innen brauchten klare Strukturierungen bei den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und vereinzelt brauchten Schüler*innen Unterstützung bei jedem Arbeitsschritt. Auffallend war, dass die Schüler*innen teilweise Probleme hatten, Texte zu verstehen. Durch ein Gespräch mit der Deutschlehrerin wurde deutlich, dass die Schüler*innen aus dieser Klasse auch bei Lesetexten Schwierigkeiten hatten Texte zu verstehen.

Auch in dieser Einheit wurde deutlich, dass die leistungsschwächeren Schüler*innen sehr motiviert waren, ihre Aufgaben zu lösen, hier ist vor allem ein Schüler aus der *analogen* Gruppe zu nennen. Eine interessante Feststellung war jedoch, dass die Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe teilweise weniger Lust hatten wieder mit dem Laptop zu arbeiten. Dies deutete darauf hin, dass die Nutzung digitaler Medien nicht für alle Schüler*innen

gleichermaßen motivierend war und möglicherweise zu einer gewissen Ermüdung oder Desinteresse führte.

Die *analoge* Gruppe setzte die Aufgabenstellung gut um, jedoch hatten vereinzelte Schüler*innen anfängliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Aufgaben. Durch unterstützende Maßnahmen und Hilfestellungen setzte die analoge Gruppe die Aufgabenstellung gut um. Die *gemischte* Gruppe hatte keine Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung und löste die Aufgabe schnell.

Dies deutete darauf hin, dass die Kombination aus analogen und digitalen Medien es den Schüler*innen ermöglichte, die Aufgaben effektiv zu bearbeiten und dabei verschiedene Lernweisen zu nutzen. Die Erfahrung dieser Unterrichtseinheit zeigte, dass die Berücksichtigung verschiedener Lernmethoden und -materialien einen wichtigen Beitrag dazu leistete, den Lernprozess von leistungsschwächeren Schüler*innen zu unterstützen und zu verbessern. Es war wichtig, die individuellen Bedürfnisse und Vorlieben der Schüler*innen zu berücksichtigen und eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, die es ihnen ermöglichte, erfolgreich zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Bei allen drei Gruppen wurde festgestellt, dass es vielen Schüler*innen schwer fiel, relevante Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu entnehmen.

Die *digitale* Gruppe hatte die Aufgabe, ein digitales Poster oder eine PowerPoint-Präsentation zu erstellen. Inhaltlich ging es um das Thema „Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich“. Die Informationen erhielt diese Gruppe durch vorgegebene Internetlinks und ein PDF-Dokument, um eine Übersicht zu erstellen. Inhaltlich löste die gesamte Gruppe die Aufgabenstellung, vereinzelt wurden in dieser Gruppe Schüler*innen seitens der Lehrperson motiviert, wieder mit Laptops zu arbeiten. Die Aufgabe wurde im vorgegebenen zeitlichen Rahmen gelöst. Teilweise fehlte einigen Schüler*innen die Motivation, erneut mit digitalen Geräten zu arbeiten.

In der *gemischten* Gruppe wurde eine ähnliche Aufgabe gestellt, wobei die Gruppe ebenfalls entweder ein digitales Poster oder eine PowerPoint-Präsentation erstellte. Für die Beschaffung der Informationen bekamen die Schüler*innen vorgegebene Internetlinks, das Schulbuch und ein PDF-Dokument zur Verfügung gestellt.

Die *analoge* Gruppe hatte die Aufgabe, ein Plakat zum „Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich“ zu gestalten. Zur Informationsbeschaffung standen dieser Gruppe das Buch und ein Informationstext zur Verfügung. Erwähnenswert ist, dass eine Schülerin keine Motivation hatte, die Aufgabe zu lösen. Bei dieser Gruppe fiel auf, dass die Erstellung eines Plakates mehr Zeit in Anspruch nahm, denn die digitalen Werkzeuge ermöglichten eine schnellere Erstellung von Inhalten. Die Schüler*innen hatten jedoch auch Freude am Gestalten und Erarbeiten der Materialien.

Auch diese Unterrichtseinheit zeigte, dass eine differenzierte Unterrichtsgestaltung, die auch die verschiedenen Lernbedürfnisse und Lernstile der Schüler*innen berücksichtigte, sehr hilfreich war.

Besonders auffällig in dieser Stunde waren die Rückmeldungen im Plenum von einigen Schüler*innen, insbesondere aus der *analogen* und *digitalen* Gruppe, die betonten, dass sie gerne auch digital bzw. nicht digital arbeiten möchten. Diese Situation zeigte, dass es weder Vor- noch Nachteile hat, nur digitale oder nur analoge Medien zu verwenden. Die *gemischte* Gruppe betonte, dass es für sie wichtig war, sowohl analog als auch digital zu arbeiten.

Die Rückmeldungen der Schüler*innen, insbesondere aus der *analogen* und *digitalen* Gruppe, betonten die Wichtigkeit der Flexibilität bei der Wahl der Medien. Eine Mischung aus analogen und digitalen Medien schien für viele Schüler*innen attraktiv zu sein und war daher eine gute Strategie, um verschiedene Lernpräferenzen zu berücksichtigen.

11.6 Reflexion Einheit 6: Erster Wissenscheck

Der erste Wissenscheck in der sechsten Einheit, der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde, gab interessante Einblicke in die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen in Bezug auf die verschiedenen Lernmaterialien und Lernmethoden. Die Klasse wurde in den Einheiten eins bis fünf des Geschichtsunterrichts in drei Gruppen aufgeteilt, wobei eine Gruppe ausschließlich *digital*, eine Gruppe *analog* und eine Gruppe *gemischt* (analog und digital) unterrichtet wurde. In den ersten fünf Unterrichtseinheiten wurden verschiedene historische Themen wie „die Weltwirtschaftskrise 1929, autoritäre und totalitäre Systeme, die Ideologie des Nationalsozialismus, der Aufstieg der NSDAP und der Anschluss Österreichs 1938 an das Deutsche Reich“ behandelt. Der erste Wissenscheck, der in der sechsten Einheit stattfand, bot eine Gelegenheit, den Lernerfolg der Schüler*innen zu überprüfen. Alle drei

Gruppen, unabhängig von der Art des Unterrichts (*analog, digital, gemischt*) in den letzten fünf Einheiten, hatten beim Faktencheck die gleichen Aufgabenstellungen.

Die Konzeption der Aufgaben im Unterricht wurde gezielt so gestaltet, dass sie die drei Anforderungsbereiche *Reproduktion, Reorganisation/Transfer und Reflexion/Problemlösung* mit ihren jeweiligen Operatoren abdeckten. Diese Strukturierung folgte einem didaktischen Modell, das die Beanspruchung der Lernenden auf der kognitiven Ebene systematisch steigerte und eine differenzierte und individuelle Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichte.

Bei den Aufgaben des Wissenschecks stellte der *Anforderungsbereich I (Reproduktion)* das niedrigste kognitive Anspruchsniveau dar, da es sich hierbei um Aufgaben handelte, die das Abrufen von Wissen und die Wiedergabe von Informationen beinhalteten. Bei den Aufgaben im *Anforderungsbereich I* ging es um die Reproduktion von bereits erworbenem Wissen. Aufgaben des *Anforderungsbereichs II (Reorganisation/Transfer)* stellten ein komplexeres kognitives Niveau dar, da bei Aufgaben dieses Anforderungsbereichs von den Lernenden höhere kognitive Leistungen erwartet wurden. Aufgaben in diesem Anforderungsbereich förderten die Fähigkeit, Wissen zu reorganisieren und auf neue Inhalte anzuwenden. Dabei kam der Umstrukturierung und dem Transfer auf ähnliche oder andere Kontexte eine große Bedeutung zu. Der *Anforderungsbereich III (Reflexion/Problemlösung)* stellte das höchste kognitive Anspruchsniveau im ersten Wissenscheck dar und umfasste komplexe Aufgaben, die kritisches Denken und Problemlösefähigkeiten erforderten. Die Aufgaben des *Anforderungsbereichs III* erforderten beim ersten Wissenscheck, dass die Schüler*innen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten nicht nur anwenden, sondern auch kritisch reflektierten und eigenständig neue Lösungen entwickelten. Denn das Ziel war es, die Schüler*innen zu einem selbstständigen und reflektierten Denken zu befähigen.

Ein zentrales Ziel des ersten Wissenschecks war es, die Fähigkeiten der Schüler*innen zu ermitteln und damit einhergehend festzustellen, ob Aufgabenstellungen bis zum *Anforderungsbereich III (Reflexion/Problemlösung)* bewältigt werden können. Die Schüler*innen wurden auf ihre Kompetenzen hin untersucht, nicht nur grundlegendes Wissen zu reproduzieren und zu reorganisieren, sondern auch komplexe Probleme zu reflektieren und eigenständige Lösungen zu entwickeln. Der Fokus der Untersuchung lag darauf, die

Auswirkungen verschiedener Lernumgebungen - analog, digital und gemischt - auf die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen zu vergleichen.

Der erste durchgeführte Wissenscheck zielte darauf ab, die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen im Umgang mit historischen Themen zu evaluieren und die Wirksamkeit unterschiedlicher Lehrmaterialien und -methoden zu untersuchen. Die gewonnenen Erkenntnisse lieferten wertvolle Hinweise darauf, wie unterschiedliche Unterrichtsansätze die Lernenden unterstützten und welche Materialien sich bei der untersuchten Gruppe als besonders effektiv erwiesen. Die Ergebnisse trugen dazu bei, zukünftige Unterrichtseinheiten zielgerichteter zu gestalten, individuelle Lernbedürfnisse besser zu berücksichtigen und einen differenzierten Unterricht zu gewährleisten.

11.7 Reflexion Einheit 7: Alltag im Deutschen Reich

Die siebente Einheit beschäftigte sich mit dem Thema „*Alltag im Nationalsozialismus*“. Dabei ging es vor allem um die Rolle der Frau, um die Schule im Deutschen Reich zur Zeit der Nationalsozialisten und um Propaganda durch die Nationalsozialisten. In dieser Unterrichtseinheit fehlten einige Schüler*innen, die verringerte Anzahl an Schüler*innen wirkte sich auf das Unterrichtsgeschehen aus, denn eine individuellere Betreuung seitens der Lehrperson war möglich. Als Einstieg in diese Unterrichtseinheit wurde ein Brainstorming im Plenum durchgeführt, bei dem die Schüler*innen alles, was ihnen zu dem Thema einfiel, in das Unterrichtsgeschehen mit einbrachten. Es wurde auch mit Fotos gearbeitet, die einen Überblick über die Lerninhalte gaben. Nach der gemeinsamen Einstiegsphase ging es für die Schüler*innen in die selbstständige Erarbeitung der Aufgabenstellungen. Die *digitale* Gruppe hatte in dieser Einheit die Aufgabe, einen digitalen Informationstext am Computer zu lesen und dazu Quizfragen zu beantworten, diese wurden am Laptop bearbeitet. Inhaltlich ging es in diesem Quiz um das Thema „*Propaganda*“. Besonders auffällig war, dass viele Lernende Schwierigkeiten hatten, eigenständig Informationen aus den Materialien zu entnehmen und selbstständig zu arbeiten. Dieses Problem trat insbesondere bei der Nutzung digitaler Medien auf. Eine zentrale Herausforderung, die bei dieser Einheit deutlich wurde, war, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, Texte sinnerfassend zu lesen und wesentliche Informationen herauszufiltern. Dies führte zu Verzögerungen und Unsicherheiten bei der Bearbeitung der Aufgaben. Ein weiterer Aspekt war, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten hatten, eigenständig zu arbeiten, insbesondere beim Einsatz digitaler Medien.

Darüber hinaus gab es einige technische Probleme, die den Start und die Bearbeitung der Aufgaben beeinträchtigten. Diese Probleme umfassten langsame Internetverbindungen, Schwierigkeiten beim Zugriff auf die benötigten Plattformen und Programme sowie technische Fehlfunktionen der Geräte selbst. In einigen Fällen gab es auch Schwierigkeiten, sich in der digitalen Lernumgebung zurechtzufinden. Dies führte dazu, dass die Lernenden teilweise erst nach einigen Minuten mit der eigentlichen Arbeit begannen. Diese Verzögerungen minderten wiederum die Effizienz und Effektivität des Lernprozesses erheblich. Dennoch war es wichtig, als Lehrende/r auf diese Schwierigkeiten zu reagieren. Die Förderung der Lesekompetenz trug, durch gezielte Übungen und Methoden, zur Förderung des sinnerfassenden Lesens bei. Darüber hinaus war es wichtig, digitale Kompetenzen zu fördern. Der regelmäßige Umgang mit digitalen Medien half den Schüler*innen, die digitale Lernumgebung kompetent zu nutzen. Nach den Aufgaben zum Thema Propaganda erstellte die *digitale* Gruppe mit Hilfe ihrer Laptops Steckbriefe über vorgegebene Frauen aus der Zeit des Nationalsozialismus. Die Schüler*innen erarbeiteten dabei entweder einen Steckbrief über Sophie Scholl oder über Eva Braun. Mit Hilfe von digitalen Merktexen und vorgegebenen Internetlinks lösten die Schüler*innen die vorgegebene Aufgabenstellung. Das Erstellen der Steckbriefe wurde jedoch nicht von allen Schüler*innen aus der digitalen Gruppe gemacht, da die Lernenden für die erste Aufgabenstellung mehr Zeit brauchten als ursprünglich vorgesehen war. Für die Unterrichtseinheit plante die Lehrperson noch Learning Apps, die aber zeitlich nicht mehr umsetzbar waren. Es wurde deutlich, dass einige Schüler*innen teilweise sehr viel Zeit für bestimmte Aufgabenstellungen brauchten, was zeigte, dass es wichtig war, den Unterricht zu differenzieren, um die Lernziele zu erreichen. Die Unterrichtseinheiten wurden bereits adaptiert, jedoch wurde die Motivation der Schüler*innen teilweise geringer. Die Integration von digitalen Unterrichtsmaterialien in den Unterricht brachte in dieser Unterrichtseinheit einige spezifische Herausforderungen mit sich. Eine Beobachtung war, dass die Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe teilweise dazu neigten, Texte lediglich zu kopieren und direkt als Antwort einzufügen. Dies deutete auf eine geringe Auseinandersetzung mit den Inhalten hin und führte zu einer unzureichenden Erreichung der Lernziele. Diese Vorgehensweise verhinderte, dass die Schüler*innen das Unterrichtsmaterial kritisch hinterfragten. Auch das einfache Kopieren deutete darauf hin, dass vereinzelnde Schüler*innen nicht bereit waren, sich intensiv mit den Aufgaben auseinanderzusetzen. Dies lag an mangelnder intrinsischer Motivation oder an der wahrgenommenen Schwierigkeit der Aufgaben. Auch hier waren gezielte Maßnahmen zur

Förderung der digitalen Kompetenzen und der intrinsischen Motivation wichtig, um die Effektivität des digitalen Lernens zu verbessern.

Motivation ist ein zentraler Faktor für schulischen Erfolg, doch in dieser Klasse war die Motivation für den Schulalltag zu diesem Zeitpunkt äußerst gering, was sich negativ auf den Unterricht in allen Fächern auswirkte. Die geringe Motivation äußerte sich in verschiedenen Verhaltensweisen, einige Schüler*innen äußerten regelmäßig Zweifel am Sinn und Nutzen des Schulbesuchs und hatten eine ablehnende Haltung gegenüber dem Schulalltag. Um die Motivation der Schüler*innen zu erhöhen und eine positive Lernumgebung zu schaffen, waren verschiedene Maßnahmen erforderlich. Es war wichtig, den Schüler*innen die Relevanz und den Nutzen der Unterrichtsinhalte für ihr zukünftiges Leben aufzuzeigen. Des Weiteren war es wichtig, den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen anzupassen. Dies umfasste differenzierte Aufgabenstellungen, die notwendig waren, um eine effektive Wissensvermittlung zu gewährleisten und die Lernbereitschaft der Schüler*innen zu fördern.

Die *analoge* Gruppe hatte als Aufgabe ein Arbeitsheft zum Thema Propaganda, in dem sie einen Informationstext las und verschiedene Aufgaben dazu löste. Wie die *digitale* Gruppe erstellte auch diese Gruppe einen Steckbrief über eine Frau aus der Zeit des Nationalsozialismus. Bei dieser Gruppe wurde deutlich, dass das selbstständige Arbeiten besser funktionierte als bei der digitalen Gruppe, hier stellte man sich die Frage, ob sich die digitalen Medien auf das Arbeitstempo auswirkten, denn auch in Bezug auf die Arbeitszeit fiel auf, dass die *analoge* Gruppe mehr Aufgaben in der Unterrichtsstunde schaffte als die *digitale* Gruppe. Leistungsschwächere Schüler*innen lösten die Aufgabenstellungen selbstständig und auch zeitlich schneller. Dieser Aspekt fiel bereits in den letzten Einheiten auf, dass die leistungsschwächeren Schüler*innen mit den Unterrichtsmaterialien und Methoden gut zurechtkamen und ihnen das selbstständige, aber auch von der Lehrperson unterstützte Arbeiten gut gefiel und sie motiviert waren, die Aufgabenstellungen zu lösen.

Die *gemischte* Gruppe erhielt Aufgaben, die sowohl *analoge* als auch *digitale* Elemente enthielten. Während die *analoge* Gruppe ausschließlich mit Arbeitsblättern arbeitete, nutzte die *gemischte* Gruppe zusätzlich Laptops als Hilfsmittel. Die *gemischte* Gruppe erarbeitete zunächst verschiedene Aufgabenstellungen zum Thema Propaganda und erstellte anschließend einen Steckbrief einer Frau aus der Zeit des Nationalsozialismus. Die *gemischte*

Gruppe zeigte in dieser Unterrichtseinheit ähnliche Ergebnisse wie die *analoge* Gruppe, denn die Schüler*innen der *gemischten* Gruppe arbeiteten eigenständig und effizient. Die *gemischte* Gruppe bearbeitete die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit, das zeigte, dass die Kombination von *analogen* und *digitalen* Medien eine förderliche Lernumgebung schuf, die selbstständiges Arbeiten unterstützte und die Bearbeitungszeit optimierte. Die Bearbeitung der Aufgaben durch die *gemischte* Gruppe zeigte, dass die Integration digitaler Medien in einen strukturierten, analogen Kontext eine effektive Lehrmethode war. Die *gemischte* Gruppe profitierte von der zusätzlichen Unterstützung durch digitale Medien, ohne die strukturellen Vorteile der analogen Materialien zu verlieren. Dies ermöglichte eine effiziente und selbstständige Bearbeitung der Aufgaben.

Diese Unterrichtseinheit zum Thema „*Alltag im Nationalsozialismus*“ lieferte wichtige Einblicke in die Lernbedürfnisse und -stile der Schüler*innen, stellte jedoch auch Herausforderungen hinsichtlich ihrer Motivation und Selbstständigkeit dar. Die unterschiedlichen Herangehensweisen der *analogen*, *digitalen* und *gemischten* Gruppen verdeutlichten, dass die Wahl der Arbeitsmittel und -methoden Auswirkungen auf das Arbeitstempo und die Selbstständigkeit der Schüler*innen hatte.

Diese Unterrichtseinheit war eine Gelegenheit, um Schwierigkeiten und Potenziale im Unterricht zu erkennen und darauf aufbauend Maßnahmen zur Verbesserung der Lernerfahrungen der Schüler*innen zu planen. Die individuellen Bedürfnisse standen dabei im Vordergrund und ein differenzierter Unterricht wurde angestrebt.

11.8 Reflexion Einheit 8: Jugend im Nationalsozialismus

Die achte Unterrichtseinheit zum Thema „*Jugend im Nationalsozialismus*“ war die erste nach den Osterferien. Die Unterrichtseinheit bot eine Gelegenheit, die Auswirkungen verschiedener Lernmedien und Lernmaterialien auf das Arbeitstempo und die Arbeitshaltung der Schüler*innen zu beobachten. Die Aufteilung in drei Gruppen (*analog*, *digital* und *gemischt*) ermöglichte es, unterschiedliche Lehr- und Lernansätze zu reflektieren und deren Auswirkungen zu beobachten. Die Schüler*innen, die normalerweise energiegeladen und aktiv waren, zeigten zu Beginn der Stunde eine spürbare Erschöpfung und eine ungewohnte Ruhe. Dies war auf die Ferien zurückzuführen, denn diese führten zu einem Verlust an Routine und Motivation. Vor den Ferien waren einige Kinder teilweise unmotiviert, Aufgaben zu erledigen, aber in dieser Stunde wurde eine positive Veränderung beobachtet. Man merkte,

dass die Schüler*innen sehr motiviert waren zu arbeiten und ihre allgemeine Arbeitshaltung positiver eingestellt war als vor den Ferien. Die Ferien und die damit einhergehende Erholung hatte einen positiven Effekt auf die Motivation der Schüler*innen. Auch in dieser Unterrichtseinheit wurden die Schüler*innen der gesamten Klasse wieder in ihre drei Gruppen (*analog, digital und gemischt*) aufgeteilt und arbeiteten mit unterschiedlichen Materialien und Methoden. In dieser Unterrichtseinheit war besonders auffällig, dass die *digitale* Gruppe mehr Zeit benötigte, um mit den gestellten Aufgaben zu beginnen. Außerdem wurde den Schüler*innen mit der digitalen Aufgabenstellung auch mehrmals die Aufgabe erklärt. Die Aufgaben wurden hierbei auf *OneNote auf Microsoft Teams* im *Klassennotizbuch* erstellt, diese Form der Aufgabenbewältigung war für viele Schüler*innen aus der digitalen Gruppe anfangs eine Herausforderung. Außerdem bearbeiteten einige Schüler*innen die Aufgabe nicht im richtigen Dokument, weshalb sie dann am Ende der Stunde keine Aufgabe bei der Lehrperson abgaben. Dieser Aspekt war teilweise auch schon in den vorherigen Einheiten zu beobachten. Dies war darauf zurückzuführen, dass digitale Methoden zusätzliche Zeit benötigten, um den Umgang mit den entsprechenden Tools und Plattformen zu erlernen. Damit einhergehend führten technische Probleme dazu, dass Aufgaben verschwanden und keine Leistungen von den Schüler*innen vorhanden waren. Im Gegensatz dazu begann die *analoge* Gruppe bereits nach einer kurzen Erklärung der Aufgabenstellung mit der Arbeit. Die *analoge* Gruppe zeigte eine hohe Produktivität und Motivation. Die *gemischte* Gruppe, die sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien arbeitete, zeigte ein mittleres Arbeitstempo und wies durch die Mischung von analogen Materialien und digitalen Medien einen effizienten Arbeitserfolg vor. Die verschiedenen Aufgabenstellungen waren gut auf die Schüler*innen abgestimmt und ermöglichten es der digitalen Gruppe trotz anfänglicher Schwierigkeiten, die Lernziele zu erreichen. Die Einheit beschäftigte sich mit den verschiedenen Jugendorganisationen im Nationalsozialismus. Die Schwierigkeitsgrade der Aufgaben wurden angemessen gewählt, sodass alle Schüler*innen diese lösten. Bei dieser Einheit war die Zeitplanung aufgrund der unterschiedlichen Medien und Gruppen teilweise knapp, da die *analoge* und die *gemischte* Gruppe schneller arbeiteten als die *digitale* Gruppe.

Insbesondere die *analoge* Gruppe schien die Aufgaben schnell zu bearbeiten, während die *gemischte* und die *digitale* Gruppe mehr Zeit benötigten und einige Schüler*innen aus diesen Gruppen nicht mit allen geforderten Aufgaben fertig wurden. In den letzten Einheiten fiel besonders auf, dass die Schüler*innen je nach Material und Medieneinsatz unterschiedlich

lange Zeit in der zeitlichen Bearbeitung der Aufgaben brauchten. Trotz der unterschiedlichen Materialien und Medien erreichten alle Schüler*innen die Lernziele dieser Einheit, bei der Herausarbeitung der verschiedenen Jugendorganisationen während der Zeit des Nationalsozialismus. Diese Unterrichtseinheit verdeutlichte erneut die Bedeutung einer differenzierten Herangehensweise an das Thema sowie die Notwendigkeit, den unterschiedlichen Bedürfnissen und Geschwindigkeiten der Schüler*innen gerecht zu werden. Darüber hinaus wurden die Chancen und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Medien aufgezeigt und die Bedeutung einer angemessenen Vorbereitung und Zeitplanung betont. Es war wichtig, zwischen verschiedenen Materialien und Medien zu unterscheiden, da die Einheiten zeigten, dass digitale Medien mehr Zeit in Anspruch nahmen als analoge Medien oder eine Mischung aus digitalen und analogen Medien. Diese Dynamik unterstrich die Vielfalt der Lernpräferenzen und -geschwindigkeiten innerhalb einer Klasse und zeigte die Bedeutung differenzierter Unterrichtsansätze. Die Unterrichtseinheit förderte das Wissen der Schüler*innen über die Jugend im Nationalsozialismus zu vertiefen und ihre Fähigkeiten zur Zusammenarbeit, Medienkompetenz und Selbstorganisation zu stärken. Sie unterstrich die Bedeutung eines ganzheitlichen Ansatzes im Geschichtsunterricht, der traditionelle und digitale Methoden integrierte und die Vielfalt der Lernenden berücksichtigte. Die unterschiedlichen Lernmethoden wirkten sich signifikant auf das Arbeitstempo und die Arbeitseinstellung der Schüler*innen aus. Die Lehrkraft erkannte die Vielfalt der Lernenden an und wendete geeignete Lehrstrategien an, um ein ausgewogenes Lernumfeld zu schaffen.

11.9 Reflexion Einheit 9: Widerstand im Nationalsozialismus

In dieser Unterrichtseinheit ging es um das Thema „*Widerstand im Nationalsozialismus*“. Die Klasse wurde, wie auch in den vorangegangenen Einheiten, in drei Gruppen (*analog, digital, gemischt*) aufgeteilt. Diese Unterrichtseinheit vermittelte den Schüler*innen ein Wissen über das Thema Widerstand und dabei vor allem zur Zeit des Nationalsozialismus. Zu Beginn der Einheit war es wichtig, einen historischen Kontext zu schaffen und den Schüler*innen den Begriff Widerstand zu vermitteln.

Durch diese Einheit wurde den Schüler*innen die Bedeutung von Widerstand näher gebracht und sie lernten verschiedene Formen des Widerstands kennen. Durch die Analyse von Texten und Biografien von Widerstandskämpfer*innen entwickelten die Schüler*innen ein tieferes Verständnis für deren Motivation, Risiken und Auswirkungen des Widerstands. Zu Beginn

beschäftigten sich die Schüler*innen mit der allgemeinen Definition von Widerstand und anschließend mit den verschiedenen Formen des Widerstands. Eine weitere Aufgabe bestand darin, einen Steckbrief über eine ausgewählte Person, die Widerstand gegen den Nationalsozialismus leistete, oder über eine Widerstandsgruppe zu erstellen. Besonders auffällig war, dass sich die Schüler*innen intensiv mit dieser Thematik auseinandersetzten und ihre eigenen Gedanken und Gefühle zu dem Thema ausdrückten. Diese persönlichen Reflexionen trugen dazu bei, das Thema Widerstand im Nationalsozialismus lebendig zu gestalten und die Schüler*innen für die Bedeutung von Mut, Solidarität und moralischer Integrität zu sensibilisieren. Die Integration verschiedener Lehr- und Lernmethoden half dabei, den Schüler*innen das historische Geschehen näher zu bringen und die Ereignisse nachzuvollziehen. Dies half auch, die Komplexität des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus zu verdeutlichen und die Vielfalt der beteiligten Personen und Gruppen zu würdigen. Die Unterrichtseinheit ermöglichte wiederum viele wertvolle Eindrücke, da unterschiedliche Methoden (*analog, digital und gemischt*) zur Bearbeitung der Aufgaben eingesetzt wurden. Das Thema war in allen drei Gruppen gleich, aber die verschiedenen Methoden ermöglichten unterschiedliche Zugänge und Lerntechniken.

Die zeitliche Gestaltung der Aufgaben war in allen drei Gruppen angemessen und das Niveau der Aufgaben wurde in allen drei Gruppen gut auf die Schüler*innen abgestimmt. Dies ermöglichte es allen, unabhängig von ihren individuellen Lernbedürfnissen, die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Der unterschiedliche Medieneinsatz wurde in dieser Stunde effektiv genutzt und wirkte sich positiv auf den Lernerfolg aus. Die Kombination aus selbstständigem Arbeiten und einer Lehrer*innen-Schüler*innen- Interaktion trug ebenfalls dazu bei, die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen zu fördern.

In dieser Stunde fiel erneut teilweise auf, dass einige Schüler*innen, die mit digitalen Medien arbeiteten, dazu neigten, Informationen einfach zu kopieren, um die Aufgaben schneller zu lösen. Dieser Aspekt zeigte auch, dass das Lernen mit digitalen Medien Nachteile hatte und zu oberflächlichem Lernen führte. Ein weiterer Punkt, der in dieser Einheit auffiel, war der Aspekt, dass einige Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe während des Unterrichts über die Plattform „*Microsoft Teams*“ im Chat miteinander kommunizierten, was dazu führte, dass diese Schüler*innen von der eigentlichen Aufgabenstellung abgelenkt wurden. Dies zeigte, dass digitale Medien zwar eine Vielzahl von Möglichkeiten bieten, aber auch dazu führten,

dass die Kontrolle über den Lernprozess und die Aktivitäten der Schüler*innen teilweise verloren ging.

Der Einsatz unterschiedlicher Materialien und Methoden zur Bearbeitung der Aufgaben war auch in dieser Einheit eine wichtige Erfahrung. Es zeigte, wie vielfältig das Lernen sein kann und wie wichtig es war, die verschiedenen Bedürfnisse und Präferenzen der Schüler*innen zu berücksichtigen. Die oben genannten Aspekte zeigten aber auch die Herausforderungen, die mit dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht verbunden waren. Es war wichtig, diese Aspekte zu berücksichtigen und einen ausgewogenen Ansatz zu finden, der den Lernerfolg förderte und gleichzeitig negative Auswirkungen minimierte.

Besonders hervorzuheben war, dass in den gesamten Einheiten ein enormer Leistungserfolg der leistungsschwächeren Schüler*innen zu verzeichnen war. Die Schüler*innen erwiesen sich als lernmotiviert und lernbegierig, dieser Aspekt zeigte, dass es wichtig war, die Schüler*innen individuell zu fördern und auf deren Lernbedürfnisse einzugehen. Vor allem die leistungsschwächeren Schüler*innen in der *analogen* Gruppe waren hervorzuheben. Möglicherweise bot die Verwendung traditioneller Arbeitsmethoden für diese Schüler*innen eine vertrautere und komfortablere Lernumgebung. Die Tatsache, dass sie seit Beginn des Forschungsprojektes so positiv auffielen, deutete darauf hin, dass sie über ein großes Potenzial verfügten und dass individuelle und differenzierte Lernbedürfnisse im Vordergrund stehen sollten, um den Lernerfolg zu gewährleisten. Dabei war es wichtig, die Stärken der Schüler*innen zu erkennen und zu fördern. Diese Aspekte zeigten die Bedeutung differenzierter Unterrichtsmethoden und -materialien, die den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden gerecht wurden. Es zeigte auch, dass traditionelle Arbeitsmethoden nach wie vor eine wichtige Rolle im modernen Unterricht spielten und dass sie für bestimmte Schüler*innen sehr effektiv waren.

Die erhöhte Zeit- und Aufmerksamkeitsbelastung bei der Erklärung und Durchführung von Aufgaben für Schüler*innen, die ausschließlich mit digitalen Medien arbeiteten, war eine wichtige Beobachtung. Dies war auf verschiedene Faktoren zurückzuführen.

Digitale Medien und Methoden erforderten oft eine gewisse Einführung, die Schüler*innen investierten teilweise viel Zeit, um sich mit den verschiedenen digitalen Werkzeugen und Plattformen vertraut zu machen. Dies bedeutete, dass mehr Zeit benötigt wurde, um

Anweisungen zu geben und Fragen zu beantworten, insbesondere wenn technische Probleme auftraten.

Digitale Medien führten außerdem zu einer Vielzahl an Ablenkungen, die es schwieriger machten, die Schüler*innen bei der Aufgabenbearbeitung zu unterstützen. Ein weiteres erkanntes Problem war, dass der Einsatz digitaler Medien dazu führte, dass die Schüler*innen Informationen einfach kopierten, anstatt sie zu verstehen und zu verarbeiten. Dies erforderte möglicherweise zusätzliche Erklärungen und Anleitungen, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen die Aufgaben tatsächlich verstanden und eigenständig bearbeiteten.

Es war wichtig, diese Herausforderungen zu erkennen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um den Lernprozess positiv zu beeinflussen. Dies könnte beispielsweise bedeuten, zusätzliche Schulungen oder Ressourcen bereitzustellen, um den Umgang mit digitalen Medien zu erleichtern oder Strategien zu entwickeln, um Ablenkungen zu minimieren und die Aufmerksamkeit der Schüler*innen zu fördern. Ziel war es, eine ausgewogene Nutzung digitaler Medien zu fördern, die den Lernprozess unterstützten.

Die verschiedenen Lehr- und Lernmethoden förderten unterschiedliche Lernzugänge und halfen, die Komplexität der Resilienz zu verdeutlichen. Die Aufgaben wurden gut auf die Schüler*innen abgestimmt und wurden von allen Gruppen erfolgreich bewältigt, obwohl der digitale Ansatz einige Herausforderungen und Ablenkungen mit sich brachte. Diese Einheit zeigte auch, dass traditionelle Medien insbesondere für leistungsschwächere Schüler*innen effektiv waren. Es war wichtig, erneut differenzierte Unterrichtsmethoden zu nutzen, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden und den Lernerfolg zu maximieren.

11.10 Reflexion Einheit 10: Einschüchterungen, Ausgrenzungen und Verfolgung der Juden

In dieser Einheit ging es um das Thema „*Einschüchterungen, Ausgrenzungen und Verfolgungen der Juden*“. Von den insgesamt „*vier Phasen der Judenverfolgung*“ wurden in dieser Einheit nur die ersten drei Phasen der Verfolgung behandelt, die erste Phase „*Boykott und Ausgrenzung*“, die zweite Phase „*Isolierung und Entrechtung*“ und die dritte Phase „*Vertreibung und Verfolgung*“. Die vierte Phase der Judenverfolgung „*Vernichtung durch Massenmord*“ war Gegenstand der letzten Unterrichtseinheit dieses Forschungsprojektes. Als Einstieg in diese

Unterrichtseinheit wurde gemeinsam und in Einzelarbeit die Judenverfolgung im Nationalsozialismus erarbeitet. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Gesamtzahl der Juden im Deutschen Reich im Jahr 1933. Dabei war das Lernziel für die Schüler*innen, dass ihnen deutlich wurde, wie viele Menschen jüdischen Glaubens waren und wie viel Prozent der Gesamtbevölkerung das ausmachte. Anschließend wurde die Judenpolitik des Deutschen Reiches besprochen und deren Ziele näher beleuchtet. Weiterführend wurden die ersten drei Phasen der Judenverfolgung benannt und zeitlich eingeordnet.

Im Anschluss wurden die ersten drei Phasen der Judenverfolgung in den drei Gruppen (*analog, digital, gemischt*) erarbeitet. Die *digitale* und die *gemischte* Gruppe erstellten in dieser Einheit digital eine Tabelle und erarbeiteten anhand von Informationstexten und vorgegebenen Internetlinks die ersten drei Phasen der Judenverfolgung. Hierbei ordneten die Schüler*innen die Phasen namentlich und zeitlich zu und beschrieben die drei Phasen der Judenverfolgung näher. Anschließend erarbeiteten die Schüler*innen mit ihren Laptops Learning Apps und interaktive Übungen. Der Einstieg war für die Schüler*innen sehr spannend und die Aufgaben wurden so bearbeitet, dass die Lernziele erreicht wurden. Die anschließende Erarbeitung der Tabelle funktionierte hinsichtlich des Aufgabenniveaus und der zeitlichen Einteilung gut, denn die Schüler*innen erreichten ihre Lernziele. Anzumerken war, dass vermehrt dieselben Schüler*innen sowohl aus der *digitalen* als auch aus der *gemischten* Gruppe die digitalen Aufgaben nicht ganzheitlich fertigstellten oder anschließend vergaßen, sie der Lehrperson abzugeben. Dieser Aspekt zeigte, dass es bei *digitalen* Aufgabenstellungen vorkam, dass Aufgaben zwar gemacht wurden, dann aber nicht abgegeben wurden, was wiederum negative Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen hatte. Bei *analogen* Aufgabenstellungen wurden die Arbeitsblätter sofort eingesammelt, die Abgabe von *digitalen* Aufgaben war wesentlich aufwendiger. Eine Schülerin aus der *digitalen* Gruppe hatte teilweise Schwierigkeiten mit der Bearbeitung der digitalen Aufgaben. Diese Schülerin brauchte bei jeder Einheit Unterstützung, da ihre digitalen Kompetenzen weitaus weniger ausgeprägt waren als bei den anderen Schüler*innen.

Die *gemischte* Gruppe hatte die Wahl, die Tabelle digital oder analog zu bearbeiten, das hieß entweder mit dem Laptop oder auf einem Arbeitsblatt. Die Informationen wurden digital in vorgegebenen Informationstexten und Informationslinks recherchiert. Die *gemischte* Gruppe zog es vor, auf den Arbeitsblättern zu schreiben, anstatt die Aufgabe mit Hilfe des Laptops zu

bearbeiten. Dieser Aspekt wurde mehrfach deutlich, denn wenn die *gemischte* Gruppe die Möglichkeit hatte, zwischen analog und digital zu wählen, entschied sie sich oft für die analogen Arbeitsblätter.

Die *analoge* Gruppe erarbeitete die ersten drei Phasen der Judenverfolgung anhand verschiedener Arbeitsblätter und Informationstexten. Zu jeder dieser Phasen hatten die Schüler*innen unterschiedliche Aufgabenstellungen, die sie bearbeiteten. Bei dieser Gruppe fiel auf, dass die Schüler*innen deutlich mehr Zeit für die Bearbeitung der Aufgabenstellungen brauchten. In dieser Gruppe bearbeiteten nicht alle Schüler*innen alle Aufgaben. Diese Aspekte zeigten, dass die Erstellung der Tabelle sowohl in digitaler als auch in analoger Form in der vorgegebenen Zeit erarbeitet wurde. Die Arbeitsblätter der *analogen* Gruppe wurden in Bezug auf das Aufgabenniveau gut bearbeitet, zeitlich nahmen die Arbeitsblätter der *analogen* Gruppe jedoch mehr Zeit in Anspruch.

In dieser Unterrichtseinheit arbeiteten die *digitale* und die *gemischte* Gruppe in der Sicherungsphase noch mit einem interaktiven PDF-Dokument, in dem die verschiedenen Gruppen unterschiedliche Aufgaben bearbeiteten. Diese Aufgabe war für die Schüler*innen sehr spannend und sie waren motiviert, ihre Aufgaben zu lösen.

Die Lernziele wurden in dieser Unterrichtseinheit erreicht, weiters war zu erwähnen, dass die Unterrichtsform, die bereits seit zehn Einheiten angewendet wurde (*Aufteilung in analog, digital und gemischt*) mittlerweile sehr gut funktioniert und die Schüler*innen sich bereits an diese Form des Unterrichts gewöhnten. Die Schüler*innen erwähnten, dass es ihnen gut gefiel, dass es vorgegebene Strukturen gab.

11.11 Reflexion Einheit 11: Vernichtung, Hass, Mord und Konzentrationslager

In der letzten Einheit vor dem „*Endergebnischeck*“ ging es um das Thema Holocaust und Konzentrationslager und damit um die „*vierte Phase der Judenverfolgung*“. Als gemeinsamer Einstieg wurde eine Karte mit der Anzahl der ermordeten Juden während des Holocaust analysiert. Die visuelle Darstellung dieser Zahlen war für die Schüler*innen überwältigend und brachte für sie die Größenordnung der Ereignisse zum Ausdruck. Teilweise war es für die Schüler*innen schwer zu begreifen, dass hinter jeder Zahl ein individuelles Leben und eine individuelle Geschichte stand. Ein Schüler meinte in diesem Zusammenhang, dass im Vergleich zu Polen in einem anderen Land „*sowieso viel weniger Juden ermordet wurden*“. Hier war es wichtig zu betonen, dass jedes einzelne Menschenleben wertvoll ist. Nachdem den

Schüler*innen die Zahlen der ermordeten Juden gezeigt wurden, wurde die vierte Phase der Judenverfolgung während des Holocaust besprochen. Dieser Aspekt wurde in der gemeinsamen Einstiegsphase erarbeitet. Es war für die Schüler*innen schockierend zu erfahren, wie die nationalsozialistische Ideologie zu solchen Gräueltaten führte und wie die Juden systematisch ihrer Rechte, ihres Eigentums und schließlich ihres Lebens beraubt wurden. Die Schüler*innen beteiligten sich sehr aktiv an dem Gespräch im Klassenverband und stellten viele Fragen. Nach der gemeinsamen Einstiegsphase gingen die Schüler*innen in die Arbeitsphase, in ihren jeweiligen Gruppen, über. In dieser Arbeitsphase arbeiteten die Schüler*innen wieder in ihren drei unterschiedlichen Gruppen (*analog, digital und gemischt*). Die *analoge* Gruppe hatte die Aufgabe, die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Häftlinge in den Konzentrationslagern zu erarbeiten. Dabei ging es um Aspekte wie Ernährung, Kleidung, Hygiene oder auch die Schlafsituation in den Konzentrationslagern. In der *analogen* Gruppe bekamen die Schüler*innen Arbeitsblätter, in denen sie Informationsfelder ausfüllten. Mit Hilfe von Informationstexten filterten sie die Informationen heraus. In diesen Texten wurden auch persönliche Geschichten von Betroffenen geschildert.

Sowohl die *gemischte* als auch die *digitale* Gruppe hatte in dieser Arbeitsphase die gleiche Aufgabe. Die Schüler*innen folgten vorgegebenen Links und Notizen in einem interaktiven PDF-Dokument. Der Link zeigte einen virtuellen Rundgang durch das Konzentrationslager Auschwitz. Die Verwendung der Internetseite mit einem virtuellen Rundgang durch das Konzentrationslager Auschwitz während der Arbeitsphase der *digitalen* und *gemischten* Gruppe ermöglichte den Schüler*innen eine außergewöhnliche Erfahrung, die einen tiefen Eindruck hinterließ. Der virtuelle Rundgang ermöglichte es den Schüler*innen, sich in die Umgebung des Lagers hineinzusetzen sowie die Atmosphäre näher zu erleben, ohne physisch vor Ort zu sein. Die Internetseite präsentierte das Lager in einer sehr realistischen und detailreichen Weise, die es den Schüler*innen ermöglichte, sich einen Eindruck von den Bedingungen zu machen, unter denen die Häftlinge lebten. Die Schüler*innen sahen die engen Schlafbaracken, Wachtürme, Stacheldrahtzäune und andere Elemente des Lagers. Diese Unterrichtsmethode diente dazu, dass sich die Schüler*innen besser in die Situation der Menschen einfühlen konnten. Der virtuelle Rundgang war nicht nur informativ, sondern auch emotional sehr bewegend. Es war eine erschütternde Erfahrung, sich vorzustellen, wie unvorstellbar grausam und unmenschlich das Leben in einem Konzentrationslager gewesen war. Die Bilder und Eindrücke aus dem virtuellen Rundgang blieben den Schüler*innen noch

lange in Erinnerung und trugen dazu bei, die Bedeutung und Tragödie des Holocaust noch besser zu verstehen. Darüber hinaus trug der virtuelle Rundgang dazu bei, das Thema Holocaust greifbarer zu machen und zur weiteren Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen und ihrer Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft anzuregen.

Nach diesen Aufgabenstellungen beschäftigten sich die Schüler*innen der *digitalen* und *gemischten* Gruppe näher mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Konzentrationslagern. Sowohl in der *analogen* als auch in der *gemischten* und *digitalen* Gruppe erfuhren die Schüler*innen über brutale Behandlungen, Unterernährung, Zwangsarbeit und die unmenschlichen Bedingungen, unter denen die Gefangenen lebten. Die *gemischte* und die *digitale* Gruppe hatten den Arbeitsauftrag, eine Informationstabelle in Word zu erstellen, in der sie die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Häftlinge im Konzentrationslager ausarbeiteten. Ihre Informationen bekamen die Schüler*innen aus Informationstexten und Internetlinks, diese beinhalteten auch persönliche Geschichten.

Diese Unterrichtseinheit zum Thema Holocaust und Konzentrationslager war sowohl zeitlich als auch in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad gut auf die Schüler*innen abgestimmt und die festgelegten Unterrichtsziele wurden erfolgreich erreicht. Die zeitliche Planung der Unterrichtseinheit war für alle drei Gruppen effektiv und angemessen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust und Konzentrationslager entwickelten die Schüler*innen ein tieferes Verständnis für die historischen Ereignisse und setzten sich mit den damit verbundenen moralischen Fragen auseinander. Sie lernten nicht nur Fakten und Daten, sondern auch die Bedeutung von Empathie, Toleranz und dem Kampf gegen Ungerechtigkeit. Die Schüler*innen waren engagiert und beteiligten sich am Unterrichtsgeschehen, außerdem verließen sie den Unterricht mit einem erweiterten Verständnis der Thematik und einem neuen Bewusstsein für die Bedeutung von Menschlichkeit und Respekt vor dem Leben anderer. Es war eine wichtige Erfahrung für die Schüler*innen, die sie ermutigte, über die Vergangenheit zu lernen und sich für eine bessere Zukunft einzusetzen.

11.12 Erster Wissenscheck

Der erste Wissenscheck im Rahmen der Unterrichtseinheit zur Judenverfolgung im Nationalsozialismus bestand aus sieben Übungen. Jede Übung zielte darauf ab, die zuvor vermittelten Kenntnisse der Schüler*innen zu überprüfen und zu festigen. Um eine klare Orientierung hinsichtlich der kognitiven Anforderungen zu gewährleisten, war der jeweilige

Anforderungsbereich jeder Übung grau markiert. Diese Strukturierung verdeutlichte die unterschiedlichen Niveaustufen und Lernziele der einzelnen Übungen. Die Übungen deckten verschiedene Aspekte des Themas ab und zeigten unterschiedliche Aufgabenstellungen, wie zum Beispiel das Abfragen von Wissen, die Analyse von Karten oder die kritische Reflexion. Die Einteilung der Anforderungsbereiche entsprach didaktischen Prinzipien, die der Differenzierung und Individualisierung dienten. Die folgenden Übungen stellten eine erste Wissensüberprüfung dar:

Übung 1: Vom Reichskanzler zum Diktator- Aufstieg der NSDAP

Ordne den folgenden Daten ein historisches Ereignis im Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP zu. Erkläre die Bedeutung dieses Ereignisses für die Machtsicherung der NSDAP.

(Anforderungsbereich II)

a) **30. Januar 1933:**

b) **23. März 1933:**

c) **1. April 1933:**

d) **2. August 1934:**

Übung 2: Weltwirtschaftskrise

Lies dir den Text durch und beschreibe die Auswirkungen der Arbeitslosigkeit für die einzelnen Personengruppen (Männer, Frauen und Kinder). **(Anforderungsbereich I)**

In Marienthal, einem kleinen Industrieort in Niederösterreich, untersuchte ein österreichisches Forscherteam zum ersten Mal die Auswirkungen von langer Arbeitslosigkeit. In den Jahren von 1929 bis 1930 schlossen aufgrund der Wirtschaftskrise die Spinnerei, die Druckerei und die Weberei.

Ein Hauptproblem der arbeitslosen Männer war, dass sie mit ihrer freien Zeit nichts anzufangen wussten. Viele Stunden standen die Männer auf der Straße herum, unterhielten sich und schlugen so die Zeit tot. Geld für Freizeitaktivitäten war nicht vorhanden. Die Frauen

hingegen verbrachten ihre Zeit mit Hausarbeiten wie dem Flicken und Stopfen der Kleidung. Der Gesundheitszustand vieler Kinder verschlechterte sich dramatisch. Viele Familien konnten sich die Arztbesuche nicht mehr leisten. Da die Familien so arm waren, wurden die Mahlzeiten nur mit billigen Zutaten, die wenige Nährstoffe enthielten, zubereitet. Bei den Kindern merkte man die Mangelerscheinungen zuerst. Sehr oft wurden die Kinder nicht in die Schule geschickt, da sie keine Schuhe hatten.

Abb. 6: Weltwirtschaftskrise (Schulbuch Geschichte für alle 4)

Männer	Frauen	Kinder

Übung 3: Demokratie vs. Diktatur

1. Beschreibe wie sich die politischen Systeme zwischen 1922 und 1937 verändert haben.

(Anforderungsbereich I)

2. Arbeite anhand der Abbildung jene Länder heraus, die 1937 zu Diktaturen oder zu autoritären Staaten wurden. **(Anforderungsbereich II)**

3. Die politischen Systeme in Europa veränderten sich zwischen 1922 und 1937 erheblich und führten zu Unruhen bei der Bevölkerung. Diskutiere, welche Maßnahmen dazu hätten beitragen können, die politische Stabilität in diesen Ländern zu fördern.

(Anforderungsbereich III)



Abb. 7: Vergleich zwischen Demokratien und autoritären Staaten in Europa 1922 und 1937 (Schulbuch Geschichte für alle 4)

Antworten:

Übung 4: Nationalsozialistische Ideologien

- Nenne 4 nationalsozialistische Ideologien. **(Anforderungsbereich I)**
- Erkläre eine nationalsozialistische Ideologie genauer. **(Anforderungsbereich II)**

Antworten:

Erklärung:

Übung 5: Autoritäre Systeme

Gib 2 Länder mit den dazugehörigen Politikern wieder, unter denen es totalitäre bzw. autoritäre Regime in Europa gab. **(Anforderungsbereich I)**

Antworten:

Übung 6: Anschluss Österreich

1. Erkläre die Vereinbarungen des Juliabkommens. **(Anforderungsbereich II)**
2. Beurteile, inwieweit diese Vereinbarungen seitens der NSDAP eingehalten wurden. **(Anforderungsbereich III)**

Antworten:

Übung 7: Anschluss Österreich

Diskutiere, inwiefern sich folgender Stimmzettel auf die Volksabstimmung, über den Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich, auswirkte. Welche politischen Maßnahmen müssen ergriffen werden, um sicherzustellen, dass Stimmzettel neutral bleiben und die Wahlentscheidung der Bürger*innen nicht beeinflusst wird. **(Anforderungsbereich III)**



Abb. 8: Stimmzettel Anschluss Österreich an das Deutsche Reich
<https://www.dolomitenstadt.at/story/der-anschluss-osttirol-1938-in-bildern/>

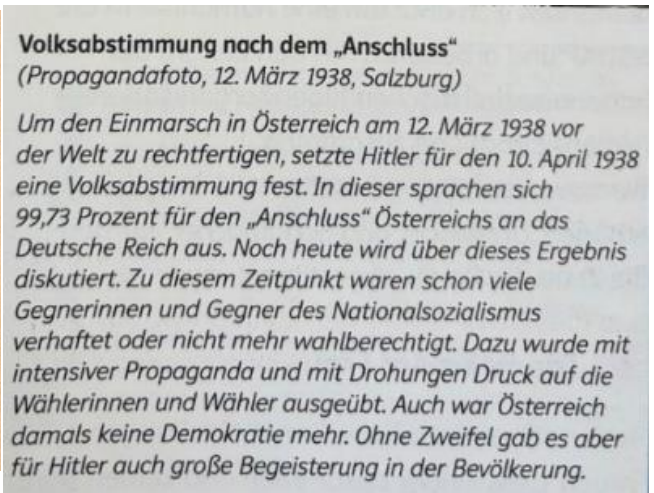


Abb. 9: Volksabstimmung nach dem „Anschluss“ Propagandafoto
(Schulbuch Bausteine 4)

Antworten:

11.13 Endergebnischeck

Der Endergebnischeck fand in der zwölften und damit letzten Forschungseinheit statt. Dieser diente dazu, den Lernerfolg der Schüler*innen in den verschiedenen Gruppen (*analog, digital, gemischt*) umfassend zu beurteilen. Der abschließende Endergebnischeck zielte darauf ab, das erworbene Wissen zu reproduzieren (*Anforderungsbereich I*), weiterführend zu reorganisieren und zu transferieren (*Anforderungsbereich II*) und schließlich die Aufgabenstellungen kritisch zu reflektieren (*Anforderungsbereich III*). Der abschließende Endergebnischeck bestand aus einer Reihe von methodisch abwechslungsreichen Aufgaben, die die zentralen Inhalte der Unterrichtseinheit abdeckten. Die Aufgaben des Endergebnischecks waren so konzipiert, dass sie nicht nur das reine Faktenwissen der Schüler*innen abfragten, sondern auch ihre Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen und deren Auswirkungen auf die Gegenwart. Ein wichtiger Bestandteil des Endergebnischecks war die Anwendung des Wissens in verschiedenen Kontexten. Die Schüler*innen wurden aufgefordert, historische Dokumente zu analysieren, Karten zu interpretieren und argumentative Texte zu verfassen. Die verschiedenen Aufgaben deckten die Anforderungsbereiche I, II und III ab. Der Endergebnischeck diente dazu, zu untersuchen, welche Auswirkungen der Medieneinsatz auf den individuellen Lernfortschritt der Schüler*innen hatte. Die folgenden Aufgaben stellten den Endergebnischeck dar:

Weltwirtschaftskrise:

1. Die Weltwirtschaftskrise 1929.

- **Ordne** den Mann auf dem Bild vor dem Hintergrund der Weltwirtschaftskrise 1929 einer gesellschaftlichen Schicht zu. **Begründe** deine Zuordnung, indem du die wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen der Krise auf die verschiedenen gesellschaftlichen Schichten analysierst. (**Anforderungsbereich II**)
- Überlege, welche Gedanken sich der Mann mit dem Schild auf dem Bild während der Weltwirtschaftskrise 1929 gemacht haben könnte. Berücksichtige dabei die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Auswirkungen der Krise. **Diskutiere**, inwiefern seine



Abb. 10: Arbeitsloser während der Weltwirtschaftskrise:
<https://www.dhm.de/lemo/bestand/objekt/arbeitsloser-waehrend-der-weltwirtschaftskrise-um-1930.html>

Situation symbolisch für die damaligen Herausforderungen der Bevölkerung steht und welche Schlussfolgerungen sich daraus für den gesellschaftlichen Umgang mit Krisensituationen ziehen lassen und welche Maßnahmen die wirtschaftliche und soziale Situation hätten verbessern können.

(Anforderungsbereich III)

Antworten:

Totalitäre und autoritäre Systeme

1. *Diktatorische Systeme.* Die politischen Systeme in Europa veränderten sich zwischen 1918 und 1938 erheblich und führten zu Unruhen bei der Bevölkerung. Beziehe dich bei der Ausarbeitung der Fragen auf folgende Länder: *Polen, Frankreich, Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken (UdSSR) und Italien.*

- **Beschreibe,** welche Regierungsformen die angeführten Staaten zwischen 1918 und 1938 hatten. **(Anforderungsbereich I)**
- **Diskutiere,** welche Maßnahmen dazu hätten beitragen können, die politische Stabilität in diesen Ländern zu fördern **(Anforderungsbereich III)**

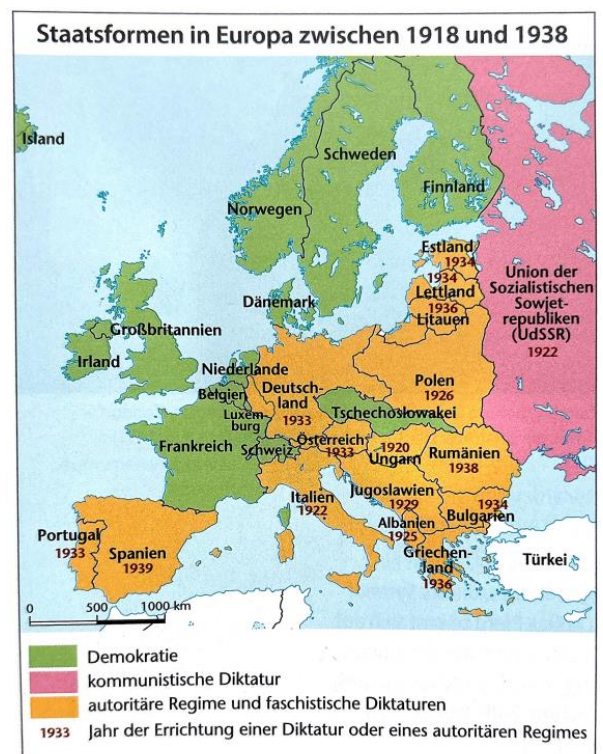


Abb. 11: Staatsformen in Europa zwischen 1918 und 1938 (Schulbuch Meine Geschichte 4)

Antworten:

2. *Autoritäres und totalitäres Regime.*

- **Nenne** ein Land mit dem dazugehörigen Politiker, unter dem es ein autoritäres bzw. totalitäres Regime gab. **(Anforderungsbereich I)**
- **Erkläre** den Begriff „autoritäres Regime“. **(Anforderungsbereich II)**

Antworten:

Ideologien des Nationalsozialismus

1. Beurteile, welche Gefühle die Nationalsozialisten bei der Bevölkerung mit dem Propagandafoto auslösen wollten. (Anforderungsbereich III)
2. Diskutiere politische Maßnahmen, die ergriffen werden hätten können, um die Hetze gegen jüdische Kaufleute zu verhindern. (Anforderungsbereich III)

Antworten:



Abb. 12: Text auf dem Propagandafoto: "Deutsche verteidigt euch gegen die jüdische Gräuelpropaganda kauft nur bei Deutschen." "Deutsche! Wehrt euch! Kauft nicht bei Juden!" Genau geplante Hetze gegen jüdische Kaufleute (Schulbuch Bausteine 4)

3. Gib eine nationalsozialistische Ideologie wieder (Anforderungsbereich I) und beschreibe (Anforderungsbereich I) diese.

a. _____

Beschreibung:

Aufstieg der NSDAP

1. Ordne dem Datum 1. Mai 1933 ein historisches Ereignis im Zusammenhang mit dem Aufstieg der NSDAP zu. Erkläre die Bedeutung dieses Ereignisses für die Machtsicherung der NSDAP. (Anforderungsbereich II)
- a. 1. Mai 1933:

2. Folgendes Bild wurde 1932 als Schulwandbild im Unterricht eingesetzt.

- a. Nenne wer der Mann am Rednerpult ist. **(Anforderungsbereich I)**
- b. Ordne die Personen, welche auf der Bühne stehen, einem politischen System zu. **(Anforderungsbereich II)**
- c. Beurteile, inwiefern die Verwendung von Propagandabildern im Schulunterricht der 1930er Jahre das Denken und Verhalten der Schüler*innen beeinflusst hat und setze dich mit den spezifischen Strategien der Nationalsozialisten auseinander, die zur Verbreitung solcher Propagandabilder führten. **(Anforderungsbereich III)**
- d. Diskutiere abschließend, welche politischen Maßnahmen notwendig gewesen wären, um die Verwendung von Propagandabildern im Bildungsbereich zu verhindern und welche alternativen Ansätze es für die Bildung in autoritären Regimen gegeben hätte. **(Anforderungsbereich III)**



Abb. 13: Schulwandbild Unterricht (Schulbuch Geschichte für alle 4)

Antworten:

Anschluss Österreich

1. Erkläre eine Vereinbarung des Juliabkommens. **(Anforderungsbereich II)**
2. Erkläre, weshalb sich 99,73% der Österreicher*innen für den Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich entschieden. **(Anforderungsbereich II)**
3. Diskutiere, ob und inwiefern die Gestaltung eines Stimmzettels bei den heutigen Wahlen so beeinflusst werden könnte, dass sie die Meinung der Wähler*innen beeinflusst. Berücksichtige dabei ethische, rechtliche und praktische Aspekte der Wahlgestaltung. Welche Maßnahmen könnten ergriffen werden, um

sicherzustellen, dass die Stimmzettel neutral bleiben und die Wahlentscheidung der Bürger*innen nicht beeinflusst wird? **(Anforderungsbereich III)**

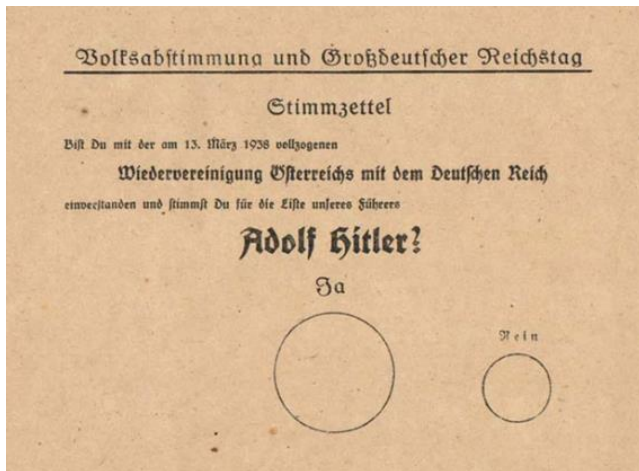


Abb. 14: Stimmzettel Anschluss Österreich an das Deutsche Reich
<https://www.dolomitenstadt.at/story/der-anschluss-osttirol-1938-in-bildern/>

Um den Einmarsch in Österreich am 12. März 1938 vor der Welt zu rechtfertigen, setzte Hitler für den 10. April 1938 eine Volksabstimmung fest. In dieser sprachen sich 99,73 Prozent für den „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich aus. Noch heute wird über dieses Ergebnis diskutiert. Zu diesem Zeitpunkt waren schon viele Gegnerinnen und Gegner des Nationalsozialismus verhaftet oder nicht mehr wahlberechtigt. Dazu wurde mit intensiver Propaganda und mit Drohungen Druck auf die Wählerinnen und Wähler ausgeübt. Auch war Österreich damals keine Demokratie mehr. Ohne Zweifel gab es aber für Hitler auch große Begeisterung in der Bevölkerung.

Abb. 15: Volksabstimmung nach dem „Anschluss“ Propagandafoto (Schulbuch Bausteine 4)

Antworten:

Alltag im Nationalsozialismus

1. Erkläre die Rolle der Frau im Nationalsozialismus. **(Anforderungsbereich II)**
2. Erkläre, welche spezifischen politischen Maßnahmen während der Zeit des Nationalsozialismus ergriffen wurden, um den Schüler*innen nationalsozialistische Inhalte zu vermitteln. **(Anforderungsbereich II)**
3. Beurteile, wie diese Maßnahmen gezielt die Ideologien und das Weltbild der Schüler*innen beeinflussten und welche langfristigen Auswirkungen diese Erziehung auf die Gesellschaft hatte. **(Anforderungsbereich III)**
4. Diskutiere, welche politischen Maßnahmen man hätte ergreifen müssen, um eine ideologische Beeinflussung der Schüler*innen zu verhindern. **(Anforderungsbereich III)**
5. Beschreibe den Begriff Propaganda. **(Anforderungsbereich I)**

Jugend im Nationalsozialismus

1. Ordne dem vorgegebenen Alter den jeweiligen Namen der Jugendorganisation zu. **(Anforderungsbereich II)**
2. Beurteile, inwiefern sich die Ziele der Erziehung von damals zu heute verändert haben und welche Maßnahmen heute ergriffen werden, um eine ideologisch neutrale und kritische Bildung zu gewährleisten. **(Anforderungsbereich III)**

Mädchen		Jungen
Name der Organisation:	Mit 14 Jahren	Name der Organisation:

Antworten:

Widerstand

1. Erläutere den Begriff Widerstand. **(Anforderungsbereich II)**
2. Zähle eine Form des Widerstands auf. **(Anforderungsbereich I)**
 - a. _____
3. Das politische System der Nationalsozialisten rief bei vielen Menschen Unzufriedenheit hervor. Diskutiere, vor welchen moralischen und politischen Dilemmata die Widerstandskämpfer*innen standen und welche langfristigen Auswirkungen ihr Handeln auf das kollektive Gedächtnis und den Umgang mit dem Nationalsozialismus in der heutigen Gesellschaft hat. **(Anforderungsbereich III)**

Antworten:

Phasen der Judenverfolgung und Holocaust

1. Nenne die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden. **(Anforderungsbereich I)**
 - a. _____
 - b. _____

c. _____

d. _____

2. Analysiere die Anzahl der jüdischen Bevölkerung und die Anzahl der ermordeten Juden und Jüdinnen in den Ländern Polen, Deutsches Reich und Sowjetunion während des Holocaust. Arbeite die Daten heraus und erkläre, welche historischen, politischen und geographischen Faktoren die unterschiedlichen Zahlen in den jeweiligen Ländern beeinflusst haben. **(Anforderungsbereich II)**

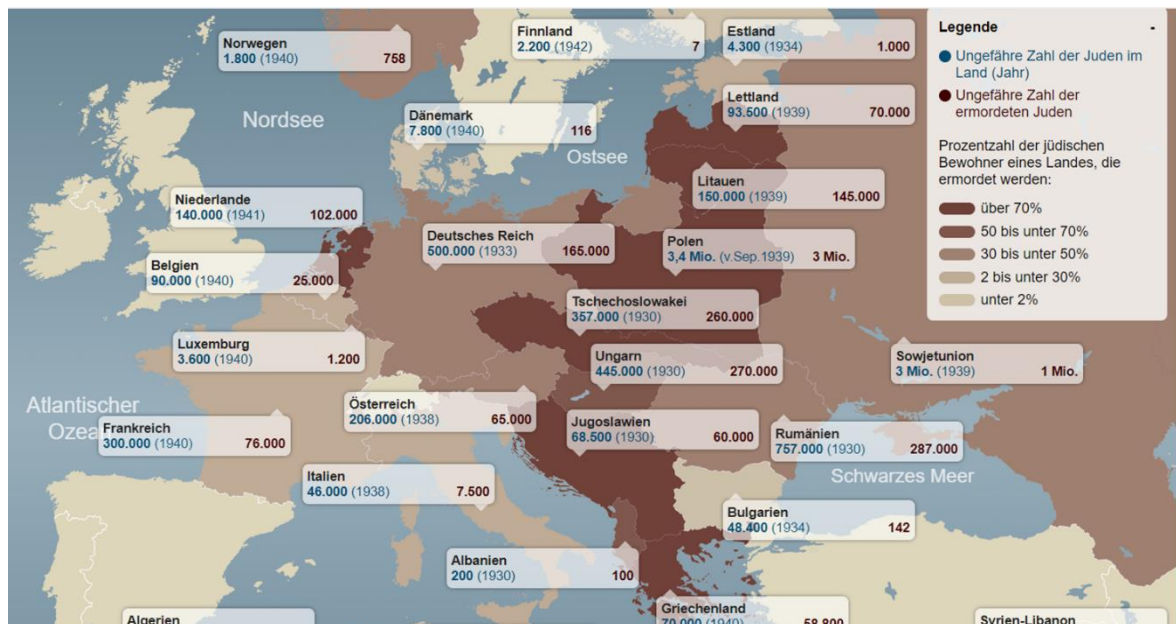


Abb. 16: Karte der ermordeten Juden https://www.bpb.de/fsd/centropa/ermordete_juden_nach_land.php

Antworten:

- Polen:
- Deutsches Reich:
- Sowjetunion:

3. Diskutiere, welche Rolle Konzentrations- und Vernichtungslager im Rahmen der nationalsozialistischen Herrschaft spielten und beurteile die politischen und gesellschaftlichen Maßnahmen, die heute ergriffen werden, um das Geschehene in diesen Lagern zu verarbeiten und das Gedenken daran zu bewahren. **(Anforderungsbereich III)**

12 Statistische Auswertung der Daten

Im Rahmen des Forschungsvorhabens wurden die Auswirkungen des Einsatzes digitaler Medien im Geschichtsunterricht auf den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen der 4. Klasse der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) erfasst und statistisch ausgewertet. Die Auswertung erfolgte über den bereits oben vorgestellten „*ersten Wissenschecks*“ und den „*Endergebnischeck*“. Ziel war es zu untersuchen, ob und inwieweit digitale Medien im Vergleich zu analogen Medien den Lernprozess beeinflussen. Die Datenerhebung erfolgte durch standardisierte Tests und Befragungen, die nach dem Einsatz der verschiedenen Medien im Geschichtsunterricht durchgeführt wurden. Die gesammelten Daten wurden anschließend mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel und mit Diagrammen in Microsoft Word ausgewertet. In Microsoft Excel wurden die Daten aufbereitet und analysiert, um eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Ergebnisse der statistischen Auswertung wurden mit Hilfe von Diagrammen und Grafiken in Microsoft Word anschaulich dargestellt. Dies ermöglichte eine übersichtliche und verständliche Darstellung der Daten. Es wurden Balken- und Säulendiagramme sowie Tabellen verwendet.

12.1 Deskriptive Statistik

Die vorliegenden Daten basieren auf der Analyse von zwei Erhebungen, einem ersten Wissenscheck und einem Endergebnischeck, die in drei verschiedenen Lerngruppen durchgeführt wurden. Durch die Durchführung der beiden Erhebungen (erster Wissenscheck und Endergebnischeck) wurden die unten angeführten Daten der Klasse gewonnen. In der *digitalen*, der *gemischten* und der *analogen* Gruppe befanden sich jeweils acht Schüler*innen. Die Auswertung bezieht sich auf den ersten Wissenscheck und den Endergebnischeck. Anschließend wird ein Vergleich zwischen den Daten des ersten Wissenschecks und des Endergebnischecks durchgeführt. Ziel der Analyse ist es, die Leistungen der Schüler*innen in Bezug auf den Wissensstand zu Beginn und zum Abschluss des Lernprozesses darzustellen und mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Lerngruppen aufzuzeigen.

12.1.1 Auswertungen des ersten Wissenschecks

Im ersten Wissenscheck wurden die Schüler*innen nach fünf Einheiten in verschiedenen Anforderungsbereichen zu unterschiedlichen Aufgabenstellungen auf ihren Wissensstand geprüft. Daraus ergaben sich folgende Daten:

Erster Wissenscheck	digital	gemischt	analog
Anforderungsbereich I erreicht	7 von 8 (87,5 %)	8 von 8 (100%)	4 von 8 (50%)
Anforderungsbereich II erreicht	2 von 8 (25%)	8 von 8 (100%)	2 von 8 (25%)
Anforderungsbereich III erreicht	0 von 8 (0%)	5 von 8 (62,5%)	0 von 8 (0%)
Durchschnitt	37,5%	87,5%	25%

Tab. 9: Übersichtstabelle erster Wissenscheck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht + Durchschnitt

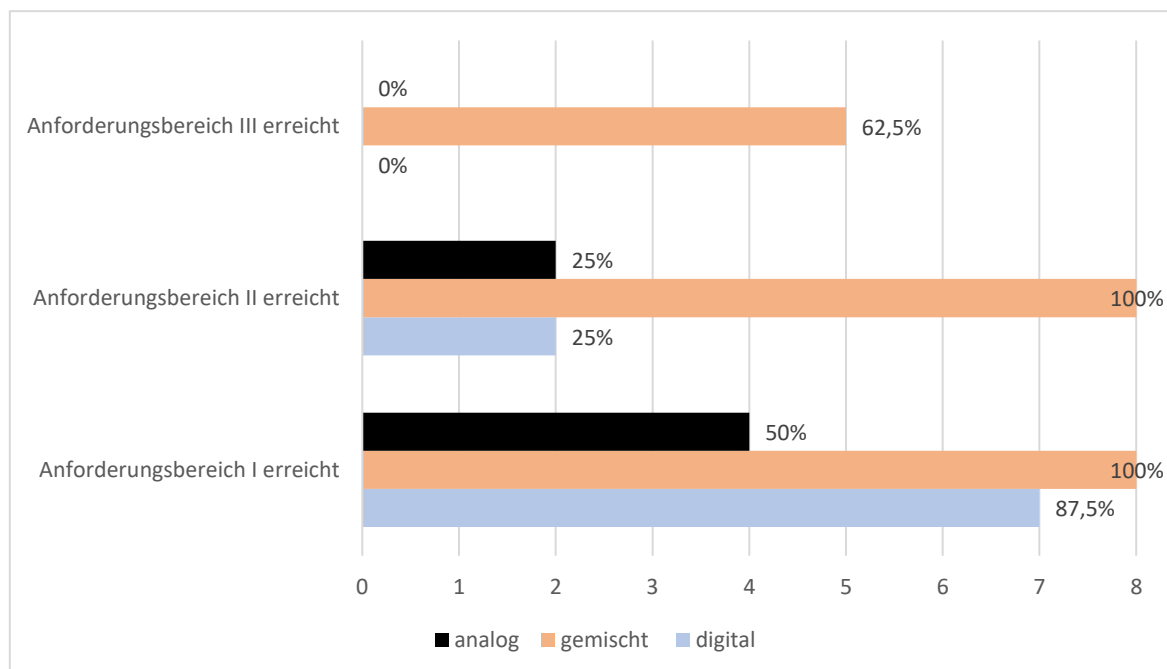


Abb. 17: Daten erster Wissenscheck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht aus der empirischen Forschung

Der erste Wissenscheck, der in der sechsten Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, um den Wissensstand und die kompetenzorientierte Herangehensweise zu erfassen, ergab in der *digitalen* Gruppe folgende Ergebnisse:

- Anforderungsbereich I: Sieben von acht Schüler*innen (entspricht 87,5%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich II: Zwei von acht Schüler*innen (entspricht 25%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich III: Null von acht Schüler*innen (entspricht 0%) erreichten diesen Bereich.

Der Mittelwert der *digitalen* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III liegt somit bei 37,5%. Die Mehrheit der Schüler*innen in der *digitalen* Gruppe bewältigte den Anforderungsbereich I. Während den Anforderungsbereich II nur ein Viertel der Schüler*innen erreichte. Den Anforderungsbereich III erreichte in dieser Gruppe niemand.

In der *gemischten* Gruppe zeigten sich beim ersten Wissenscheck folgende Ergebnisse:

- Anforderungsbereich I: Acht von acht Schüler*innen (entspricht 100%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich II: Acht von acht Schüler*innen (entspricht 100%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich III: Fünf von acht Schüler*innen (entspricht 62,5%) erreichten diesen Bereich.

Der Mittelwert der *gemischten* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag somit bei 87,5%. Die *gemischte* Gruppe erbrachte in allen Anforderungsbereichen durchgängig hohe Leistungen. Alle Schüler*innen erreichten die Anforderungsbereiche I und II vollständig und die überwiegende Mehrheit (62,5%) auch den Anforderungsbereich III.

In der *analogen* Gruppe zeigten sich beim ersten Wissenscheck folgende Ergebnisse:

- Anforderungsbereich I: Vier von acht Schüler*innen (entspricht 50%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich II: Zwei von acht Schüler*innen (entspricht 25%) erreichten diesen Bereich.

- Anforderungsbereich III: Null von acht Schüler*innen (entspricht 0%) erreichten diesen Bereich.

Der Mittelwert der *analogen* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag somit bei 25%. In der *analogen* Gruppe erreichte lediglich die Hälfte der Schüler*innen den Anforderungsbereich I. Der mittlere Anforderungsbereich wurde nur von einem Viertel der Schüler*innen erreicht und den Anforderungsbereich III erreicht keine*r der Schüler*innen.

Im Rahmen des ersten Wissenschecks, der in der sechsten Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, um den Wissensstand und den kompetenzorientierten Umgang mit verschiedenen Aufgaben zu erheben, zeigten sich in den drei Gruppen unterschiedliche Daten hinsichtlich des vollständigen Erreichens der Anforderungsbereiche I bis III. Die folgenden Diagramme ergänzen diese Daten, indem sie zeigen, wie viele Schüler*innen aus den jeweiligen Gruppen die Anforderungsbereiche teilweise oder gar nicht erreichten.

Im Rahmen des ersten Wissenschecks wurden ergänzend zu den oben genannten Zahlen weitere Auswertungen durchgeführt, die die teilweise Erfüllung bzw. Nichterfüllung der Anforderungsbereiche beleuchteten. Die folgenden Diagramme zeigen diese Auswertungen.

In der *digitalen* Gruppe erreichte eine Person den Anforderungsbereich I teilweise und somit erreichten alle Schüler*innen der digitalen Gruppe den Anforderungsbereich I entweder vollständig oder teilweise.

In der *analogen* Gruppe erreichten vier Schüler*innen den Anforderungsbereich I teilweise, somit erreichten alle Schüler*innen der *analogen* Gruppe den Anforderungsbereich I entweder vollständig oder teilweise.

Die ergänzenden Diagramme zeigen, dass beim ersten Wissenscheck alle Schüler*innen sowohl der *digitalen*, *analogen* als auch der *gemischten* Gruppe den Anforderungsbereich I erreichten bzw. teilweise erreichten. Es gab keine Schüler*innen, die den Anforderungsbereich I nicht erreichten.

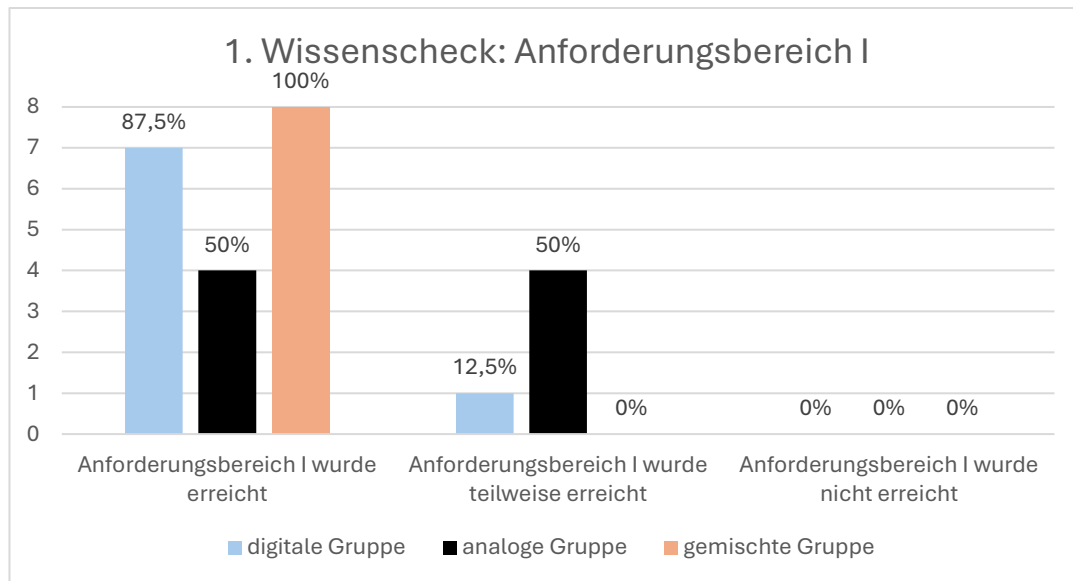


Abb. 18: Datenauswertung erster Wissenscheck Anforderungsbereich I aus der empirischen Forschung

Beim ersten Wissenscheck erreichten sechs Schüler*innen der *digitalen* Gruppe und sechs Schüler*innen der *analogen* Gruppe den Anforderungsbereich II teilweise. Somit erreichten alle Schüler*innen der *analogen* und der *digitalen* Gruppe den Anforderungsbereich teilweise bzw. vollständig.

Die ergänzenden Diagramme zeigen, dass beim ersten Wissenscheck alle Schüler*innen sowohl der *digitalen*, *analogen* als auch der *gemischten* Gruppe den Anforderungsbereich II erreichten bzw. teilweise erreichten. Es gab keine Schüler*innen, die den Anforderungsbereich II nicht erreichten.

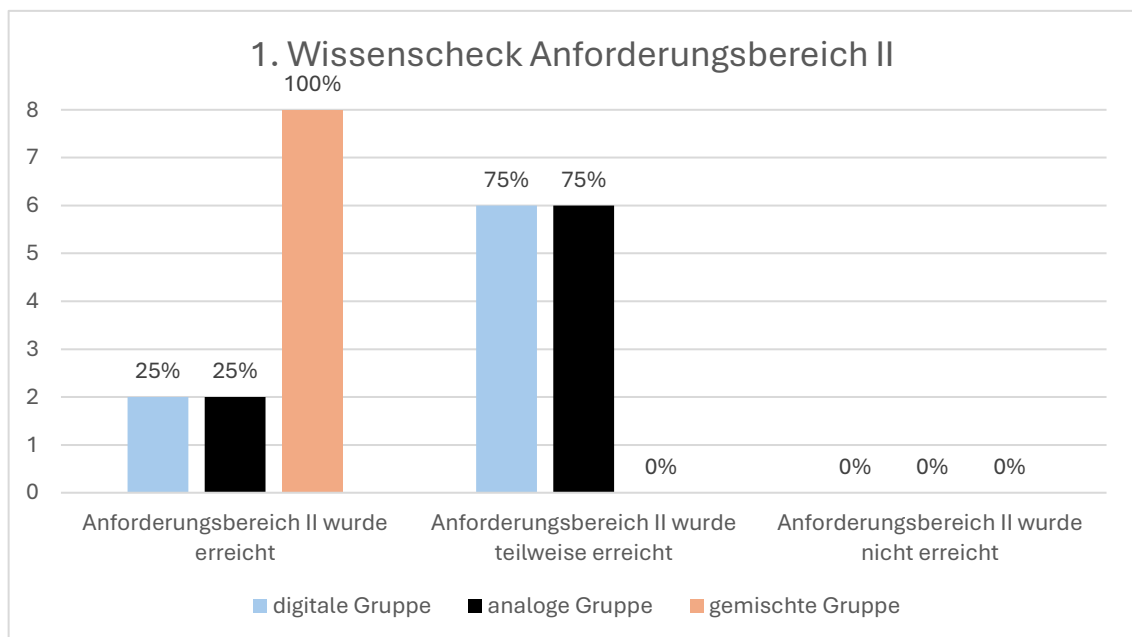


Abb. 19: Datenauswertung erster Wissenscheck Anforderungsbereich II aus der empirischen Forschung

Im Rahmen des ersten Wissenschecks wurde die Leistung der Schüler*innen hinsichtlich des Anforderungsbereichs III analysiert. Beim ersten Wissenscheck erreichten acht Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe den Anforderungsbereich III teilweise. Aus der *gemischten* Gruppe, bestehend aus Schüler*innen, die sowohl *digitale* als auch *analoge* Lernmethoden nutzten, erreichten drei Person den Anforderungsbereich III teilweise. In der *analogen* Gruppe erreichten fünf Schüler*innen den Anforderungsbereich III teilweise, während drei Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe den Anforderungsbereich III nicht erreichten.

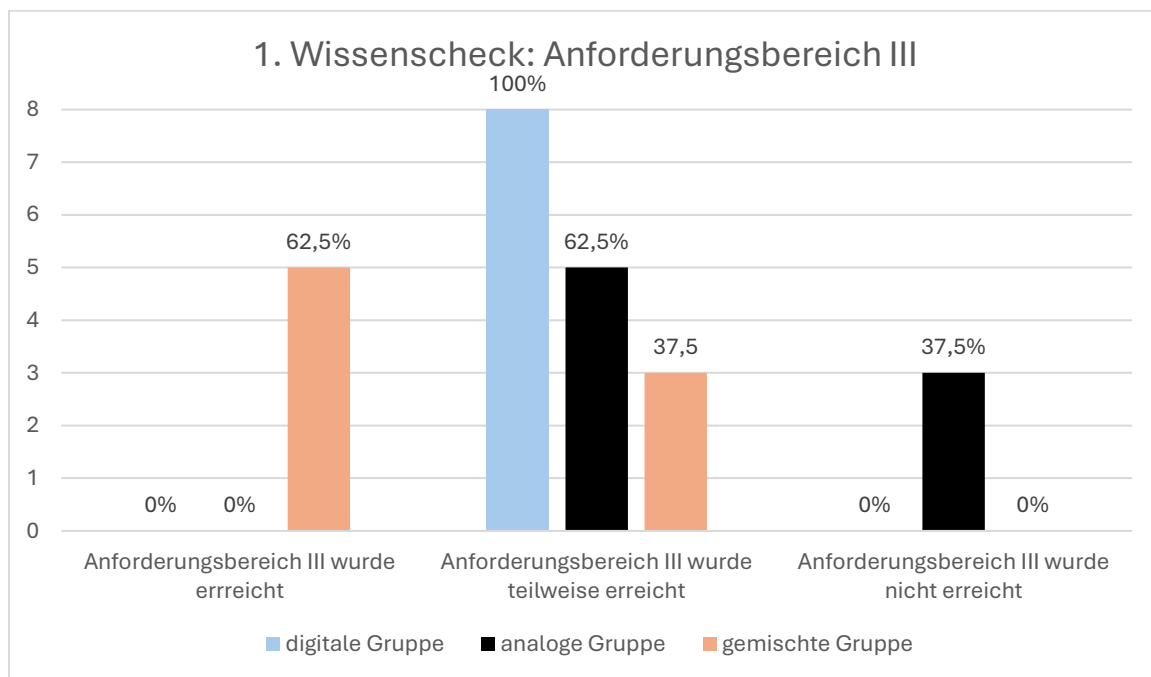


Abb. 20: Datenauswertung erster Wissenscheck Anforderungsbereich III aus der empirischen Forschung

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Daten der drei verschiedenen Gruppen (*analog*, *digital*, *gemischt*) im ersten Wissenscheck, bezogen auf die Anforderungsbereiche I, II und III. Die Tabelle zeigt jeweils an, ob die Schüler*innen den Anforderungsbereich vollständig erreichten, teilweise erreichten oder nicht erreichten:

Name/ Gruppe Erster Wissenscheck	Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
D1/ digitale Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
D2/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D3/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht

D4 / digitale Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
D5 / digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D6 / digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D7 / digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D8 / digitale Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
G1/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
G2/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
G3/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
G4/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
G5/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
G6/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
G7/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
G8/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
A1/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A2/ analoge Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A3/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A4/ analoge Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
A5/ analoge Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
A6/ analoge Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
A7/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
A8/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	erreicht	teilweise erreicht

Tab. 10: tabellarische Auflistung der Leistungen in den Anforderungsbereichen I, II und III in der digitalen, gemischten und analogen Gruppe beim ersten Wissenscheck

12.1.2 Auswertung des Endergebnischecks

Der Endergebnischeck fand in der zwölften und damit letzten Einheit des Forschungsprojektes statt. Beim Endergebnischeck wurden die finalen Leistungen der Schüler*innen ermittelt, wobei bei der Auswertung der Daten die Erreichung der Anforderungsbereiche berücksichtigt wurde. Im Endergebnischeck wurden die Schüler*innen nach elf Einheiten in verschiedenen Anforderungsbereichen zu unterschiedlichen Aufgabenstellungen auf ihren Wissensstand geprüft. Daraus ergaben sich folgende Daten:

Endergebnischeck	digital	gemischt	analog
Anforderungsbereich I erreicht	6 von 8 (75%)	8 von 8 (100%)	4 von 8 (50%)
Anforderungsbereich II erreicht	1 von 8 (12,5%)	4 von 8 (50%)	1 von 8 (12,5%)
Anforderungsbereich III erreicht	0 von 8 (0%)	3 von 8 (37,5%)	1 von 8 (12,5%)
Durchschnitt	29,2%	62,5%	25%

Tab. 11: Übersichtstabelle Endergebnischeck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht + Durchschnitt

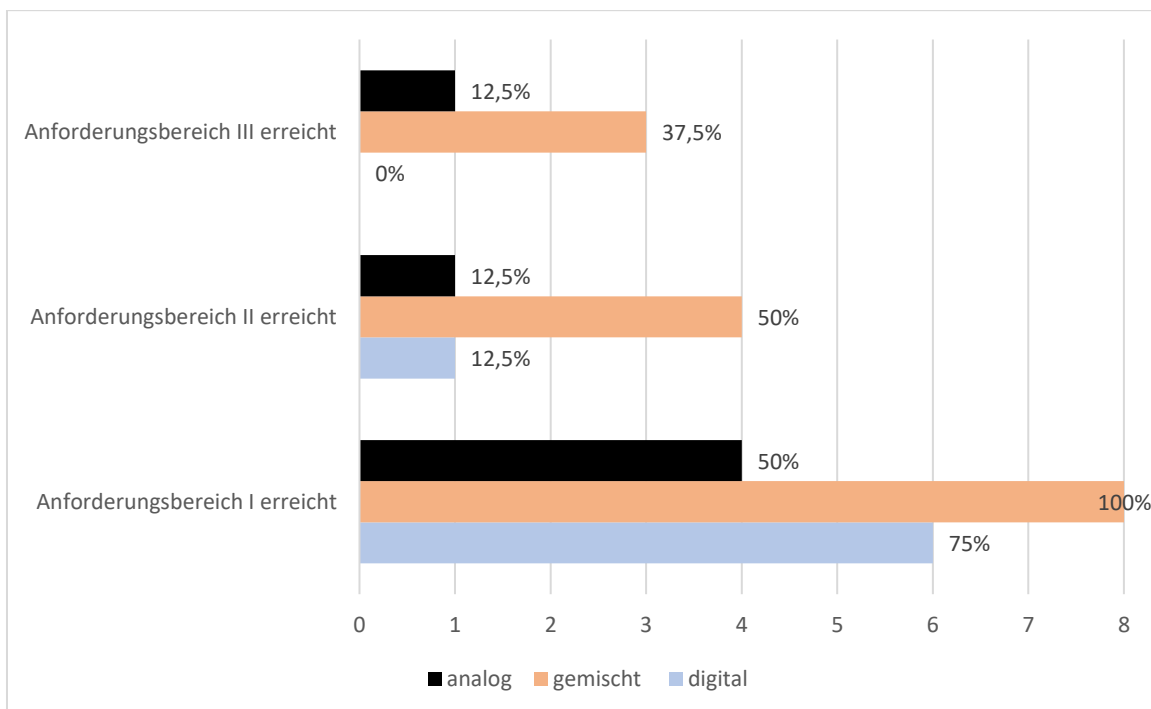


Abb. 21: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereiche I, II und III erreicht aus der empirischen Forschung

Bei dem Endergebnischeck, welcher in der zwölften Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, um den Wissenstand und den kompetenzorientierten Umgang zu erheben, zeigten sich in der *digitalen* Gruppe folgende Ergebnisse:

- Anforderungsbereich I: Sechs von acht Schüler*innen (entspricht 75%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich II: Ein/e von acht Schüler*innen (entspricht 12,5%) erreichte diesen Bereich.
- Anforderungsbereich III: Null von acht Schüler*innen (entspricht 0%) erreichten diesen Bereich.

Der Mittelwert der *digitalen* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag somit bei 29,2%. Die Mehrheit der Schüler*innen in der *digitalen* Gruppe bewältigte den Anforderungsbereich I. Während den Anforderungsbereich II nur eine/r der Schüler*innen erreichte. Den Anforderungsbereich III erreichte in dieser Gruppe niemand.

In der *gemischten* Gruppe zeigten sich beim Endergebnischeck folgende Ergebnisse:

- Anforderungsbereich I: Acht von acht Schüler*innen (entspricht 100%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich II: Vier von acht Schüler*innen (entspricht 50%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich III: Drei von 8 Schüler*innen (entspricht 37,5%) erreichten diesen Bereich.

Der Mittelwert der *gemischten* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag somit bei 62,5%. Die gemischte Gruppe erbrachte in den Anforderungsbereichen I bis II durchweg hohe Leistungen. Im Anforderungsbereich III erreichten nur noch drei Schüler*innen den Anforderungsbereich vollständig.

In der *analogen* Gruppe zeigten sich beim Endergebnischeck folgende Ergebnisse:

- Anforderungsbereich I: Vier von acht Schüler*innen (entspricht 50%) erreichten diesen Bereich.
- Anforderungsbereich II: Eine/r von acht Schüler*innen (entspricht 12,5%) erreichte diesen Bereich.

- Anforderungsbereich III: Eine/r von acht Schüler*innen (entspricht 25%) erreichte diesen Bereich.

Der Mittelwert der *analogen* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag somit bei 25%. In der *analogen* Gruppe erreichte lediglich die Hälfte der Schüler*innen den Anforderungsbereich I. Der Anforderungsbereich II wurde nur von einem/ einer der Schüler*innen erreicht und ein/e Schüler*innen erreichte den Anforderungsbereich III.

Im Rahmen des Endergebnischecks, der in der zwölften Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, um den Wissensstand und den kompetenzorientierten Umgang mit verschiedenen Aufgaben zu erheben, zeigten sich in den drei Gruppen unterschiedliche Daten hinsichtlich des vollständigen Erreichens der Anforderungsbereiche I, II und III. Die folgenden Diagramme ergänzen diese Daten, indem sie zeigen, wie viele Schüler*innen aus den jeweiligen Gruppen die Anforderungsbereiche teilweise bzw. gar nicht erreichten.

Im Rahmen des Endergebnischecks wurden ergänzend zu den oben genannten Zahlen weitere Auswertungen durchgeführt, die die teilweise Erfüllung bzw. Nichterfüllung der Anforderungsbereiche beleuchteten. Die folgenden Diagramme zeigen diese Auswertungen.

Beim Endergebnischeck erreichten vier Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe und zwei Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe den Anforderungsbereich I teilweise, die anderen 18 Schüler*innen aus der *analogen*, *digitalen* und *gemischten* Gruppe erreichten den Anforderungsbereich vollständig. Beim Endergebnischeck gab es keine Person, die den Anforderungsbereich I nicht erreichte.

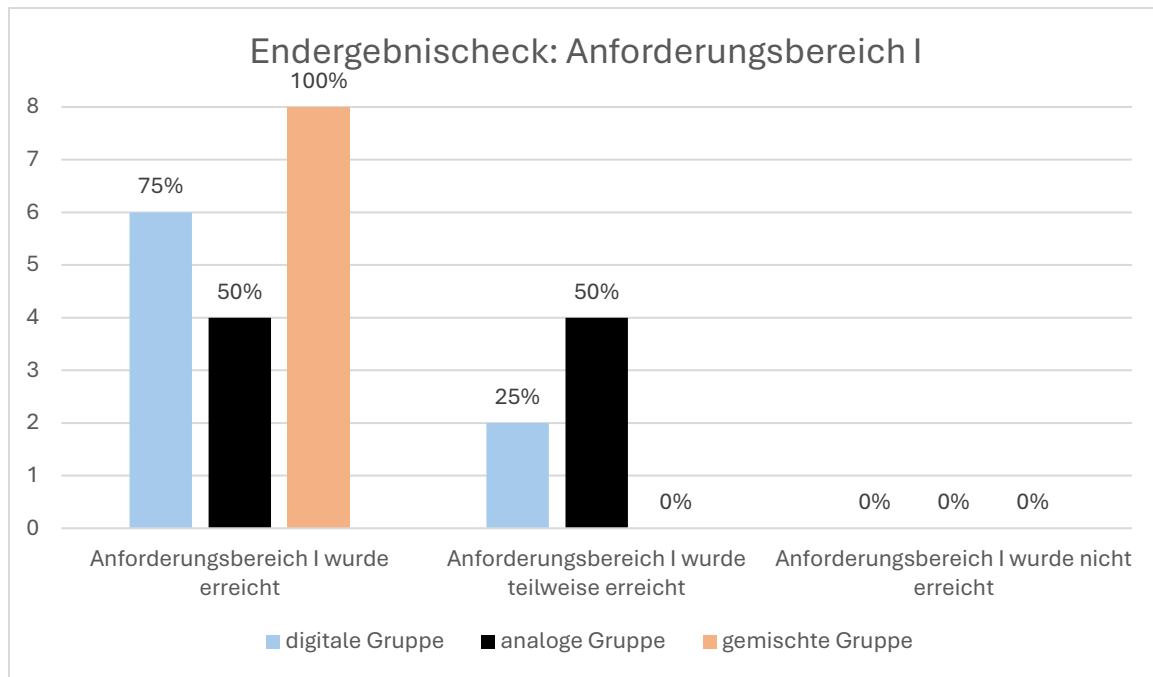


Abb. 22: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereich I aus der empirischen Forschung

Beim Endergebnischeck erreichten sieben Schüler*innen der *digitalen* Gruppe und sieben Schüler*innen der *analogen* Gruppe den Anforderungsbereich II teilweise. Aus der *gemischten* Gruppe erreichten vier Schüler*innen den Anforderungsbereich II teilweise. Somit erreichten alle Schüler*innen der *analogen*, *digitalen* und *gemischten* Gruppe den Anforderungsbereich II teilweise bzw. vollständig.

Die ergänzenden Diagramme zeigen, dass beim Endergebnischeck alle Schüler*innen, sowohl der *digitalen*, *analogen* und *gemischten* Gruppe, den Anforderungsbereich II erreichten bzw. teilweise erreichten. Es gab keine Schüler*innen, die den Anforderungsbereich II nicht erreichten.

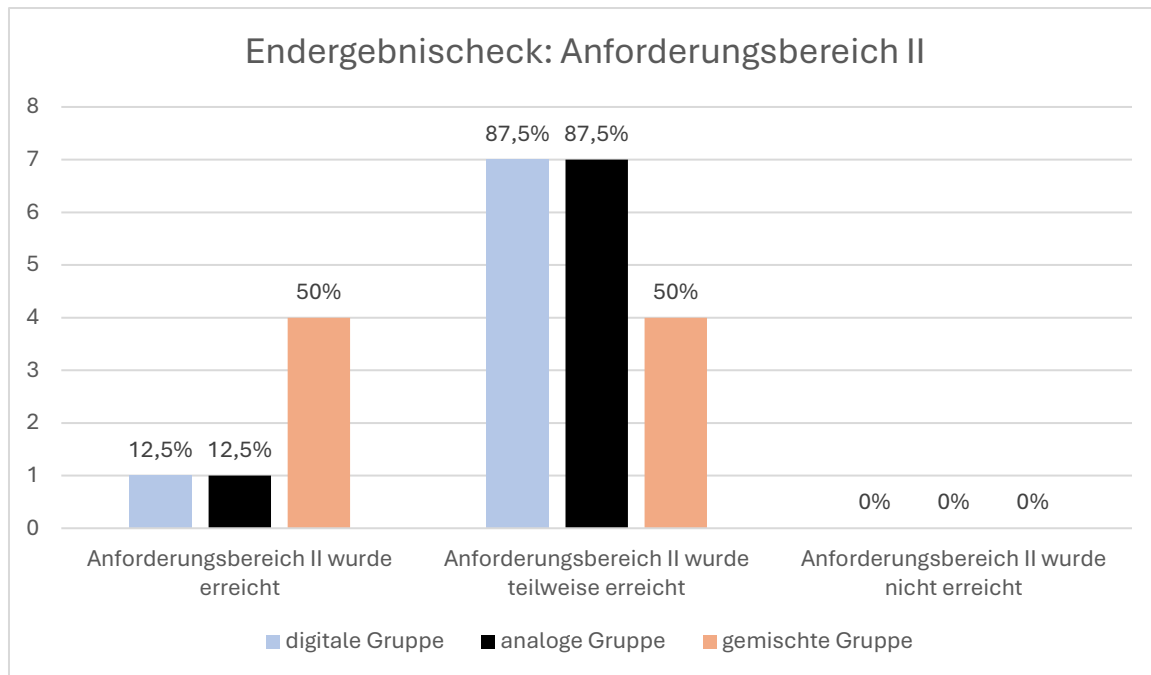


Abb. 23: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereich II aus der empirischen Forschung

Im Rahmen des Endergebnischecks wurde die Leistung der Schüler*innen hinsichtlich des Anforderungsbereichs III analysiert. Beim Endergebnischeck erreichten sechs Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe den Anforderungsbereich III teilweise und zwei Schüler*innen erreichten den Anforderungsbereich III nicht. Aus der *gemischten* Gruppe, bestehend aus Schüler*innen, die sowohl digitale als auch analoge Lernmethoden nutzten, erreichten fünf Schüler*innen den Anforderungsbereich III teilweise. In der *analogen* Gruppe erreichten drei Schüler*innen den Anforderungsbereich III teilweise, während vier Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe den Anforderungsbereich III nicht erreichten.

Diese Daten zeigten, dass die Schüler*innen aus der *gemischten* Gruppe den Anforderungsbereich III vollständig bzw. teilweise erreichten. Nur vier Schüler*innen aus der *analogen* Gruppe erreichten den Anforderungsbereich III beim Endergebnischeck nicht. Jedoch erreichten nur die Schüler*innen aus der *analogen* und der *gemischten* Gruppe den Anforderungsbereich III beim Endergebnischeck vollständig.

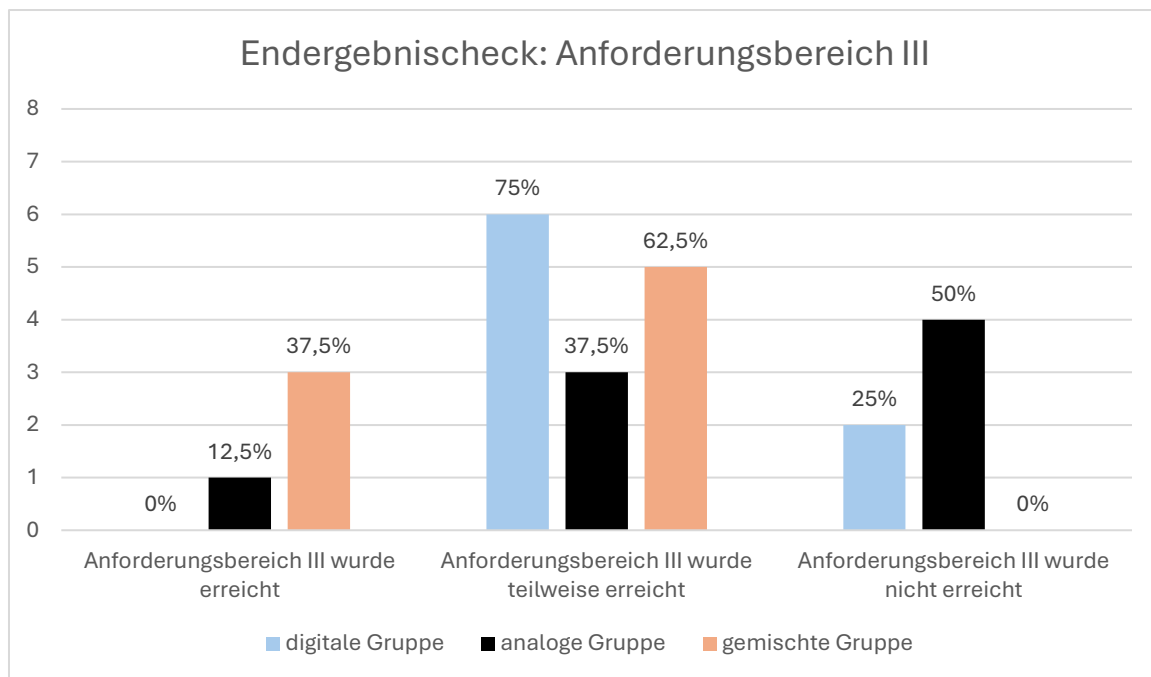


Abb. 24: Datenauswertung Endergebnischeck Anforderungsbereich III aus der empirischen Forschung

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Daten der drei verschiedenen Gruppen (*analog*, *digital*, *gemischt*) im Endergebnischeck bezogen auf die Anforderungsbereiche I, II und III. Die Tabelle zeigt jeweils an, ob die Schüler*innen den Anforderungsbereich vollständig erreichten, teilweise erreichten oder nicht erreichten:

Name/ Gruppe Endergebnischeck	Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
D1/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D2/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D3/ digitale Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
D4/ digitale Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
D5/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D6/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D7/ digitale Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
D8/ digitale Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
G1/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht

G2/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	teilweise erreicht
G3/ gemischte Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
G4/ gemischte Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
G5/ gemischte Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	erreicht
G6/ gemischte Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
G7/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
G8/ gemischte Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
A1/ analoge Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A2/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A3/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
A4/ analoge Gruppe	erreicht	erreicht	erreicht
A5/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A6/ analoge Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht
A7/ analoge Gruppe	teilweise erreicht	teilweise erreicht	nicht erreicht
A8/ analoge Gruppe	erreicht	teilweise erreicht	teilweise erreicht

Tab. 12: tabellarische Auflistung der Leistungen in den Anforderungsbereichen I, II und III in der digitalen, gemischten und analogen Gruppe beim Endergebnischeck

12.1.3 Vergleich erster Wissenscheck und Endergebnischeck

	Erster Wissenscheck				Endergebnischeck		
	digital	gemischt	analog		digital	gemischt	analog
Mittelwert Anforderungsbereich I-III erreicht	37,5%	87,5%	25%		29,2%	62,5%	25%

Tab. 13: Vergleich der Mittelwerte des ersten Wissenschecks und Endergebnischeck

Im Rahmen der empirischen Forschung wurden weitere Daten erhoben, wobei die Leistungen der Schüler*innen in drei verschiedenen Lerngruppen - *digital*, *gemischt* und *analog* - durch

zwei Erhebungsphasen erfasst wurden: einen ersten Wissenscheck und einen Endergebnischeck. Diese Erhebungen zielten darauf ab, den Lernfortschritt und die Effektivität der verschiedenen Lernmethoden und -materialien zu erfassen. Dabei wurden die Mittelwerte der erreichten Anforderungsbereiche I, II und III in den beiden Überprüfungseinheiten berechnet und miteinander verglichen.

Im ersten Wissenscheck zeigten sich Unterschiede zwischen den drei Gruppen. Die Schüler*innen der *digitalen* Gruppe erreichten im Durchschnitt 37,5% der Anforderungsbereiche I, II und III vollständig. In der *gemischten* Gruppe lag der Mittelwert des vollständigen Erreichens der Anforderungsbereiche I, II und III bei 87,5%. Die Schüler*innen der *analogen* Gruppe erreichten im Durchschnitt mit 25% die Anforderungsbereiche I, II und III vollständig.

Weitere Daten lieferte der Endergebnischeck, der die abschließenden Leistungen der Schüler*innen aufzeigte. Der Mittelwert der *digitalen* Gruppe ging auf 29,2% zurück, was einer Verschlechterung von 8,3% gegenüber dem ersten Wissenscheck entsprach. Der Mittelwert der *gemischten* Gruppe sank auf 62,5%, was einem Rückgang von 25% entsprach. Der Mittelwert der *analogen* Gruppe lag beim Endergebnischeck bei 25%, was weder eine Verbesserung noch Verschlechterung aufzeigte, denn der Mittelwert blieb konstant bei 25%.

Die Daten zeigten, dass die *analoge* Gruppe weder eine Verbesserung noch Verschlechterung im Verlauf der Datenerhebungen aufwies. Die *gemischte* und die *digitale* Gruppe hingegen zeigten einen Leistungsrückgang. Die Daten zeigten jedoch, dass die *gemischte* Gruppe insgesamt deutlich höhere Werte erreichte als die *digitale* und die *analoge* Gruppe. Obwohl die *gemischte* Gruppe einen Rückgang von 25% verzeichnete, lag ihr Mittelwert mit 62,5% im Endergebnischeck und 87,5% im ersten Wissenscheck immer noch über den Werten der *digitalen* und *analogen* Gruppe.

12.2 Auswertung Feedbackbogens nach der Forschung zum Thema Lernmotivation und Lernverhalten

Zur Erfassung der Lernmotivation und des Lernverhaltens der Schüler*innen wurde ein adaptierter Fragebogen im Paper-Pencil-Format mit jeweils zwölf Fragen verwendet. Insgesamt umfasste der Fragebogen 24 Fragen. Zur Auswahl standen fünf Antwortmöglichkeiten, bei denen die Schüler*innen auf einer Skala von 1 (stimme gar nicht

zu) bis 5 (stimme sehr zu)angaben, inwiefern sie sich mit den Aussagen aus dem Fragebogen identifizierten. Die Likert-Skala kann als Erhebungsinstrument bezeichnet werden. Eine Likert-Skala ist eine Ratingskala, mit der eine befragte Person ihre Zustimmung oder Ablehnung zu einer Aussage ausdrückt. Diese Skala ist mehrstufig und muss daher nicht nur mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Die Antworten können auch abgestuft gegeben werden, das heißt die Befragten können zwischen mehreren Antwortmöglichkeiten wählen und einem Item mehr oder weniger stark zustimmen oder es ablehnen.³⁸⁰ Die Auswertung erfolgte differenziert nach Gruppen (*digital, gemischt, analog*).

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf einen Fragebogen mit 24 Fragen, die in zwei Themenbereiche unterteilt wurden: Lernmotivation und Lernverhalten. Jede Frage wurde auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet, wobei 1 für "stimme gar nicht zu" und 5 für "stimme sehr zu" stand. Die Auswertung erfolgte für drei Gruppen mit jeweils acht Schüler*innen: die *analoge*, die *digitale* und die *gemischte* Gruppe.

Auswertungsskala:

1. Stimme gar nicht zu
2. Stimme eher nicht zu
3. Stimme teilweise zu
4. Stimme eher zu
5. Stimme sehr zu

Auswertung Fragebogen:

1. Frage: Wenn ich beim Lernen etwas nicht verstehe, denke ich, dass ich nicht schlau genug bin.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	0%	0%	37,5%	50%	12,5%
	gemischt	12,5%	12,5%	25%	12,5%	37,5%
	analog	0%	37,5%	50%	0%	12,5%

³⁸⁰ Simone Gritsch (2012). Die Likert-Skala- Meinungen abbilden. Georg Thieme Verlag, online unter: <https://doi.org/10.1055/s-0031-1300814> [zuletzt aufgerufen am 29.06.2024]

Die Mehrheit der *digitalen* Gruppe (50%) stimmte eher nicht zu, dass sie sich nicht intelligent genug fühlten, wenn sie etwas nicht verstanden. Nur 12,5% stimmten dieser Aussage überhaupt nicht zu. In der *gemischten* Gruppe waren die Meinungen breiter gestreut, aber 37,5% stimmten überhaupt nicht zu, dass sie sich nicht für intelligent genug hielten. 37,5% der *analogen* Gruppe stimmten eher zu, während 50% teilweise zustimmten, dass sie sich nicht für intelligent genug hielten, wenn sie etwas nicht verstanden.

2. Frage: Bevor ich mit dem Lernen anfangen, setze ich mir ein Lernziel.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	0%	12,5%	12,5%	12,5%	62,5%
	gemischt	37,5%	12,5%	25%	0%	25%
	analog	0%	37,5%	25%	25%	12,5%

Eine große Mehrheit (62,5%) der *digitalen* Gruppe setzte sich vor dem Lernen keine Lernziele. 37,5% der *gemischten* Gruppe setzten sich vor dem Lernen Ziele, und weitere 12,5% stimmten eher zu. In der *analogen* Gruppe setzten sich 37,5% eher Lernziele, während 25% dies nicht taten.

3. Frage: Wenn ich neue Informationen brauche, dann weiß ich, wie ich vertrauenswürdige Quellen finde.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	37,5%	12,5%	37,5%	0%	12,5%
	gemischt	37,5%	12,5%	25%	0%	25%
	analog	0%	50%	50%	0%	0%

37,5% der *digitalen* Gruppe wusste sehr gut, wie man vertrauenswürdige Quellen fand. Die *gemischte* Gruppe hatte ähnliche Werte wie die digitale Gruppe, aber 25% stimmten überhaupt nicht zu. In der *analogen* Gruppe wussten 50%, wie man vertrauenswürdige Quellen fand, ohne dass jemand überhaupt nicht zustimmte.

4. Frage: Ich versuche bei Lernproblemen nachzuvollziehen, woran es liegen könnte.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	0%
	gemischt	25%	37,5%	37,5%	0%	0%
	analog	12,5%	37,5%	25%	25%	0%

50% der *digitalen* Gruppe versuchte, die Ursachen von Lernproblemen zu verstehen, während 12,5% dies eher nicht taten. 25% der *gemischten* Gruppe stimmten voll und ganz zu, dass sie versuchten, Lernprobleme zu verstehen. In der *analogen* Gruppe waren die Meinungen gleichmäßiger verteilt, aber 25% stimmten eher nicht zu.

5. Frage: Wenn ich beim Lernen etwas nicht verstehe, dann überspringe ich es einfach.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	37,5%	25%	25%	0%
	gemischt	25%	25%	12,5%	25%	12,5%
	analog	0%	25%	37,5%	12,5%	25%

37,5% der *digitalen* Gruppe neigte dazu, Lerninhalte, die sie nicht verstanden, zu überspringen. In der *gemischten* Gruppe übersprangen 25% sehr häufig Lerninhalte, die sie nicht verstanden. Die *analoge* Gruppe zeigte eine geringere Tendenz, Lerninhalte, die sie nicht verstanden, zu überspringen.

6. Frage: Wenn ich mich nicht zum Lernen motivieren kann, dann versuche ich, mich an meine Ziele zu erinnern.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	25%	12,5%	12,5%	37,5%
	gemischt	37,5%	37,5%	0%	0%	25%
	analog	12,5%	12,5%	50%	0%	25%

37,5% der *digitalen* Gruppe motivierten sich nicht durch ihre Ziele, während 25% dies eher konnten. 37,5% der *gemischten* Gruppe versuchten sehr stark, sich durch ihre Ziele zu motivieren. Die *analoge* Gruppe hatte eine hohe Verteilung in der teilweisen Zustimmung (50%).

7. Frage: Ich weiß, wie ich am effektivsten etwas lerne.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	25%	0%	50%	25%	0%
	gemischt	37,5%	25%	37,5%	0%	0%
	analog	0%	25%	50%	12,5%	12,5%

Die Mehrheit der *digitalen* Gruppe (50%) wusste teilweise, wie man am effektivsten lernte. 37,5% der *gemischten* Gruppe wussten sehr gut, wie sie effektiv lernten. In der *analogen* Gruppe wussten 50% teilweise, wie sie effektiv lernten und 12,5% stimmten eher nicht zu.

8. Frage: Wenn ich lerne, lasse ich mich leicht ablenken.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	50%	25%	12,5%	12,5%	0%
	gemischt	25%	12,5%	25%	25%	12,5%
	analog	37,5%	37,5%	12,5%	12,5%	0%

Die Mehrheit der *digitalen* Gruppe (50%) ließ sich sehr leicht ablenken. In der *gemischten* Gruppe waren 25% sehr leicht ablenkbar und 12,5% überhaupt nicht. 37,5% der *analogen* Gruppe ließ sich sehr leicht ablenken.

9. Frage: Ich verbringe sehr viel Zeit damit Informationen wiederzufinden, die ich schon irgendwo habe.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	37,5%	25%	25%	12,5%	0%
	gemischt	0%	50%	37,5%	12,5%	0%
	analog	12,5%	25%	50%	12,5%	0%

37,5% der *digitalen* Gruppe verbrachte sehr viel Zeit mit der Suche nach Informationen. 50% der *gemischten* Gruppe verbrachte eher viel Zeit mit der Suche nach Informationen. In der *analogen* Gruppe stimmten 50% teilweise zu, dass sie viel Zeit mit der Suche nach Informationen verbrachten.

10. Frage: Bei Lernproblemen versuche ich meine Lernmethode zu verändern.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	12,5%	37,5%	37,5%	0%
	gemischt	0%	37,5%	25%	25%	12,5%
	analog	12,5%	12,5%	12,5%	62,5%	0%

37,5% der *digitalen* Gruppe versuchten teilweise, ihre Lernmethode zu ändern, wenn sie Lernprobleme hatten. 37,5% der *gemischten* Gruppe stimmten eher zu, ihre Lernmethode bei Lernproblemen zu ändern. Eine Mehrheit der *analogen* Gruppe (62,5%) stimmte eher nicht zu, ihre Lernmethode bei Lernproblemen zu ändern.

11. Frage: Ich kann zwischen den verschiedenen Informationen die Wichtigste für mich auswählen.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	0%	37,5%	62,5%	0%	0%
	gemischt	37,5%	25%	37,5%	0%	0%
	analog	12,5%	25%	62,5%	0%	0%

62,5% der *digitalen* Gruppe wählte teilweise die wichtigste Information aus. 37,5% der *gemischten* Gruppe wählten sehr gut die wichtigste Information aus. In der *analogen* Gruppe wählten 62,5% teilweise die wichtigste Information aus.

12. Frage: Wenn ich lerne, überlege ich, wofür ich es im Alltag anwenden kann.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	25%	50%	12,5%	0%
	gemischt	37,5%	25%	0%	25%	12,5%
	analog	0%	25%	25%	25%	25%

50% der *digitalen* Gruppe dachte teilweise darüber nach, wie sie das Gelernte im Alltag anwenden könnten. 37,5% der *gemischten* Gruppe dachten viel darüber nach, wie sie das Gelernte im Alltag anwenden könnten. Die *analoge* Gruppe war in den Antworten gleich verteilt, 25% dachten gar nicht darüber nach, wie sie das Gelernte anwenden könnten.

13. Frage: Ich mag, was ich in der Klasse lerne.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	50%	25%	0%	12,5%
	gemischt	37,5%	50%	12,5%	0%	0%
	analog	12,5%	50%	25%	12,5%	0%

50% der *digitalen* Gruppe gefielen die Inhalte, welche sie im Unterricht lernten, ziemlich gut. 50% der *gemischten* Gruppe gefiel sehr gut, was sie im Unterricht lernten. 50% der *analogen* Gruppe gefiel das, was sie im Unterricht lernten, eher.

14. Frage: Wenn die Arbeit schwierig ist, gebe ich entweder auf oder lerne nur die einfachen Dinge.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	0%
	gemischt	0%	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%
	analog	25%	12,5%	50%	0%	12,5%

37,5% der *digitalen* Gruppe neigte dazu, bei schwieriger Arbeit aufzugeben oder nur die einfachen Dinge zu lernen. 37,5% der *gemischten* Gruppe gab bei schwieriger Arbeit eher auf. 50% der *analogen* Gruppe lernte bei schwieriger Arbeit teilweise nur die leichten Dinge.

15. Frage: Selbst, wenn die Lernmaterialien langweilig und uninteressant sind, arbeite ich daran, bis ich fertig bin.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	25%	25%	37,5%	12,5%	0%
	gemischt	50%	37,5%	12,5%	0%	0%
	analog	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	0%

37,5% der *digitalen* Gruppe arbeiteten teilweise bis zum Ende, auch wenn das Lernmaterial langweilig war. 50% der *gemischten* Gruppe arbeitete sehr bis zum Ende, auch wenn das Lernmaterial langweilig war. 37,5% der *analogen* Gruppe arbeitete eher bis zum Ende, auch wenn das Lernmaterial langweilig war.

16. Frage: Wenn die Lehrperson spricht, denke ich oft an andere Dinge und höre nicht wirklich zu, was gesagt wird.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	25%	25%	37,5%	0%
	gemischt	0%	25%	25%	25%	25%
	analog	12,5%	12,5%	25%	37,5%	12,5%

37,5% der *digitalen* Gruppe hörten eher zu, was die Lehrkraft sagte. Die *gemischte* Gruppe war gleichmäßig verteilt, 25% hörten überhaupt nicht zu. 37,5% der *analogen* Gruppe hörten eher zu, was die Lehrperson sagte.

17. Frage: In den Unterrichtsstunden hatte ich das Gefühl, dass sich die Lehrperson für das Thema interessiert.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	25%	50%	25%	0%	0%
	gemischt	62,5%	25%	12,5%	0%	0%
	analog	37,5%	37,5%	25%	0%	0%

50% der *digitalen* Gruppe hatten das Gefühl, dass sich die Lehrperson sehr für das Thema interessierte. 62,5% der *gemischten* Gruppe hatten das Gefühl, dass sich die Lehrperson sehr für das Thema interessierte. 37,5% der *analogen* Gruppe hatten das Gefühl, dass sich die Lehrperson sehr für das Thema interessierte.

18. Frage: In den Unterrichtsstunden hatte uns die Lehrperson auch anspruchsvolle Dinge zugetraut.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	12,5%	50%	25%	0%
	gemischt	12,5%	50%	37,5%	0%	0%
	analog	12,5%	25%	62,5%	0%	0%

50% der *digitalen* Gruppe stimmten teilweise zu, dass die Lehrperson ihnen anspruchsvolle Dinge zutraute. 50% der *gemischten* Gruppe stimmten eher zu, dass die Lehrperson ihnen anspruchsvolle Dinge zutraute. 62,5% der *analogen* Gruppe stimmten teilweise zu, dass die Lehrperson ihnen anspruchsvolle Dinge zutraute.

19. Frage: In den Unterrichtsstunden hatte ich keine Lust, mich am Unterricht zu beteiligen.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	37,5%	25%	12,5%	12,5%
	gemischt	0%	0%	25%	25%	50%
	analog	0%	12,5%	50%	0%	37,5%

37,5% der *digitalen* Gruppe hatten eher keine Lust am Unterricht teilzunehmen. 50% der *gemischten* Gruppe hatten Lust, am Unterricht teilzunehmen. 50% der *analogen* Gruppe hatten teilweise keine Lust am Unterricht teilzunehmen.

20. Frage: In den Unterrichtsstunden habe ich nur meine Aufgaben gemacht, wenn ich dazu aufgefordert wurde.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	0%	37,5%	37,5%	12,5%	12,5%
	gemischt	25%	0%	50%	25%	0%
	analog	12,5%	37,5%	12,5%	25%	12,5%

37,5% der *digitalen* Gruppe erledigte ihre Aufgaben nur, wenn sie dazu aufgefordert wurden. 50% der *gemischten* Gruppe erledigte ihre Aufgaben teilweise nur, wenn sie dazu aufgefordert wurden. 37,5% der *analogen* Gruppe erledigte ihre Aufgaben eher nur, wenn sie dazu aufgefordert wurden.

21. Frage: In den Unterrichtsstunden fand ich die behandelten Inhalte richtig spannend.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	25%	25%	37,5%	12,5%	0%
	gemischt	37,5%	50%	12,5%	12,5%	0%
	analog	50%	12,5%	37,5%	0%	0%

37,5% der *digitalen* Gruppe fanden die Inhalte teilweise spannend. 50% der *gemischten* Gruppe fanden die Inhalte eher spannend. 50% der *analogen* Gruppe fanden die Inhalte sehr spannend.

22. Frage: In den Unterrichtsstunden hat mir der Unterricht Spaß gemacht.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	25%	0%	37,5%	12,5%	25%
	gemischt	25%	62,5%	12,5%	0%	0%
	analog	37,5%	25%	25%	12,5%	0%

37,5% der *digitalen* Gruppe machte der Unterricht teilweise Spaß. 62,5% der *gemischten* Gruppe machte der Unterricht eher Spaß. 37,5% der *analogen* Gruppe machte der Unterricht sehr Spaß.

23. Frage: In den Unterrichtsstunden hätte ich gern mehr über dieses Thema erfahren.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	37,5%	12,5%	25%	12,5%	12,5%
	gemischt	37,5%	37,5%	25%	0%	0%
	analog	37,5%	12,5%	50%	0%	0%

In der *digitalen* Gruppe hätten 37,5% gerne mehr über dieses Thema erfahren, ebenso in der *gemischten* und der *analogen* Gruppe.

24. Frage: In den Unterrichtsstunden bekam ich Lust, mich weiter damit zu beschäftigen.	Gruppe	stimme sehr zu	stimme eher zu	stimme teilweise zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu
	digital	12,5%	37,5%	25%	0%	25%
	gemischt	25%	50%	25%	0%	0%
	analog	25%	25%	25%	12,5%	12,5%

12.3 Ergebnisse

12.3.1 Auswertung des Fragebogens

In der *digitalen* Gruppe stimmten 37,5% eher zu, dass sie während des Unterrichts Lust bekamen, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen. In der *gemischten* Gruppe stimmten 50% eher zu, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen. In der *analogen* Gruppe waren die Werte relativ gleichmäßig verteilt, aber auch diese Gruppe hatte sehr, eher und teilweise Lust sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen.

Die Auswertung des Fragebogens bat Einblicke in das unterschiedliche Lernverhalten und die unterschiedlichen Einstellungen der Schüler*innen der drei Gruppen. Die *digitale* Gruppe schien häufiger abgelenkt zu sein und hatte mehr Schwierigkeiten bei der Informationssuche. Alle Gruppen zeigten eine ähnliche Verteilung bei der Frage nach dem Interesse und dem Enthusiasmus der Lehrkraft und der eigenen Freude am Unterricht. Die *gemischte* Gruppe zeigte den größten Enthusiasmus und die größte Bereitschaft, sich am Unterricht zu beteiligen, was auf eine ausgewogene Nutzung der beiden Lernmethoden hindeutete.

Zunächst fiel auf, dass die *digitale* Gruppe häufiger Probleme hatte, sich zu konzentrieren und relevante Informationen zu finden. Ein erheblicher Anteil der *digitalen* Gruppe (37,5%) gab an, häufig an andere Dinge zu denken und nicht wirklich zuzuhören, was die Lehrkraft sagte. Darüber hinaus berichteten viele, dass sie Schwierigkeiten hatten, die richtigen Informationen im Unterricht zu finden. Diese Tendenz könnte auf die Ablenkung durch digitale Medien und die Herausforderung, in einer digital dominierten Lernumgebung konzentriert zu bleiben, zurückzuführen sein.

Im Vergleich dazu zeigte sich in der *gemischten* Gruppe, dass die Mehrheit (62,5%) dieser Gruppe das Interesse der Lehrperson am Thema als groß einschätzte und diese Gruppe das Gelernte häufiger mit eigenen Erfahrungen in Verbindung brachte. Die *gemischte* Gruppe schien von den Vorteilen der Kombination von analogen und digitalen Medien zu profitieren. Ein nennenswerter Anteil der *gemischten* Gruppe (50%) fühlte sich auch eher in der Lage, sich

selbst herausfordernden Aufgaben zu stellen und bis zum Ende durchzuhalten, auch wenn das Lernmaterial langweilig war.

Die *analoge* Gruppe zeigte in vielerlei Hinsicht diszipliniertere Lerngewohnheiten. Ein signifikanter Anteil (50%) fand die behandelten Inhalte spannend und zeigte, dass sie eher bis zum Ende arbeiteten, auch wenn das Material nicht immer interessant war. Darüber hinaus hatte die Mehrheit dieser Gruppe (62,5 %) den Eindruck, dass ihnen anspruchsvolle Aufgaben zugetraut wurden, was auf ein hohes Maß an Selbstvertrauen und Engagement hindeutete. Allerdings zeigte diese Gruppe auch eine gewisse Skepsis gegenüber der Teilnahme am Unterricht, denn 50% der Befragten gaben an, dass sie teilweise keine Lust hatten, am Unterricht teilzunehmen.

In allen Gruppen zeigte sich, dass die Lehrperson als engagiert und enthusiastisch wahrgenommen wurde. Insbesondere die *gemischte* und die *analoge* Gruppe schätzten die Begeisterung der Lehrperson für das Thema und fühlten sich dadurch stärker motiviert. Diese Wahrnehmung könnte ein Schlüsselfaktor für das positive Feedback und die höhere Teilnahmebereitschaft in diesen Gruppen sein.

Die Auswertungen zeigten, dass jede Lernmethode ihre eigenen Stärken und Herausforderungen hatte. Die *digitale* Gruppe musste Wege finden, um Ablenkungen zu minimieren und die Konzentration zu erhöhen, während die *analoge* Gruppe von einer stärkeren Integration digitaler Werkzeuge profitieren könnte, um Motivation und Beteiligung zu steigern. Die *gemischte* Gruppe schien den besten Mittelweg zu finden, indem sie die Vorteile beider Ansätze kombinierten und so ein ausgewogenes und effektives Lernumfeld schafften.

12.3.2 Auswertung Ergebnisse Forschungsprojekt

In der vorliegenden Untersuchung wurde in der sechsten Einheit eine erste Wissensüberprüfung und in der zwölften und damit letzten Einheit ein abschließender *Endergebnischeck* durchgeführt. Beide „Bewertungseinheiten“ wurden mit einem Punktesystem bewertet, das die Erreichung der Anforderungsbereiche I, II und III messbar machte. Diese systematische Evaluation ermöglichte eine detaillierte Analyse des Lernfortschritts und der Kompetenzentwicklung der Schüler*innen.

- Anforderungsbereich I = Reproduktion (Grundlegendes Wissen und Verständnis)

- Anforderungsbereich II = Reorganisation und Transfer (Erklären und Analysieren von Zusammenhängen)
- Anforderungsbereich III = Reflexion und Problemlösung (Kritisches Beurteilen und Reflektieren)³⁸¹

Die Antworten der Schüler*innen wurden anhand eines Punktesystems bewertet, das sich auf die spezifischen Operatoren und deren Definitionen in den jeweiligen Anforderungsbereichen stützte. Dieses Punktesystem ermöglichte eine differenzierte Bewertung der Leistungen in den drei Anforderungsbereichen.

- *Vollständige Erreichung:* Die Schüler*innen bearbeiteten die Aufgaben vollständig und erfüllten die Anforderungen des jeweiligen Operators.
- *Teilweise Erreichung:* Die Schüler*innen zeigten ein teilweise korrektes Verständnis und Anwendung der Operatoren, jedoch mit einigen Fehlern oder Lücken.
- *Nicht Erreichung:* Die Schüler*innen bearbeiteten die Aufgaben nicht und erfüllten die Anforderungen der Operatoren nicht.

Die systematische Auswertung durch das Punktesystem ermöglichte eine transparente und nachvollziehbare Beurteilung der Lernfortschritte der Schüler*innen. Die Ergebnisse betonten die Bedeutung eines strukturierten und methodisch vielfältigen Unterrichts, der auf die spezifischen Lernziele und Kompetenzen der Schüler*innen ausgerichtet war.

13 Diskussion

In diesem Beitrag werden Ergebnisse vorgestellt, die im Zusammenhang mit dem digitalen Wandel in der Schule stehen. Die vorliegende Studie untersuchte den Einfluss unterschiedlicher Medien auf den kompetenzorientierten Lernerfolg von Schüler*innen im Geschichte- und Politische Bildung-Unterricht. Der Fokus lag dabei auf dem Einsatz von Methoden und Materialien, die entweder analog, digital oder gemischt ausgewählt wurden. Die Durchführung des ersten Wissenschecks in der sechsten Unterrichtseinheit und des Endergebnischecks in der zwölften Unterrichtseinheit ermöglichte eine umfassende Analyse des Wissensstandes und des kompetenzorientierten Umgangs der Schüler*innen in den drei unterschiedlichen Gruppen: *digital*, *gemischt* und *analog*. Die Ergebnisse zeigten signifikante Unterschiede in den Leistungen der Schüler*innen in den verschiedenen

³⁸¹ Vgl. Brzobohaty: Einsatz von Operatoren in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.

Anforderungsbereichen I, II und III. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse ist, dass sich die unterschiedlich eingesetzten Medien individuell und differenziert auf das Lernverhalten und damit einhergehend auf den Lernerfolg der Schüler*innen auswirkten.

Der erste Wissenscheck zeigte, dass die *digitale* Gruppe durch den Einsatz digitaler Medien den Anforderungsbereich I mit 87,5% vollständig erreichte. Diese Zahlen zeigten, dass mit digitalen Methoden und Materialien Grundlagenwissen effektiv vermittelt wurde. Der Rückgang der Leistungen in den Anforderungsbereichen II und III, wo nur 25% bzw. 0% der Schüler*innen diese Bereiche vollständig erreichten, zeigte jedoch, dass digitale Methoden allein möglicherweise nicht ausreichten, um komplexere Fähigkeiten und tieferes Verständnis zu fördern. Die *gemischte* Gruppe, die sowohl digitale als auch analoge Methoden und Materialien verwendete, zeigte die besten Ergebnisse. Alle Schüler*innen erreichten beim ersten Wissenscheck die Anforderungsbereiche I und II vollständig und 62,5% erreichten auch den Anforderungsbereich III vollständig. Daraus ergab sich ein hoher Mittelwert von 87,5% in der *gemischten* Gruppe, der die Effektivität einer kombinierten Lernmethode belegte, die die Vorteile beider Ansätze verband. Die Ergebnisse zeigen, dass die Flexibilität und Vielfalt der eingesetzten Ressourcen in der *gemischten* Gruppe den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Lernstilen gerecht wurde und den Lernerfolg erhöhte. Im Gegensatz dazu schnitt die *analoge* Gruppe beim ersten Wissenscheck am schlechtesten ab. Nur 50% der Schüler*innen erreichten den Anforderungsbereich I vollständig und nur 25% erfüllten den Anforderungsbereich II vollständig. Keiner der Schüler*innen erreichte den Anforderungsbereich III vollständig. Die Ergebnisse können darauf hindeuten, dass traditionelle Methoden und Materialien möglicherweise nicht ausreichten, um die Anforderungen der modernen Bildungsstandards zu erfüllen. Die begrenzten Möglichkeiten zur Interaktivität und zum selbstgesteuerten Lernen in einer rein analogen Umgebung könnten die Schüler*innen daran gehindert haben, ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

Die ergänzenden Auswertungen zeigten, dass alle Schüler*innen der *digitalen* und der *analogen* Gruppe den Anforderungsbereich I zumindest teilweise erreichten. Dies galt auch für den Anforderungsbereich II. Für den Anforderungsbereich III galt, dass alle Schüler*innen der *digitalen* Gruppe diesen Bereich zumindest teilweise erreichten, während in der *analogen* Gruppe einige Schüler*innen diesen Bereich nicht erreichten.

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse liegt in den individuellen und differenzierten Auswirkungen der eingesetzten Medien auf das Lernverhalten und den Lernerfolg der Schüler*innen. Die unterschiedlichen Leistungen in den Anforderungsbereichen könnten auch auf die unterschiedliche Motivation und Arbeitshaltung der Schüler*innen zurückzuführen sein. In der *gemischten* Gruppe, die durchgängig hohe Leistungen zeigte, könnten die Schüler*innen von der Abwechslung und Anpassungsfähigkeit der kombinierten Lernmethoden profitiert haben. In den *digitalen* und *analogen* Gruppen hingegen führten individuelle Unterschiede in Motivation und Engagement zu einer größeren Streuung der Ergebnisse.

Der Endergebnischeck als Abschluss der empirischen Forschung zeigte, dass in der *digitalen* Gruppe sechs Schüler*innen (75%) den Anforderungsbereich I vollständig erreichten. Dies bestätigte die Wirksamkeit digitaler Medien bei der Vermittlung grundlegender Inhalte. Im Anforderungsbereich II erreichten jedoch nur 12,5% der Schüler*innen den Bereich vollständig, während kein*e Schüler*in den Anforderungsbereich III vollständig erreichte. Der Mittelwert der *digitalen* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag bei 29,2%, was eine leichte Verschlechterung von 8,3% gegenüber dem ersten Wissenscheck (37,5%) bedeutete. Die *gemischte* Gruppe erzielte genauso wie schon beim ersten Wissenscheck hohe Leistungen, denn 100% der Schüler*innen erreichten den Anforderungsbereich I und 50% den Anforderungsbereich II vollständig. Im Anforderungsbereich III erreichten 37,5% der Schüler*innen den Bereich vollständig. Der Mittelwert der *gemischten* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag bei 62,5%, was jedoch einen Rückgang von 25% im Vergleich zum ersten Wissenscheck (87,5%) bedeutete. Trotz dieses Rückgangs lag der Mittelwert der *gemischten* Gruppe immer noch deutlich über dem der *digitalen* und der *analogen* Gruppe. Die *analoge* Gruppe zeigte eine leichte Verbesserung der Leistungen, denn 50% der Schüler*innen erreichten den Anforderungsbereich I vollständig, 12,5% den Anforderungsbereich II und 12,5% den Anforderungsbereich III vollständig. Der Mittelwert der *analogen* Gruppe für das Erreichen der Anforderungsbereiche I, II und III lag bei 25%, was weder eine Verbesserung noch Verschlechterung im Vergleich zum ersten Wissenscheck (25%) bedeutete.

Die Ergebnisse des Endergebnischecks zeigten, dass die *analoge* Gruppe im Laufe der Leistungserhebung weder Verbesserungen noch Verschlechterungen verzeichnete. Dies kann

darauf zurückzuführen sein, dass die Schüler*innen aus diesen Gruppen besser mit den jeweiligen Lernmethoden umgehen können und somit ihre Leistungen konstant hielten. Der Rückgang des Mittelwerts in der *gemischten* Gruppe bei der abschließenden Leistungsüberprüfung kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. Eine anfängliche Motivation und spätere Ermüdung, die Komplexität der Lerninhalte, die kognitive Belastung durch den Einsatz verschiedener Medien oder individuelle Lernpräferenzen können hier als mögliche Faktoren genannt werden. Dennoch blieb der Mittelwert der *gemischten* Gruppe auch nach dem Rückgang deutlich höher als der der beiden anderen Gruppen.

13.1 Limitierung der empirischen Untersuchung

Obwohl die vorliegende Studie wichtige Erkenntnisse über den Einsatz von Medien im Geschichtsunterricht lieferte, gibt es auch einige Limitationen, die berücksichtigt werden müssen. Die Forschung basierte auf einer spezifischen Stichprobe von Schüler*innen und kann daher nicht als repräsentativ für die Gesamtheit aller Schüler*innen betrachtet werden. Eine wesentliche Einschränkung der empirischen Forschung ist deshalb die geringe Stichprobengröße von jeweils nur acht Schüler*innen pro Gruppe. Diese geringe Anzahl an Teilnehmer*innen schränkt die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein und kann die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Zufallseffekte entstanden. Diese können die Ergebnisse beeinflussen, da für allgemein gültigere Aussagen eine größere Stichprobe notwendig wäre. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Dauer des Forschungsprojektes. Die Untersuchung erstreckte sich über zwölf Unterrichtseinheiten. Dieser relativ kurze Zeitraum erlaubt keine umfassende Beurteilung langfristiger Lerneffekte oder Entwicklungen. Ein längerer Beobachtungszeitraum könnte dazu beitragen, aussagekräftigere Ergebnisse zu erzielen und langfristige Leistungen besser aufzuzeigen. Langzeitstudien wären notwendig, um nachhaltige Lernzuwächse und mögliche Verzögerungen im Lernprozess angemessen zu erfassen. Die Ergebnisse können von individuellen Unterschieden wie dem Alter, dem Bildungsstand und den Lernbedürfnissen der Schüler*innen beeinflusst werden. Die Schüler*innen in den drei Gruppen können unterschiedliche Ausgangsniveaus, Lernstile und -präferenzen haben, die nicht vollständig erfasst und kontrolliert wurden. Diese Heterogenität könnte die Ergebnisse beeinflusst haben, da unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu unterschiedlichen Lernergebnissen führen können. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Qualität der Instruktion und Unterstützung durch die Lehrkraft variiert haben könnte, was sich auf die Ergebnisse ausgewirkt haben könnte. Unterschiede in den Unterrichtsmethoden, den

pädagogischen Fähigkeiten und der persönlichen Motivation der Lehrkräfte könnten ebenfalls eine Rolle gespielt haben. Weiters muss darauf hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Arbeit nur eine Klasse einer Mittelschule im Bundesland Niederösterreich untersucht wurde. Weiters ist zu erwähnen, dass nur die Auswirkungen digitaler Medien auf den Lernerfolg im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung untersucht wurden. Die Ergebnisse sind daher nicht generell auf andere Unterrichtsfächer übertragbar. Eine weitere Einschränkung der empirischen Forschung besteht darin, dass bestimmte digitale und analoge Lernmethoden und -materialien verwendet wurden, die möglicherweise nicht alle Aspekte und Variationen des digitalen und analogen Lernens repräsentierten. Andere Arten von digitalen und analogen Lernressourcen könnten unterschiedliche Auswirkungen auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben. Es ist wichtig zu beachten, dass die Effekte der unterschiedlichen eingesetzten Medien nicht bei allen Schüler*innen gleichermaßen ausgeprägt sind. Individuelle Unterschiede in den Interessen, Lernpräferenzen und Fähigkeiten müssen berücksichtigt werden. Lehrpersonen sollten daher eine differenzierte Herangehensweise beim Einsatz von analogen und digitalen Medien im Unterricht fördern, um den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Eine weitere Limitation dieser Studie liegt in den unterschiedlichen digitalen Kompetenzen der Schüler*innen, die die Ergebnisse potenziell beeinflussen können. Die digitalen Kompetenzen variieren stark zwischen den einzelnen Schüler*innen und können sich auf deren Interaktion und Nutzung digitaler Lernressourcen auswirken. Im Gegensatz dazu könnte es auch Schüler*innen mit fortgeschrittenen digitalen Kompetenzen gegeben haben, die jedoch in der vorliegenden empirischen Forschung in der *analogen* Gruppe waren und somit nicht in der Lage waren, ihre gesamten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien zu entfalten. Diese Schüler*innen könnten potenziell größeren Nutzen aus digitalen Lernmethoden ziehen und möglicherweise signifikante Fortschritte in ihrer Lernmotivation und ihrem Lernerfolg erzielen, wenn sie in eine digital unterstützte Lernumgebung eingebunden gewesen wären.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse dieser Studie signifikant, sollten aber aufgrund der Limitationen, bedacht interpretiert werden. Weitere Forschung mit größeren Stichproben, unterschiedlichen Lernkontexten, längeren Beobachtungszeiträumen und einer größeren Vielfalt an digitalen und analogen Methoden und Materialien ist notwendig, um die Validität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu stärken und eine breitere Basis für die Integration digitaler Medien in den Unterricht zu schaffen.

13.2 Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit lag der Fokus auf dem Einsatz von digitalen und analogen Medien im Unterricht und deren Auswirkungen auf die Schüler*innen, besonders im Hinblick auf den Lernzuwachs in den kompetenzorientierten Anforderungsbereichen I, II und III. In den letzten 20 Jahren erlebte die Welt einen rasanten Übergang zu einer digitalen Gesellschaft. Heute kann jede Person Informationen und Nachrichten über verschiedene digitale Medien verbreiten. Das Medienangebot vervielfachte sich enorm und Bücher können sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form gelesen werden.³⁸²

Ziel der Masterarbeit war es, zu untersuchen, wie der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts beitragen kann und welche spezifischen Vorteile und Grenzen sich daraus im Hinblick auf die Anpassung der Lehr- und Lernumgebung an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender ergeben. Zu diesem Zweck wurde eine 4. Klasse Mittelschule in drei Gruppen aufgeteilt (analog, digital, gemischt) und in diesen drei Gruppen über zwölf Unterrichtseinheiten unterrichtet. In jeder Gruppe befanden sich acht Schüler*innen, wobei die *analoge* Gruppe ausschließlich mit analogen Medien, die *digitale* Gruppe mit digitalen Medien und die *gemischte* Gruppe sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien arbeitete. Die Auswertung und Visualisierung der erhobenen Daten erfolgte mit den Tabellenkalkulationsprogrammen Microsoft Excel und Microsoft Word. Die empirische Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass die Kombination aus analogen und digitalen Medien in der *gemischten* Gruppe dazu führte, dass die Schüler*innen die kompetenzorientierten Anforderungsbereiche I, II und III mit den dazugehörigen Operatoren am effektivsten erreichten. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Kombination aus analogen und digitalen Medien eine effektive Methode darstellte, um die individuellen und differenzierten Lernbedürfnisse der Schüler*innen zu unterstützen. Durch die Medienvielfalt wurden unterschiedliche Lernstile und -präferenzen besser angesprochen, was insgesamt zu einer höheren Motivation und einem größeren Engagement der Lernenden führte.

³⁸² Vgl. *Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen*. In: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf. S. 2. [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

Die Studie untersuchte die Wirksamkeit der Integration digitaler Medien zur Förderung kompetenzorientierter Lernziele in drei unterschiedlichen Gruppen. Die empirische Untersuchung umfasste zwei zentrale Erhebungsphasen: den ersten Wissenscheck und den abschließenden Endergebnischeck. Ziel war es, den Wissensstand und die Kompetenzerreichung der Schüler*innen in den Anforderungsbereichen I, II und III zu erheben und Unterschiede zwischen den Lerngruppen zu analysieren. Die detaillierte Analyse zeigte, dass alle Schüler*innen in den drei Gruppen den Anforderungsbereich I entweder vollständig oder teilweise erreichten. Im Anforderungsbereich II gab es ebenfalls keine Schüler*innen, die diesen Bereich nicht zumindest teilweise erreichte, was die Effektivität der unterschiedlichen Lehrmethoden in Bezug auf mittlere Anforderungen unterstrich. Die größte Herausforderung stellte der Anforderungsbereich III im Endergebnischeck dar. Während in der *digitalen* Gruppe alle Schüler*innen diesen Bereich nur teilweise oder gar nicht erreichten, erreichten in der *gemischten* und *analogen* Gruppe einige Schüler*innen diesen Bereich vollständig. Dies deutet darauf hin, dass eine rein digitale Lernumgebung möglicherweise nicht ausreichte, um komplexe und anspruchsvolle Inhalte erfolgreich zu vermitteln. Hier scheinen analoge und gemischte Lernmethoden effektiver zu sein.

Beim ersten Wissenscheck in der sechsten Unterrichtseinheit, zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den drei untersuchten Schüler*innengruppen. In der *digitalen* Gruppe erreichten 87,5% der Schüler*innen den Anforderungsbereich I vollständig, während nur 25% den Anforderungsbereich II erreichten und keiner den Anforderungsbereich III vollständig erfüllte. Die *gemischte* Gruppe erzielte hingegen herausragende Ergebnisse mit 100% Erfüllung in den Anforderungsbereichen I und II sowie 62,5% im Anforderungsbereich III. Die *analoge* Gruppe zeigte die geringsten Leistungen mit einer Erfüllungsrate von 50% im Anforderungsbereich I und 12,5% im Anforderungsbereichen II. Den Anforderungsbereich III wurde von der *analogen* Gruppe nicht vollständig erreicht.

Im Endergebnischeck, der in der zwölften Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, zeigten sich weitere Entwicklungen. Die *digitale* Gruppe verschlechterte sich auf einen Mittelwert von 29,2% in den Anforderungsbereichen I, II und III, jedoch wurde der Anforderungsbereich III von keinem der Lernenden aus der *digitalen* Gruppe vollständig erreicht. Die *gemischte* Gruppe verzeichnete einen Rückgang auf 62,5%, wobei weiterhin eine hohe Leistung in den Anforderungsbereichen I und II zu sehen war, der Anforderungsbereich III wurde von einigen

Schüler*innen vollständig erreicht. Bei der *analogen* Gruppe blieb der Durchschnitt mit 25% gleich, so wie schon beim ersten Wissenscheck mit 25%. Es gab im Vergleich zur *digitalen* Gruppe auch eine/n Schüler*in, der/ die den Anforderungsbereich III vollständig erreichte.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass die *gemischte* Gruppe, die sowohl analoge als auch digitale Lernmethoden einsetzte, insgesamt die höchsten Leistungen in den Anforderungsbereichen erzielte. Dies deutet darauf hin, dass die Kombination unterschiedlicher Lernmaterialien und -methoden eine effektive Strategie war, um kompetenzorientierte Lernziele zu erreichen. Insbesondere die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der *gemischten* Gruppe bei der Nutzung verschiedener Medien trug dazu bei, die Motivation und das Engagement der Lernenden zu erhöhen. Die *digitale* Gruppe zeigte im Verlauf der Studie keine Verbesserung und erreichte im abschließenden Endergebnischeck den Anforderungsbereich III nicht, was auf eine mögliche Herausforderung bei der Umsetzung digitaler Lerninhalte hinwies. Die Ergebnisse der *analogen* Gruppe verdeutlichten, dass traditionelle Lehrmethoden weiterhin ihren Platz im Unterricht haben sollten, jedoch weniger effektiv sein können, wenn es darum geht, höhere kompetenzorientierte Anforderungsbereiche mit den entsprechenden Operatoren zu erreichen. Es ist jedoch zu erwähnen, dass ein/e Schüler*in aus der *analogen* Gruppe beim Endergebnischeck den Anforderungsbereich III vollständig erreichte.

Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht soll neben den Faktoren der Gestaltung eines abwechslungsreicheren Unterrichts oder der Erzielung höherer Lernleistungen auch der Erreichung einer digitalen Medienkompetenz dienen. Dabei sollen die Schüler*innen auf ein Leben vorbereitet werden, das sowohl in der Arbeitswelt als auch im Privatleben von einer fortlaufenden Digitalisierung beeinflusst wird.³⁸³

Weiters ist anzumerken, dass in der vorliegenden empirischen Untersuchung nur der Aspekt des Erreichens der kompetenzorientierten Anforderungsbereiche I, II und III mit den jeweiligen Operatoren untersucht wurde. Aufgrund dessen wurde den Schüler*innen noch ein Fragebogen gegeben, um auch die Lernmotivation und das Lernverhalten zu erfassen. Die Auswertungen der Fragebögen zur Lernmotivation und zum Lernverhalten zeigten, dass die

³⁸³ Vgl. Chris Jon Graf (2022): Chancen und Risiken der Digitalisierung für unsere Bildung, online unter: <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/chancen-und-risiken-der-digitalisierung-fuer-unsere-bildung> [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

digitale Gruppe tendenziell häufiger abgelenkt zu sein schien und mehr Schwierigkeiten bei der Informationssuche hatte, während die *analoge* und die *gemischte* Gruppe sich weniger schnell ablenken ließen und Informationen besser fanden. Diese Tendenz könnte auf die Ablenkung durch digitale Medien und die Herausforderung, in einer digitalen Lernumgebung konzentriert zu bleiben, zurückzuführen sein. Die *gemischte* Gruppe zeigte die größte Begeisterung und Teilnahmebereitschaft am Unterricht, was möglicherweise auf die Kombination von analogen und digitalen Medien zurückzuführen war.

Die Auswertung des Fragebogens zeigte, dass jede Lernmethode ihre eigenen Stärken und Herausforderungen hatte. Die *digitale* Gruppe musste Wege finden, um Ablenkungen zu minimieren und die Konzentration zu erhöhen, während die *analoge* Gruppe von einer stärkeren Integration digitaler Werkzeuge profitieren könnte, um Motivation und Beteiligung zu steigern. Die *gemischte* Gruppe schien den besten Mittelweg zu finden, indem sie die Vorteile beider Ansätze kombinierte und so ein ausgewogenes und effektives Lernumfeld für die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen schuf.

Die Rückmeldungen von den Schüler*innen aus den verschiedenen Gruppen waren teilweise sehr unterschiedlich. Während der Forschungsphase kam von einigen Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe teilweise die Bemerkung „*Warum müssen wir schon wieder mit dem Laptop arbeiten, ich habe keine Lust mehr ständig mit dem Laptop zu arbeiten*“; aus der *analogen* Gruppe kamen kaum negative Äußerungen, eine Schülerin meinte „*sie würde auch gerne mit dem Laptop arbeiten und nicht immer nur mit Arbeitsblättern oder Büchern*“. In der *gemischten* Gruppe gab es während der Unterrichtseinheiten keine negativen Rückmeldungen zu den verwendeten Methoden und Materialien. Die Forschung unterstreicht die Bedeutung einer ausgewogenen Kombination von digitalen und analogen Lernmethoden. Während rein digitale oder analoge Methoden jeweils ihre Stärken und Schwächen hatten, schien die gemischte Methode die effektivste zu sein, um eine umfassende und kompetenzorientierte Ausbildung zu gewährleisten. Bei digitalen Medien ist zu beachten, dass technische Probleme auftreten können, die den Lernprozess beeinflussen. Neben den technischen Ressourcen spielen auch die digitalen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Wie bereits von *Prof. Dr. Herzig* erwähnt, spielt das Vorwissen in Bezug auf digitale Medien eine wichtige Rolle für den Lernerfolg. Denn die Nutzung digitaler Medien erfordert auch medienbezogenes Vorwissen und den effektiven

Umgang mit digitalen Medien und Materialien.³⁸⁴ Im Anschluss an das Forschungsprojekt zum Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht wurde der Unterricht durch praktische Erfahrungen ergänzt. Dazu gehörten der Besuch des Konzentrationslagers Mauthausen und der persönliche Besuch einer Zeitzeugin in der Schule.

13.3 Fazit

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte den Einsatz von analogen und digitalen Medien in Geschichte und Politischer Bildung in der Sekundarstufe I, mit dem Ziel herauszufinden welche Auswirkungen der Einsatz unterschiedlicher Medien auf einen individualisierten und differenzierten Unterricht beitragen kann. Dabei wurden die Vorteile und Grenzen analoger und digitaler Medien im Hinblick auf die Anpassung der Lehr- und Lernumgebung an die Bedürfnisse unterschiedlicher Lernender analysiert. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: *„Wie kann der Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht zur Förderung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts beitragen?“*.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen zeigen, dass der gezielte Einsatz digitaler Medien einen individualisierten und differenzierten Unterricht ermöglichen kann. Besonders hervorzuheben ist, dass die *gemischte* Gruppe, die sowohl mit analogen als auch digitalen Methoden und Materialien arbeitete, durchgängig hohe Leistungen in den kompetenzorientierten Anforderungsbereichen I, II und III erzielte, was darauf hindeutet, dass durch die Kombination verschiedener Medien auf unterschiedliche Lernstile und -bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen wurde. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass eine *gemischte* Gruppe, die sowohl analoge als auch digitale Medien nutzt, eine Möglichkeit darstellt, die Lernziele zu erreichen. Außerdem wird eine gezielte Differenzierung und Individualisierung des Lernprozesses möglich, denn durch die Kombination der unterschiedlichen Medienformen kann die Lehrperson den Unterricht an unterschiedliche Schüler*innen adaptieren, da heterogene Lerngeschwindigkeiten, -bedürfnisse und -stile berücksichtigt werden können. Die Kombination von analogen und digitalen Medien ermöglicht es den Lehrpersonen, die Stärken der verschiedenen Medien zu nutzen und die Lernumgebung an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Durch die gezielte Ausrichtung auf die

³⁸⁴ Vgl. Herzig: Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? S.9-14.

Anforderungsbereiche I, II und III können die Lernziele klar definiert und effektiv erreicht werden, wobei die Flexibilität und Vielfalt der Medien den Lernprozess bereichern und die Lernenden zu einem tieferen Verständnis und einer aktiveren Beteiligung motivieren. Im Zuge der empirischen Forschung zeigte sich, dass der Einsatz digitaler Medien die Lernmotivation und -beteiligung der Schüler*innen durch interaktive und multimediale Inhalte erhöhte. Dieser Effekt war auf die lebendige Aufbereitung historischer Inhalte durch multimediale Inhalte zurückzuführen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass digitale Medien eine Individualisierung des Lernprozesses durch personalisierte Lernwege und adaptive Ressourcen ermöglichten. Trotz der Vorteile digitaler Medien gibt es technologische und pädagogische Grenzen, die sich auch in den Ergebnissen widerspiegeln. Es wurde deutlich, dass für einen effektiven Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht eine gut ausgebaute technische Infrastruktur und eine fundierte pädagogische Begleitung notwendig war, um einen individualisierten und differenzierten Unterricht zu ermöglichen.

Die empirische Forschung zeigt, dass eine Kombination von analogen und digitalen Medien im Unterricht am besten geeignet war, einen nachhaltigen Lernerfolg zu erzielen und individuelles und differenziertes Lernen zu ermöglichen. Im Verlauf der Studie wurde deutlich, dass rein digitales Lernen Schwächen aufwies. Schüler*innen vergaßen beispielsweise Aufgaben abzugeben, die sie im Unterricht in *Microsoft Teams* erarbeiteten oder wurden teilweise durch das digitale Medium abgelenkt. In der rein *analogen* Gruppe zeigte sich hingegen ein starker Wunsch, auch mit digitalen Geräten zu arbeiten, um die Motivation zu steigern. Die Schüler*innen aus der *digitalen* Gruppe waren teilweise nicht mehr motiviert, dauernd mit dem Laptop zu arbeiten. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die *gemischte* Gruppe die besten Ergebnisse erzielte, denn die Schüler*innen dieser Gruppe kombinierten die Vorteile beider Ansätze. Durch den Einsatz unterschiedlicher Medien ging die Lehrperson besser auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen ein und der Unterricht wurde differenzierter gestaltet.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass der gezielte Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht das Potenzial hat, einen individualisierten und differenzierten Unterricht zu fördern. Dabei aber nur in der Kombination von analogen und digitalen Medien, denn diese ermöglicht es, die kompetenzorientierten Anforderungsbereiche I, II und III mit den jeweiligen Lernzielen zu erreichen, die Lernmotivation zu steigern, die

Beteiligung der Schüler*innen zu fördern und den Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Das Lernen mit und in digitalen Medien hat im Unterricht seine Berechtigung, jedoch, wie die vorliegende Forschung zeigt, nur in der Kombination von analogen und digitalen Medien, da ein rein digitaler oder analoger Unterricht die Lernziele und einen individualisierten und differenzierten Unterricht negativ beeinflussen kann. Ein ausgewogener Unterricht, der sowohl analoge als auch digitale Medien integriert, bietet auf Basis der Forschungsergebnisse vielfältige Möglichkeiten. In einer zunehmend digitalisierten Welt spielt die Vermittlung digitaler Fähigkeiten eine entscheidende Rolle für die Vorbereitung von Schüler*innen auf ihre zukünftige persönliche und berufliche Entwicklung. Digitale Medien sollten daher in alle Fächer integriert werden, um den Lernenden nicht nur ein breites Spektrum an Lernmöglichkeiten zu bieten, sondern sie auch auf die Anforderungen einer digital geprägten Gesellschaft vorzubereiten. Die Ergebnisse der Studie tragen dazu bei, den Einsatz digitaler Medien in der schulischen Praxis zu fördern, wobei die Kombination mit analogen Medien im Vordergrund steht, um einen individualisierten und differenzierten Unterricht zu gewährleisten. Der gezielte Einbezug von digitalen Methoden und Materialien kann dazu beitragen, die Lernmotivation der Schüler*innen zu steigern und das Lernen interessanter und ansprechender zu gestalten. Durch eine bewusste und differenzierte Nutzung von analogen und digitalen Medien können Lehrpersonen das Potenzial der unterschiedlichen Medien ausschöpfen, die Lernergebnisse der Schüler*innen verbessern und dadurch ein höheres Maß an Differenzierung und Individualisierung im Lernprozess gewährleisten.

Literaturverzeichnis

Bettina Alavi: Lernen Schüler*innen Geschichte im Digitalen anders. In: Demantowsky Marko, Pallaske Christoph (Hg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin-München-Boston 2015. S.5-7.

Sebastian Barsch, Andrea Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Schwalbach/Ts. 2019. S.7-12.

Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. In: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/startseite/> S. 57-77. [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

Ulrich Baumgärtner (2019): Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, 2. aktualisierte Auflage, Wien/Köln/Weimar. S.31-131.

Daniel Bernsen: Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.37-39.

Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.13-316.

Daniel Bernsen, Thomas Spahn (2015): Medien und historisches Lernen: Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik.14. S.191-203.

Daniel Bernsen (2021): 33 Ideen Digitale Medien Geschichte, Augsburg.

Daniel Bernsen, Alexander König, Thomas Spahn (2012): Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik, ResearchGate. S.12.

Dominik Bichler (2022): Potenziale, Gefahren und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S.18f.

Wolfgang Bilewicz, Egbert Bernauer (2023): Curriculumsbasiertes historisches Lernen in der Primarstufe: Eine deskriptive Lehrplananalyse von 1945 bis in die Gegenwart, BD. 10 NR. 4 Fachdidaktiken und Schulpädagogik, S.81-94.

Heinz *Bonfadelli* (2016): Medien und Gesellschaft im Wandel. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/236435/medien-und-gesellschaft-im-wandel/> [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

Sebastian *Bracke*, Colin *Flaving*, Johannes *Jansen*, Manuel *Köster*, Jennifer *Lahmer-Gebauer*, Simone *Lankes*, Christian *Spieß*, Holger *Thünemann*, Christoph *Wilfert*, Meik *Zülsdorf-Kersting* (2018): Medien im Geschichtsunterricht. Wochenschau Verlag. S.175-179.

Annika *Braun*, Sabine *Weiß*, Ewald *Kiel* (2022): Überzeugungsmuster angehender Lehrpersonen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Medien Pädagogik. S.236.

Andreas *Breiter*, Stefan *Welling*, Björn Eric *Stolpmann* (2010): Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. VISITAS Verlag, Band 64. S.28f.

Anja *Braun* (2022): Welche Auswirkungen hat die Corona-Pandemie auf die Schulen? In: SWR Wissen, online unter: <https://www.swr.de/wissen/oecd-bildungsbericht-corona-100.html> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Markus *Breyer* (2020): Relevanz digitaler Medien in deutschen Schulen. Verschlafen deutsche Schulen die Digitalisierung? Hamburg: Diplomica Verlag. S.15-20.

Johannes *Brzobohaty* (2022): Einsatz von Operatoren in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung- eine Orientierungshilfe, online unter: <file:///C:/Users/Downloads/Operatoreneinsatz%20Im%20Unterricht%20.pdf> [zuletzt aufgerufen am 15.05.2024]

Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Christoph *Stuhlberger* (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck-Wien-Bozen 2015. S.11-78.

Bundeskanzleramt: Medienkompetenz, online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/jugend/medien-und-information/medienkompetenz.html> [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Digitale Schule, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologie an Schulstandorten, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/ndts.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Lehrpläne, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Medienbildung, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/medienbildung.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Medienkompetenz, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung-Grundsatzterlass, online unter: https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2012_04.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundeszentrale für politische Bildung: Digitalisierung (Bonn 2018), online unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/261025/digitalisierung> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bundeszentrale für politische Bildung (2021): Medienkompetenz und Digital Literacy, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Christian *Bunnenberg*: Digitale Schulgeschichtsbücher. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.219f.

Hannes *Burkhardt*: Social Media um Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook. In: Sebastian *Barsch*, Andrea *Lutter*, Christian *Meyer-Heidemann* (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Schwalbach/Ts 2019. S.207f.

Charlotte *Bühl-Gramer* (2018): Alfons Kenkmann: Kommentar:“ Womit (Digitale) Medien des historischen Lernens: Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert- eine Standortbestimmung, Germany: V&R Unipress. S.31-37.

Chancen und Grenzen der Digitalisierung. In: schule.at. Mein digitales Schulportal, online unter: <https://themen.schule.at/themen/lehrplan-digitale-grundbildung/chancen-und-grenzen-der-digitalisierung> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Yuh-Shihng *Chang* (2021): Applying the ARCS Motivation Theory for the Assessment of AR Digital Media Design Learning Effectiveness. Sustainability, S.13-21. <https://doi.org/10.3390/su132112296> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Christian *Füller* (2019): Im Labyrinth der Lehrpläne: Wie digitale Bildung langsam in die Schulen findet. In: ÜberMedien, online unter: <https://uebermedien.de/40037/im-labyrinth-der-lehrplaene-wie-digitale-bildung-langsam-in-die-schulen-findet/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

DAK-Gesundheit (2017): WhatsApp, Instagram und Co.-so süchtig macht Social Media, online unter: <https://www.dak.de/dak/download/internetsucht-studie-pdf-2106324.pdf> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Uwe *Danker*, Astrid *Schwabe* (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Schwalbach/Ts. 2014. S.5-13.

Marko *Demantowsky*, Christoph *Pallaske* (Hg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin-München-Boston 2015. S.7-10.

Deutscher Bundestag (2018): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule, online unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/589210/03a2dfe453119fd2660701d2586f4c9b/wd-8-130-18-pdf-data.pdf> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Elisabeth *Dorner* (2022): Digitale Schule und digitale Bildung: Ist das die Zukunft? online unter: <https://insights.gostudent.org/digitale-schule> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Benjamin *Edelstein*, Detlef *Fickermann* (2021): Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld, Münster: Waxmann. S.34f.

Magdalena *Edlinger* (2023): Lern-Apps im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, Universität Wien, S.64f.

education campus: Digitale Ausstattung Schule- eine Bestandsaufnahme, online unter: <https://www.education-campus.de/de/themen/anwendung/digitale-ausstattung-schulen-studie> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Nadezhda *Efremova*, Anastasia *Huseynova* (2021): The impact of digital technology on learning motivation and learning modes. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312083> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Adrien *Faure-Carvalho*, Diego *Calderón-Garrido*, Josep *Gustems-Carnicer* (2022): Gamificación Digital en la Educación Secundaria. Revista Latina de Comunicación Social, 80, S.137–154. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2022-1773> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Sabine *Feierabend*, Thomas *Rathgeb* (2018): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger. Stuttgart, online unter: https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/JIM_2018_Gesamt.pdf S.8-13. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Monika *Fenn*: Das Ziel historischen Lernens, SUPRA: Sachunterricht praktisch und konkret, online unter: <https://supra-lernplattform.de/lernfeld-zeit-geschichte/fachdidaktische-grundlagen/das-ziel-historischen-lernens> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Michele *Fink*, Klaus *Egli* (2023): Digitales Know-how als Kulturtechnik, De Gruyter. S.118.

Sonja *Ganguin*, Uwe *Sander* (2023): Dimensionen von Medienkompetenz. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539925/dimensionen-von-medienkompetenz/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Gesellschaft für digitale Bildung (2019): Digitale Medien motivieren Neues zu lernen, online unter: <https://www.gfdb.de/digitale-medien-motivieren-schuele> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Roland *Gimmmler* (2022): Abwendung von sozialen Medien. Informationsflut überfordert jüngere Menschen. In: Deutschlandfunk Kultur, online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/studie-nachrichten-muedigkeit-mediennutzung-100.html> [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Government offices of Sweden: Ministry of education and research, online unter: <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Chris Jon *Graf* (2022): Chancen und Risiken der Digitalisierung für unsere Bildung, online unter: <https://www.schule.at/bildungsnews/detail/chancen-und-risiken-der-digitalisierung-fuer-unsere-bildung> [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

Simone *Gritsch* (2012). Die Likert-Skala- Meinungen abbilden. Georg Thieme Verlag, online unter: <https://doi.org/10.1055/s-0031-1300814> [zuletzt aufgerufen am 29.06.2024]

Waldemar *Grosch* (2014): Das Internet als Raum historischen Lernens- eine Bestandsaufnahme. In: Uwe Danker, Astrid Schwabe (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. S.13.

Peter *Haber* (2011): Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter, München. S.11-103.

Anja *Hebestreit*, Elida *Sina* (2024): Wirkungen digitaler Medien auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit Schwerpunkt auf dem Verzehr ungesunder Lebensmittel, online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00103-024-03834-4> S.292-297. [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

Christoph *Helm*, Stephan *Huber*, Tina *Loisinger* (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona Pandemie? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S.269-274.

Bardo *Herzig* (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bertelsmann Stiftung. S.9-14.

Bardo *Herzig*: Medien im Unterricht. In: Martin K.W. Schweer (Hrsg), Lehrer-Schüler Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Fachverlage, Wiesbaden 2017. S.517-523.

Jan *Hodel* (2020): Wikipedia im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. S.8-72.

Stefan T. *Hopmann* (2020): Schule und Corona: Das Leben ist wichtiger als der Lehrplan. In: Die Furche. Die österreichische Wochenzeitung, online unter: <https://www.furche.at/dossier/schule-in-zeiten-von-corona> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Markus *Igel*: Digitale Kartenarbeit im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.265.

Ins Netz gehen: Psychische Gesundheit und digitale Mediennutzung, online unter: <https://www.ins-netz-gehen.info/fachkraefte/informationsmaterialien-handouts/psychische-gesundheit-und-digitale-mediennutzung/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht, online unter: <https://iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Thomas *Irion*, Katharina *Scheiter* (2018): Didaktische Potenziale digitaler Medien. Der Einsatz digitaler Technologien aus grundschul- und mediendidaktischer Sicht. In: Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes 142. S.10.

Karl- Ernst *Jeismann*: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich *Kosthorst* (Hg.), Geschichtswissenschaft: Didaktik – Forschung – Theorie, Göttingen 1977. S.12-14.

JIM-Studie: Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. In: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, online unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2022/> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024] S.2-66.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-Studie- Basisuntersuchungen zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen, online unter:

https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final.pdf S.2-5.

[zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Rudolf *Kammerl* (2020): Digitale Medien und Schule. Bildung und Erziehung. Stuttgart, Germany. S.107-122.

Andreas *Kasperski*, Paula *Kofahl*, Anne *Großheim*, Saskia Jessica *Kunz* (Hrsg.): Einsatz digitaler Medien in den Praxisphasen der universitären Lehrer*innenbildung. Leitfaden für Studierende, Lehrkräfte und Lehrende, DikoLa- Digitale kompetent im Lehramt. 2021. S.7-11, online unter: https://dikola.uni-halle.de/files/2021/04/dikola_leitfaden_digitale-Medien-in-schulpraktischen-Phasen.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.06.2024]

Ulf *Kerber*: Narration und Digital Storytelling im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.181.

David *Kergel* (2023): Medienpädagogik, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.1-13.

Michael *Kerres* (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer Christian (Hrsg.) Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik, Münster: Waxmann. S.1-12.

Amna *Khan*, Farzana Hayat *Ahmad*, Muhammad Muddassir *Malik* (2017): Use of digital game based learning and gamification in secondary school science: The effect on student engagement, learning and gender difference. Education and Information Technologies, S.22(6). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9622-1> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Jessica *Kreutz* (2022): Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen. Zum Potenzial der Historischen Grundwissenschaften in der Lehrerbildung, online unter: https://zfdg.de/2019_001 [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Alexander *König* (2012): Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens. In:

Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/143889/geschichtsvermittlung-in-virtuellen-raeumen-eine-kleine-geschichte-technologischer-moeglichkeiten-und-eine-prognose-zur-zukunft-historischen-lernens/>

[zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Manuel Köster (2021): Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. S.7-116.

Andreas Körber (2021): Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno, Beatrice Ziegler (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Springer VS, Wiesbaden. S.3-8.

Christoph Kühberger: Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.229.

Christoph Kühberger (2011): Aufgabenkultur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Geschichtsdidaktische Verortungen von Prüfungsaufgaben vor dem Hintergrund der österreichischen Maturareform. In: Historische Sozialkunde 1, online unter: [file:///C:/Users/Lehrer2/Downloads/Operatorensystem\[Kuehberger\]HP.pdf](file:///C:/Users/Lehrer2/Downloads/Operatorensystem[Kuehberger]HP.pdf) [zuletzt aufgerufen am 15.05.2024]

Christoph Kühberger: Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In: Sebastian Barsch, Andrea Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Schwalbach/Ts 2019. S.23.

Leibniz-Bildung: Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen, online unter: https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/10/LERN-Positionspapier_Digitale-Bildung.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Josef Leisen (2017): Die Strukturierung und Planung von Unterricht, online unter: <https://www.josefleisen.de/downloads/lehrenlernen/10%20Strukturierung%20und%20Planung%20von%20Unterricht%20.pdf> S.1f. [zuletzt aufgerufen am 01.07.2024]

Josef Leisen (2020): Die Paradigmen der analogen und der digitalen Schule, online unter: <https://www.josefleisen.de/downloads/digitalisierung/Analoges%20und%20digitales%20Lernen.pdf> S.4. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Raphael Lutz (2023): Fragile Fakten: neue und alte Herausforderungen an die Geschichtswissenschaften. Wochenschau Verlag. S.9f.

Masterplan der Digitalisierung, online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Johannes Maurek: Lehramtsstudierende: „Digital Natives“ oder „digital distant“? Vergleichende Erhebungen zu digitalen Kompetenzen von Studierenden in der Studieneingangsphase (STEP). In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht Innsbruck-Wien-Bozen 2015. S.17-36.

Mediamanuel (2012): Kompetenzen zur Medienbildung, online unter: https://www.mediamanual.at/mediamanual/mm2/pdf/mmt_21-kompetenzen_OK.pdf [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Mediamanuel (2014): Modell für gelingende Medienbildung, online unter: <https://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/index.php> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Johannes Meyer-Hamme (2018): Alfons Kenkmann: Kommentar: „Womit?“ (Digitale) Medien des historischen Lernens, in: Was heißt „Historisches Lernen“? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. S.78-82.

Peter Micheuz, Anton Reiter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Barbara Sabitzer (2013): Digitale Schule Österreich: eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013. Wien: Österr. Computer-Ges. S.15-17.

Lin Ming-Hung, Chen Huang-Cheng, Liu Kuang-Sheng (2017): A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. Eurasia, 13(7), S. 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00744a> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Sandra Müller (2020): Digital kompetent? Zur Entwicklung digitaler (Medien-) Kompetenzen im historischen Lernen. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. S.103-106.

Julia Nickel, Sonja Ganguin (2023): Medienkompetenz und Schule. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/medienkompetenz-355/539983/medienkompetenz-und-schule/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

OEAD (2020): Digitales Lernen, online unter: <https://digitaleslernen.oead.at/de/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

ORF.at (2023): Mehr Feder und Bleistift statt Tablet, online unter: <https://orf.at/stories/3330743/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Christoph Pallaske (2015): Medien machen Geschichte. Überlegungen zu Medienbegriffen des Geschichtslernens. Logos-Verlag Berlin. S.11.

Christoph Pallaske: Geschichtslernen + digitale Medien= offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck-Wien-Bozen 2015. S.71-79.

Christoph Pallaske: Kollaboratives Schreiben. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.304f.

Hans Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (2011): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 6. erweiterte Auflage, Schwalbach am Taunus. S.7

Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Orientierung Kulturtechniken, online unter: <https://www.ph-noe.ac.at/de/curriculum/orientierungen/kulturtechniken> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Markus Peschel (2018): Digitales Lernen vs. Analoges Lernen: Digitale Bildung in einer analogen Welt oder: Bildung für eine Welt mit digitalen Medien, Researchgate. S.12-15.

Pirls (2021): Pirls 2021 international results in reading, online unter: <https://pirls2021.org/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Diana *Raufelder* (2018): Grundlagen schulischer Motivation Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften. Opladen Toronto Verlag Barbara Budrich.

Redaktion *Gesundheitsportal* (2021): Jugendliche & Neue Medien, online unter: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/kids-teens/neue-medien.html> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Anke *Redecker* (2023): Der Digitalhype als didaktische Herausforderung. Medienimpulse. S.2-5.

T. *Reddel* (2022): Digitale Medien im Unterricht: Vor- und Nachteile, Beispiele und Ideen zur Umsetzung, online unter: <https://www.forum-verlag.com/blog-bes/digitale-medien-im-unterricht#Block3> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Lisa *Rosa* (2019): Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität, online unter: <https://www.researchgate.net/publication/330359451> S.2. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Charlott *Rubach*, Rebecca *Lazarides* (2022): Bedingungen für die Umsetzung motivationsförderlicher Unterrichtsstrategien durch digitale Medien. In: Rebecca *Lazarides*, Diana *Raufelder* (Hrsg.): Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2021. S.427.

Thomas *Rudel* (2017): Kollaboratives Arbeiten mit digitalen Medien. In: MINT Zirkel, online unter: <https://mint-zirkel.de/2017/08/kollaboratives-arbeiten-mit-digitalen-medien/> [zuletzt aufgerufen am 27.03.2024]

Jörn *Rüsen* (2013): Historik: Theorie der Geschichtswissenschaften, Köln, Weimar, Wien. S.35-221.

Desy *Safitri*, Suci *Awalia*, Tunjungsari *Sekaringtyas*, Sri *Nuraini*, Ika *Lestari*, Yustia *Suntari*, Arita *Marini*, Rossi *Iskandar*, Ajat *Sudrajat* (2022): Improvement of Student Learning Motivation through Word-Wall-based Digital Game Media. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 16(06), S.188–205. <https://doi.org/10.3991/ijim.v16i06.25729> [zuletzt aufgerufen am 10.03.2024]

Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (2018): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert, Bonn.

Bernhard Sandner (2017): Einfluss Digitaler Medien auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, online unter: https://www.gpau.de/fileadmin/user_upload/GPA/dateien_indiziert/Sonstiges/Paed_Allergologie_2017_4_Umwelt.pdf S.29-32. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Michael Sauer (2001): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze. S.180.

Horst Schaub (2002): Historisches Lernen und Geschichte in der Grundschule- eine Einführung, Cornelsen Verlag, online unter: https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Skript_Historisches_Lernen_-_Basisbeitrag_Cornelsen.pdf [zuletzt aufgerufen am 26.03.2024]

Heike Schaumburg (2015): Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. In: Bertelsmann Stiftung, online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/chancen-und-risiken-digitaler-medien-in-der-schule> S.4-49. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter (Hg.), Geschichtskultur. Theorie –Empirie – Pragmatik, Weinheim 2000. S.44.

Schule.at: Lehrplan Digitale Grundbildung, online unter: <https://themen.schule.at/themen/lehrplan-digitale-grundbildung> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Schulflix (2024): Digitalisierung der Schulen, online unter: <https://www.schulflix.com/dossier/digitalisierung-schulen/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Gregor Schwarz (2018): Digitalisierung, digitale Medien und Wikipedia im AHS-Geschichtsunterricht. Universität Wien. S.1-9.

Katharina Scheiter (2021): Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, Vol.

24, Heft 5, online unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-021-01047-y>
S.1040. [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schule: Digitalisierung und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, online unter: <https://www.give.or.at/angebote/themen/digitalisierung-gesundheit/#geskompetenz> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Karsten *Stegmann*, Christof *Wecker*, Heinz *Mandl*, Frank *Fischer*: Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In: Rudolf *Tippelt*, Bernhard *Schmidt-Hertha* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Springer Reference Sozialwissenschaften 2018. S.981.

Eliza *Trapp* (2020): Digitaler Unterricht- was hat sich für Lehrende durch Corona verändert? In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/317021/digitaler-unterricht-was-hat-sich-fuer-lehrende-durch-corona-veraendert/> [zuletzt aufgerufen am 25.03.2024]

Gerhard *Tulodziecki* (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. MedienPädagogik. S.11-30.

Britta *Wehen*: Geschichtsvideos im Netz. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Opladen-Berlin-Toronto 2017. S.246.

Klaus *Zierer* (2018): Lernen 4.0- Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.29.

Klaus *Zierer* (2020): Die Wirkung digitaler Medien im Schulunterricht-Chancen und Risiken der Digitalisierung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Ronny Alexander *Fürst* (Hrsg.): Digitale Bildung und Künstliche Intelligenz in Deutschland, Springer Fachmedien Wiesbaden. S.379-381.

Anhang: Exemplarische Unterrichtseinheit Unterrichtsmaterialien/ Unterrichtsplanungen/ Fragebogen

Digitale Gruppe Einstiegsphase:

Aufgabe:

1. Arbeite mit dem dir zur Verfügung gestellten interaktiven PDF-Dokument. Beschäftige dich mit der Folie zum Thema „Konzentrationslager“ und folge den Links und den Aufgabenstellungen.

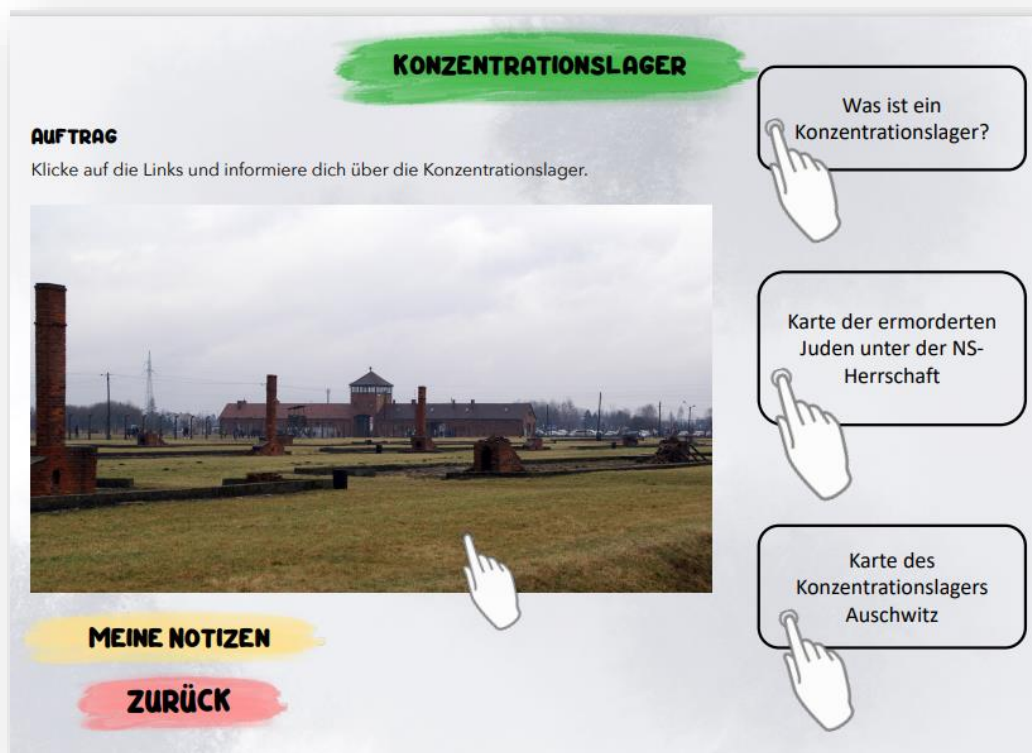


Abb. 25: <https://www.kindernetz.de/sendungen/der-krieg-und-ich/was-war-ein-konzentrationslager-102.html>,
https://www.bpb.de/fsd/centropa/ermordete_juden_nach_land.php, <https://panorama.auschwitz.org/tour1,en.html>,
[eduki Antisemitismus PDF.pdf](#)

2. Schreibe dir Notizen auf.
 - a. Beschreibe den Begriff Konzentrationslager.
 - b. Analysiere die Karte der ermordeten Juden unter der NS-Herrschaft
 - c. Beurteile welche Ziele die Nationalsozialisten mit den Konzentrationslagern verfolgten.

Digitale Gruppe Erarbeitungsphase:

Aufgabe 1: Fülle die vorgegebene Tabelle aus, in der du die ersten 3 Phasen der Judenverfolgung nennst und anschließend erklärst. Nenne die zeitliche Einteilung der jeweiligen Phase. Verwende dazu die vorgegebenen Internetlinks und die Informationstexte. Lade die Tabelle anschließend auf Teams hoch.

Verwende folgende Links:

- ➔ <https://www.papierblatt.de/doc/phasen-der-verfolgung.pdf> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- ➔ <https://www.schreiben10.com/referate/Geschichte/20/Die--vier-Stufen-der-Judenverfolgung-im-III-Reich-reon.php> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Name der Phase	Phase 1:	Phase 2:	Phase 3:
Zeitliche Einteilung			
Beschreibung der Ereignisse			

Informationstexte:

Quellenangabe der Informationstexte:

- <http://www.judentum-projekt.de/error.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- https://media.offenes-archiv.de/ha3_2_4_1_thm_2382.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/kz-auschwitz-zeitzeugin-mikova-frauen-mit-brille-ins-gas-1.948570> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

- <https://www.sueddeutsche.de/politik/auschwitz-holocaust-zeitzeugen-1.4773177> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- Judenverfolgung in der NS-Zeit (Arbeitsheft).pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Phase 1: Boykott und Ausgrenzung (1933-1935)



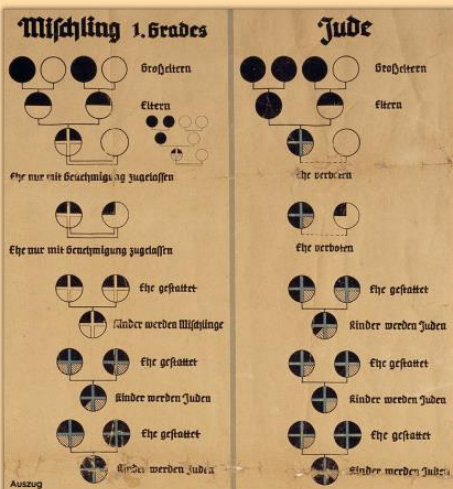
Der Geschäftsboykott

„Deutsche! Wehrt Euch! Kauft nicht bei Juden!“ - mit dieser Parole begann am 1. April 1933 ein Boykott jüdischer Geschäfte. Die Sturmabteilung (SA) und Schutzstaffel (SS) hinderten Passanten unter Androhung von Gewalt am Betreten von jüdischen Geschäften. Drei Tage später endete der Boykott, ohne die erwünschte Wirkung erzielt zu haben. Die Bevölkerung reagierte größtenteils abweisend und unaufgeschlossen gegenüber den Maßnahmen. Zudem gab es scharfe Reaktionen aus dem Ausland mit negativen Folgen für die Wirtschaft und das Ansehen des NS-Regimes (Androhung von Boykott deutscher Waren).

Weitere Maßnahmen der Regierung

Die Nationalsozialisten begannen nach dem Boykott damit, die „Judenfrage“ auf gesetzlichem Wege zu lösen: Sie erließen am 7. April 1933 den „Arierparagraphen“, mit dem sie jüdische Beamte in den Ruhestand versetzen konnten. Am 22. April 1933 folgte das Berufsverbot für jüdische Kassenärzte.

Phase 2: Isolierung und Entrechtung (1935-1938)



Die Nürnberger Rassengesetze

Am 15. September 1935 wurden von Hitler die „Nürnberger Rassengesetze“ erlassen. Darin heißt es:

§1 Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes sind verboten. Trotzdem geschlossene Ehen sind nichtig.

§2 Außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes ist verboten.

§3 Juden dürfen weibliche Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes unter 45 Jahren in ihrem Haushalt nicht beschäftigen.

Mit dem Inkrafttreten dieser Gesetze war die rechtliche Grundlage für die Verfolgung der Juden in Deutschland geschaffen. Antisemitismus war nun gesetzlich verordnet. Juden verloren wichtige Rechte und galten nicht mehr als Reichsbürger.

Die Nürnberger Rassengesetze wurden von den Nationalsozialisten streng kontrolliert und bei Nichteinhaltung bestraft.

Phase 2: Isolierung und Entrechtung (1935-1938)



Auswanderung als letzter Ausweg

Aufgrund der antisemitischen Gesetzeslage entschlossen sich viele Menschen für das Auswandern. Zwischen 1933 und 1937 verließen ca. 130.000 Juden das nationalsozialistische Deutschland. Die meisten von ihnen gingen nach Südafrika, Palästina und Lateinamerika. Problem: Viele Staaten hielten ihre Grenzen geschlossen, da sie nicht bereit waren, die vielen Juden aufzunehmen. Infolgedessen kam es zu Einreisestopps und Zurückweisungen.

Weitere Schikanen

Ab dem Jahr 1938 waren Juden dazu verpflichtet, ihre Reisepässe mit einem „J“ kennzeichnen zu lassen. Dies hatte zur Folge, dass ihnen ein unbemerkter Grenzübergang unmöglich gemacht wurde. Weitere Formen der Schikane und Entwürdigung waren, dass es ihnen wenig später nicht mehr erlaubt war, Parks, Wälder, Theater und Kinos zu besuchen.

JUDEN UNERWUNTSCHT

Phase 3: Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)



Ein neuer Name für ein bekanntes Haus!
Eine bewährte Einkaufsstätte in starker Hand!
Eine rein arische Firma in neuem Geist geführt!
Ganz Witten freutsch und W & C erwartet Sie!
Eröffnung heute nachmittags 4 Uhr!

Neumann & Cropp
WITTEN

Weitere Maßnahmen des NS-Regimes:

Aufgrund der Gewalttaten der Nationalsozialisten versuchten weiterhin zahlreiche Juden, ins Ausland zu fliehen. Viele von ihnen verspürten Todesangst und sahen für sich in Deutschland keine Zukunft mehr. Darin bestätigt wurden sie durch weitere Maßnahmen des NS-Regimes, mit denen Juden aus dem öffentlichen Leben vertrieben wurden:

- Verbot des Besuchs von deutschen Schulen (15.11.1938)
- Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben (01.01.1939)
- Verbot, die Wohnung nach 20 Uhr zu verlassen (25.09.1939)
- Errichtung des Konzentrationslagers Auschwitz (20.05.1940)

Im Deutschen Reich wurde die „Arisierung“ vorangetrieben. Unter diesem Begriff versteht man die Enteignung von jüdischem Besitz. Juden wurden aus dem Berufs- und Wirtschaftsleben verdrängt. Sie mussten ihre Häuser, Grundstücke und Wertgegenstände abgeben. Viele Deutsche profitierten enorm von dieser Ausbeutung.

Phase 3: Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)



Die Novemberpogrome

Im Oktober 1938 wurden über 17.000 Polen jüdischen Glaubens, die im Deutschen Reich lebten und arbeiteten, von den Nationalsozialisten ausgewiesen. Sie wurden auf Züge verladen und sollten nach Polen abgeschoben werden. Als ein 17-jähriger polnischer Jude erfahren hatte, dass auch seine Familie zwangsweise an einen anderen Ort gebracht werden sollte (Deportation), erschoss er in der deutschen Botschaft einen Diplomaten.

Durch dieses Attentat hatte die NS-Regierung einen Vorwand gefunden, gegen Juden mit Gewalt vorzugehen: Vom 9. November bis zum 10. November 1938 brannten in Deutschland über 250 Synagogen nieder. Mehr als 7000 jüdische Geschäfte wurden zerstört. Überall kam es durch die SA und SS zu gewaltsamen Übergriffen auf Juden. Etwa 400 Menschen wurden ermordet. 30.000 Juden wurden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht.

Die Nationalsozialisten verharmlosten die Taten, die man als „Novemberpogrome“ bezeichnet. Ein Pogrom ist eine gewaltsame Ausschreitung gegenüber Menschen, die einer Minderheit angehören.

Aufgabe 2: Bearbeite folgende Learning App

→ <https://learningapps.org/watch?v=ptodw87b221>. [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Aufgabe 3: Der Holocaust- online Übungen: Bearbeite folgende online-Übung

→ <https://i.eduki.com/j/B8NEC9ZQ> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]



Digitale Gruppe Sicherungsphase:

Aufgabe: Suche dir auf der vorgegebenen Website ein Kind aus, dessen Leben du etwas näher kennenlernen willst. Fülle die Daten, die du finden kann, unten in den Steckbrief ein.

KINDERSCHICKSALE

Klicke hier, um zur Webseite zu gelangen.

Auftrag: Suche dir auf der Webseite ein Kind aus, dessen Leben du etwas näher kennenlernen willst. Fülle die Daten, die du finden kannst, unten in den Steckbrief ein. Es kann sein, dass du nicht zu allen Punkten etwas findest.

NAME:

ALTER:

HERKUNFTSLAND:

STADT:

BERUF DER ELTERN:

CHARAKTEREIGENSCHAFTEN:

WIE WOLLTEN SIE IHREM SCHICKSAL ENTKOMMEN?:

ÜBERLEBTE DAS KIND?:

WEITERE INFOS:

Abb. 26: https://www.museumoftolerance.com/education/teacher-resources/holocaust-resources/children-of-the-holocaust/eduki_Antisemitismus_PDF.pdf

Gemischte Gruppe Einstiegsphase:

- PowerPoint Präsentation + Informationstext durch Lehrer*innenvortrag vermittelt



Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft

- Aktivitäten gegen die NSDAP galten als Hochverrat
- Alle Parteien außer die NSDAP waren verboten
- Gegner*innen der Nationalsozialisten wurden ausgegrenzt, rücksichtslos verfolgt, eingesperrt und oft getötet
- Politische Gegner*innen, Minderheiten wie Juden und Jüdinnen, Roma und Sinti, Menschen mit Behinderungen, Homosexuelle und Wehrdienstverweigerer waren besonders gefährdet
- Tausende wurden verhaftet, viele hingerichtet und anderen gelang die Flucht ins Ausland

Gesetze machen es möglich

- Die „Notverordnung zum Schutze von Volk und Staat“ von 1933 setzte Teile der Verfassung außer Kraft
- Die Regierung konnte ab diesen Zeitpunkt ohne Reichstag Gesetze ändern
- Dadurch waren Verletzungen der Menschenrechte möglich
- Erlaubt waren Beschränkungen der persönlichen Freiheit, des Rechts der freien Meinungsäußerung einschließlich der Pressefreiheit, des Vereins- und Versammlungsrechtes und Eingriffe in das Brief-, Post- und Telefongheimnis

Gesetze der NSDAP

- Es war möglich Hausdurchsuchungen anzuordnen und durch Beschlagnahme jemandem sein Eigentum wegzunehmen
- Die Rückgabe dieses Eigentums wurde auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs nie vollständig abgeschlossen
- Ab 1935 galten die Nürnberger Gesetze als Grundlage für die Diskriminierung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung im Deutschen Reich
- Die Nürnberger Gesetze verboten Beziehungen, also Ehen, Freundschaften und Arbeitsverhältnisse, zwischen jüdischer und deutscher Bevölkerung
- Berufsverbote folgten

Quellenverzeichnis

- <https://www.planet-schule.de/schwerpunkt/spuren-der-ns-zeit/literatur-106.html>
- <https://www.mediathek.at/akustische-chronik/1938-1945/propaganda-im-ns-regime-der-anschluss/>
- <https://simpleclub.com/lessons/geschichte-ausgrenzung-und-entrechtung-1933-1937>
- Bausteine 4, Geschichte für alle 4

Einschüchterung

Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft

- Aktivitäten gegen die NSDAP galten als Hochverrat.
- Alle Parteien außer die NSDAP waren verboten.
- Gegner*innen der Nationalsozialisten wurden ausgegrenzt, rücksichtslos verfolgt, eingesperrt und oft getötet.
- Politische Gegner*innen, Minderheiten wie Juden und Jüdinnen, Roma und Sinti, Menschen mit Behinderungen, Homosexuelle und Wehrdienstverweigerer waren besonders gefährdet.
- Tausende wurden verhaftet, viele hingerichtet und anderen gelang die Flucht ins Ausland.

Gesetze machen es möglich

- Die „Notverordnung zum Schutze von Volk und Staat“ von 1933 setzte Teile der Verfassung außer Kraft.
- Die Regierung konnte ab diesen Zeitpunkt ohne Reichstag Gesetze ändern.
- Dadurch waren Verletzungen der Menschenrechte möglich.
- Erlaubt waren Beschränkungen der persönlichen Freiheit, des Rechts der freien Meinungsäußerung einschließlich der Pressefreiheit, des Vereins- und Versammlungsrechtes und Eingriffe in das Brief-, Post- und Telefongheimnis.
- Es war möglich Hausdurchsuchungen anzuordnen und durch Beschlagnahme jemandem sein Eigentum wegzunehmen.
- Die Rückgabe dieses Eigentums wurde auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs nie vollständig abgeschlossen.
- Ab 1935 galten die Nürnberger Gesetze als Grundlage für die Diskriminierung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung im Deutschen Reich.
- Die Nürnberger Gesetze verboten Beziehungen, also Ehen, Freundschaften und Arbeitsverhältnisse, zwischen jüdischer und deutscher Bevölkerung.
- Berufsverbote folgten.

Quelle: Schulbuch Bausteine 4

Gemischte Gruppe Erarbeitungsphase:

Fülle die vorgegebene Tabelle auf deinem Arbeitsblatt aus, in der du die ersten 3 Phasen der Judenverfolgung nennst und anschließend erklärst. Nenne auch die zeitliche Einteilung.

Verwende dazu die vorgegebenen Internetlinks und die Informationstexte.

Verwende zusätzlich zu den Arbeitsblättern mit den Informationstexten die folgenden Links:

- ➔ <https://www.papierblatt.de/doc/phasen-der-verfolgung.pdf> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- ➔ <https://www.schreiben10.com/referate/Geschichte/20/Die--vier-Stufen-der-Judenverfolgung-im-III-Reich-reon.php> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Name der Phase	Phase 1:	Phase 2:	Phase 3:
Zeitliche Einteilung			
Beschreibung der Ereignisse			

Informationstexte:

Quellenangabe der Informationstexte:

- <http://www.judentum-projekt.de/error.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- https://media.offenes-archiv.de/ha3_2_4_1_thm_2382.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/kz-auschwitz-zeitzeugin-mikova-frauen-mit-brille-ins-gas-1.948570> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/auschwitz-holocaust-zeitzeugen-1.4773177> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- Judenverfolgung in der NS-Zeit (Arbeitsheft).pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Phase 1: Boykott und Ausgrenzung (1933-1935)



Der Geschäftsboykott

„Deutsche! Wehrt Euch! Kauft nicht bei Juden!“ - mit dieser Parole begann am 1. April 1933 ein Boykott jüdischer Geschäfte. Die Sturmabteilung (SA) und Schutzstaffel (SS) hinderten Passanten unter Androhung von Gewalt am Betreten von jüdischen Geschäften. Drei Tage später endete der Boykott, ohne die erwünschte Wirkung erzielt zu haben. Die Bevölkerung reagierte größtenteils abweisend und unaufgeschlossen gegenüber den Maßnahmen. Zudem gab es scharfe Reaktionen aus dem Ausland mit negativen Folgen für die Wirtschaft und das Ansehen des NS-Regimes (Androhung von Boykott deutscher Waren).

Weitere Maßnahmen der Regierung

Die Nationalsozialisten begannen nach dem Boykott damit, die „Judenfrage“ auf gesetzlichem Wege zu lösen: Sie erließen am 7. April 1933 den „Arierparagraphen“, mit dem sie jüdische Beamte in den Ruhestand versetzen konnten. Am 22. April 1933 folgte das Berufsverbot für jüdische Kassenärzte.

Phase 2: Isolierung und Entrechtung (1935-1938)



Auswanderung als letzter Ausweg

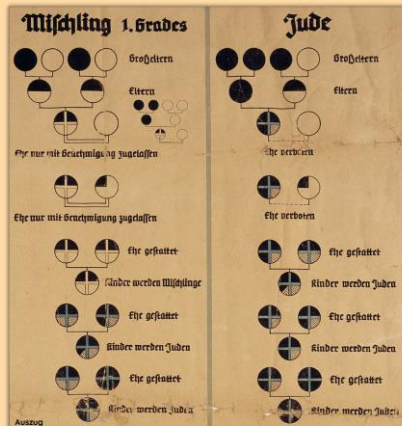
Aufgrund der antisemitischen Gesetzeslage entschlossen sich viele Menschen für das Auswandern. Zwischen 1933 und 1937 verließen ca. 130.000 Juden das nationalsozialistische Deutschland. Die meisten von ihnen gingen nach Südafrika, Palästina und Lateinamerika. Problem: Viele Staaten hielten ihre Grenzen geschlossen, da sie nicht bereit waren, die vielen Juden aufzunehmen. Infolgedessen kam es zu Einreisestopps und Zurückweisungen.

Weitere Schikanen

Ab dem Jahr 1938 waren Juden dazu verpflichtet, ihre Reisepässe mit einem „J“ kennzeichnen zu lassen. Dies hatte zur Folge, dass ihnen ein unbemerkter Grenzübergang unmöglich gemacht wurde. Weitere Formen der Schikane und Entwürdigung waren, dass es ihnen wenig später nicht mehr erlaubt war, Parks, Wälder, Theater und Kinos zu besuchen.

JUDEN UNERWUNSCHT

Phase 2: Isolierung und Entrechtung (1935-1938)



Die Nürnberger Rassengesetze

Am 15. September 1935 wurden von Hitler die „Nürnberger Rassengesetze“ erlassen. Darin heißt es:

§1 Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes sind verboten. Trotzdem geschlossene Ehen sind nichtig.

§2 Außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes ist verboten.

§3 Juden dürfen weibliche Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes unter 45 Jahren in ihrem Haushalt nicht beschäftigen.

Mit dem Inkrafttreten dieser Gesetze war die rechtliche Grundlage für die Verfolgung der Juden in Deutschland geschaffen. Antisemitismus war nun gesetzlich verordnet. Juden verloren wichtige Rechte und galten nicht mehr als Reichsbürger.

Die Nürnberger Rassengesetze wurden von den Nationalsozialisten streng kontrolliert und bei Nichteinhaltung bestraft.

Phase 3: Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)



Die Novemberpogrome

Im Oktober 1938 wurden über 17.000 Polen jüdischen Glaubens, die im Deutschen Reich lebten und arbeiteten, von den Nationalsozialisten ausgewiesen. Sie wurden auf Züge verladen und sollten nach Polen abgeschoben werden. Als ein 17-jähriger polnischer Jude erfahren hatte, dass auch seine Familie zwangsweise an einen anderen Ort gebracht werden sollte (Deportation), erschoss er in der deutschen Botschaft einen Diplomaten.

Durch dieses Attentat hatte die NS-Regierung einen Vorwand gefunden, gegen Juden mit Gewalt vorzugehen: Vom 9. November bis zum 10. November 1938 brannten in Deutschland über 250 Synagogen nieder. Mehr als 7000 jüdische Geschäfte wurden zerstört. Überall kam es durch die SA und SS zu gewaltsamen Übergriffen auf Juden. Etwa 400 Menschen wurden ermordet. 30.000 Juden wurden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht.

Die Nationalsozialisten verharmlosten die Taten, die man als „Novemberpogrome“ bezeichnet. Ein Pogrom ist eine gewaltsame Ausschreitung gegenüber Menschen, die einer Minderheit angehören.

Phase 3: Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)



Weitere Maßnahmen des NS-Regimes:

Aufgrund der Gewalttaten der Nationalsozialisten versuchten weiterhin zahlreiche Juden, ins Ausland zu fliehen. Viele von ihnen verspürten Todesangst und sahen für sich in Deutschland keine Zukunft mehr. Darin bestätigt wurden sie durch weitere Maßnahmen des NS-Regimes, mit denen Juden aus dem öffentlichen Leben vertrieben wurden:

- Verbot des Besuchs von deutschen Schulen (15.11.1938)
- Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben (01.01.1939)
- Verbot, die Wohnung nach 20 Uhr zu verlassen (25.09.1939)
- Errichtung des Konzentrationslagers Auschwitz (20.05.1940)

Im Deutschen Reich wurde die „Arisierung“ vorangetrieben. Unter diesem Begriff versteht man die Enteignung von jüdischem Besitz. Juden wurden aus dem Berufs- und Wirtschaftsleben verdrängt. Sie mussten ihre Häuser, Grundstücke und Wertgegenstände abgeben. Viele Deutsche profitierten enorm von dieser Ausbeutung.

Gemischte Gruppe Sicherungsphase:

Aufgabe 1: Nürnberger Gesetze

- Bearbeite die Aufgaben in dem interaktiven PDF-Dokument.
- Beschreibe die Nürnberger Gesetze in den Notizen.
- Setze dich damit auseinander, weshalb die Nationalsozialisten diese Gesetze veranlasst haben.
- Analysiere das Bild.



Abb. 27: http://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/501380/vor-85-jahren-nuernberger-gesetze-erlassen/#:~:text=Sie%20waren%20die%20Legitimationsgrundlage%20f%C3%BCr,6%20Millionen%20J%C3%BCdinnen%20und%20Juden,eduki_Antisemitismus_PDF.pdf

Aufgabe 2: Novemberpogrome

- Bearbeite die Aufgaben in dem interaktiven PDF-Dokument.
- Schau dir das Video an und erkläre, was die „Kristallnacht“ war.



Abb. 28: <https://www.zdf.de/dokumentation/momente-der-geschichte/die-pogromnacht-9-november-102.html>
[eduki_Antisemitismus_PDF.pdf](#)

Analoge Gruppe Einstiegsphase:

- Informationstext → Brainstorming → Mindmap erstellen (Lehrer*innenvortrag, Lehrer*innen/ Schüler*innengespräch und Einzelarbeit)

Einschüchterung

Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft

- Aktivitäten gegen die NSDAP galten als Hochverrat.
- Alle Parteien außer die NSDAP waren verboten.
- Gegner*innen der Nationalsozialisten wurden ausgegrenzt, rücksichtslos verfolgt, eingesperrt und oft getötet.
- Politische Gegner*innen, Minderheiten wie Juden und Jüdinnen, Roma und Sinti, Menschen mit Behinderungen, Homosexuelle und Wehrdienstverweigerer waren besonders gefährdet.
- Tausende wurden verhaftet, viele hingerichtet und anderen gelang die Flucht ins Ausland.

Gesetze machen es möglich

- Die „Notverordnung zum Schutze von Volk und Staat“ von 1933 setzte Teile der Verfassung außer Kraft.
- Die Regierung konnte ab diesen Zeitpunkt ohne Reichstag Gesetze ändern.
- Dadurch waren Verletzungen der Menschenrechte möglich.
- Erlaubt waren Beschränkungen der persönlichen Freiheit, des Rechts der freien Meinungsäußerung einschließlich der Pressefreiheit, des Vereins- und Versammlungsrechtes und Eingriffe in da Brief-, Post- und Telefongeheimnis.
- Es war möglich Hausdurchsuchungen anzuordnen und durch Beschlagnahme jemandem sein Eigentum wegzunehmen.
- Die Rückgabe dieses Eigentums wurde auch nach Ende des Zweiten Weltkriegs nie vollständig abgeschlossen.
- Ab 1935 galten die Nürnberger Gesetze als Grundlage für die Diskriminierung und Verfolgung der jüdischen Bevölkerung im Deutschen Reich.
- Die Nürnberger Gesetze verboten Beziehungen, also Ehen, Freundschaften und Arbeitsverhältnisse, zwischen jüdischer und deutscher Bevölkerung.
- Berufsverbote folgten.

Quelle: Schulbuch Bausteine 4

Analoge Gruppe Erarbeitungsphase:

- Lies dir die Informationstexte durch und bearbeite anschließend die Aufgabenstellungen.

Quellenangabe der folgenden Informationstexte und dazugehörigen Materialien:

- <http://www.judentum-projekt.de/error.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- https://media.offenes-archiv.de/ha3_2_4_1_thm_2382.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/kz-auschwitz-zeitzeugin-mikova-frauen-mit-brille-ins-gas-1.948570> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/auschwitz-holocaust-zeitzeugen-1.4773177> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- Judenverfolgung in der NS-Zeit (Arbeitsheft).pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Phase 1: Boykott und Ausgrenzung (1933-1935)



Der Geschäftsboykott

„Deutsche! Wehrt Euch! Kauft nicht bei Juden!“ - mit dieser Parole begann am 1. April 1933 ein Boykott jüdischer Geschäfte. Die Sturmabteilung (SA) und Schutzstaffel (SS) hinderten Passanten unter Androhung von Gewalt am Betreten von jüdischen Geschäften. Drei Tage später endete der Boykott, ohne die erwünschte Wirkung erzielt zu haben. Die Bevölkerung reagierte größtenteils abweisend und unaufgeschlossen gegenüber den Maßnahmen. Zudem gab es scharfe Reaktionen aus dem Ausland mit negativen Folgen für die Wirtschaft und das Ansehen des NS-Regimes (Androhung von Boykott deutscher Waren).

Weitere Maßnahmen der Regierung

Die Nationalsozialisten begannen nach dem Boykott damit, die „Judenfrage“ auf gesetzlichem Wege zu lösen: Sie erließen am 7. April 1933 den „Arierparagraphen“, mit dem sie jüdische Beamte in den Ruhestand versetzen konnten. Am 22. April 1933 folgte das Berufsverbot für jüdische Kassenärzte.

Nenne Maßnahmen der NS-Regierung mit dem jeweiligen Datum.

- _____
- _____
- _____

Erkläre die Reaktionen auf den „Geschäftsboykott“ vom 1. April 1933.

1. Bevölkerung

Deutschlands:

2. Ausland:

Stelle dir vor du bist Jude und du lebst 1033 als erfolgreicher Geschäftsmann im Deutschen Reich. Setze dich damit auseinander, wie du dich nach den Maßnahmen fühlen würdest.

Phase 2: Isolierung und Entrechtung (1935-1938)

Mischling 1. Grades

Großeltern
Eltern
Ehe nur mit Genehmigung zugelassen
Ehe nur mit Genehmigung zugelassen
Ehe gestattet
Kinder werden Mischlinge
Ehe gestattet
Kinder werden Juden
Ehe gestattet
Kinder werden Juden
Auszug

Jude

Großeltern
Eltern
Ehe verboten
Ehe verboten
Ehe gestattet
Kinder werden Juden
Ehe gestattet
Kinder werden Juden
Ehe gestattet
Kinder werden Juden
Ehe gestattet
Kinder werden Juden

Die Nürnberger Rassengesetze

Am 15. September 1935 wurden von Hitler die „Nürnberger Rassengesetze“ erlassen. Darin heißt es:

§1 Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes sind verboten. Trotzdem geschlossene Ehen sind nichtig.

§2 Außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes ist verboten.

§3 Juden dürfen weibliche Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes unter 45 Jahren in ihrem Haushalt nicht beschäftigen.

Mit dem Inkrafttreten dieser Gesetze war die rechtliche Grundlage für die Verfolgung der Juden in Deutschland geschaffen. Antisemitismus war nun gesetzlich verordnet. Juden verloren wichtige Rechte und galten nicht mehr als Reichsbürger.

Die Nürnberger Rassengesetze wurden von den Nationalsozialisten streng kontrolliert und bei Nichteinhaltung bestraft.

Erkläre die Nürnberger Rassengesetze vom 15. September 1933:

1. _____
2. _____
3. _____

Setze dich mit den Folgen für die Juden auseinander durch das Inkrafttreten dieser Gesetze.

Phase 2: Isolierung und Entrechtung (1935-1938)



Auswanderung als letzter Ausweg

Aufgrund der antisemitischen Gesetzeslage entschlossen sich viele Menschen für das Auswandern. Zwischen 1933 und 1937 verließen ca. 130.000 Juden das nationalsozialistische Deutschland. Die meisten von ihnen gingen nach Südafrika, Palästina und Lateinamerika. Problem: Viele Staaten hielten ihre Grenzen geschlossen, da sie nicht bereit waren, die vielen Juden aufzunehmen. Infolgedessen kam es zu Einreisestopps und Zurückweisungen.

Weitere Schikanen

Ab dem Jahr 1938 waren Juden dazu verpflichtet, ihre Reisepässe mit einem „J“ kennzeichnen zu lassen. Dies hatte zur Folge, dass ihnen ein unbemerkter Grenzübertritt unmöglich gemacht wurde. Weitere Formen der Schikane und Entwürdigung waren, dass es ihnen wenig später nicht mehr erlaubt war, Parks, Wälder, Theater und Kinos zu besuchen.

JUDEN UNERWUNSCHT

Gib Staaten/ Gebiete wieder in die viele Juden bis 1937 auswanderten.

Erläutere welche Probleme die Juden während der Auswanderung hatten.

Stelle dir vor du bist Jude und entscheidest dich im Jahr 1937 auszuwandern. All dein Gepäck muss in deinen Koffer hineinpassen, setze dich damit auseinander, was du mitnehmen würdest.

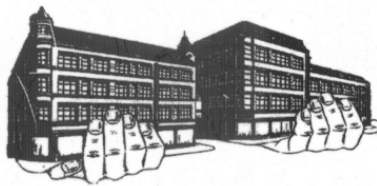
Phase 3: Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)



Die Novemberpogrome

Im Oktober 1938 wurden über 17.000 Polen jüdischen Glaubens, die im Deutschen Reich lebten und arbeiteten, von den Nationalsozialisten ausgewiesen. Sie wurden auf Züge verladen und sollten nach Polen abgeschoben werden. Als ein 17-jähriger polnischer Jude erfahren hatte, dass auch seine Familie zwangsweise an einen anderen Ort gebracht werden sollte (Deportation), erschoss er in der deutschen Botschaft einen Diplomaten. Durch dieses Attentat hatte die NS-Regierung einen Vorwand gefunden, gegen Juden mit Gewalt vorzugehen: Vom 9. November bis zum 10. November 1938 brannten in Deutschland über 250 Synagogen nieder. Mehr als 7000 jüdische Geschäfte wurden zerstört. Überall kam es durch die SA und SS zu gewaltsamen Übergriffen auf Juden. Etwa 400 Menschen wurden ermordet. 30.000 Juden wurden verhaftet und in Konzentrationslager gebracht. Die Nationalsozialisten verharmlosten die Taten, die man als „Novemberpogrome“ bezeichnet. Ein Pogrom ist eine gewaltsame Ausschreitung gegenüber Menschen, die einer Minderheit angehören.

Phase 3: Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)



Ein neuer Name für ein bekanntes Haus!

Eine bewährte Einkaufsstätte in starker Hand!
Eine rein arische Firma in neuem Geist geführt!

Ganz Witten freutsich und W & C erwartet Sie!

Eröffnung heute nachmittag 4 Uhr!

Neumann & Cropp
WITTEN

Weitere Maßnahmen des NS-Regimes:

Aufgrund der Gewalttaten der Nationalsozialisten versuchten weiterhin zahlreiche Juden, ins Ausland zu fliehen. Viele von ihnen verspürten Todesangst und sahen für sich in Deutschland keine Zukunft mehr. Darin bestätigt wurden sie durch weitere Maßnahmen des NS-Regimes, mit denen Juden aus dem öffentlichen Leben vertrieben wurden:

- Verbot des Besuchs von deutschen Schulen (15.11.1938)
- Ausschaltung der Juden aus dem deutschen Wirtschaftsleben (01.01.1939)
- Verbot, die Wohnung nach 20 Uhr zu verlassen (25.09.1939)
- Errichtung des Konzentrationslagers Auschwitz (20.05.1940)

Im Deutschen Reich wurde die „Arisierung“ vorangetrieben. Unter diesem Begriff versteht man die Enteignung von jüdischem Besitz. Juden wurden aus dem Berufs- und Wirtschaftsleben verdrängt. Sie mussten ihre Häuser, Grundstücke und Wertgegenstände abgeben. Viele Deutsche profitierten enorm von dieser Ausbeutung.

Erkläre, was vom 9. bis zum 10. November 1938 in Deutschland passierte.

Nimm Stellung zu den weiteren Maßnahmen, die das NS-Regime nach der Pogromnacht ergriff, um die Juden zu vertreiben.

Analoge Gruppe Sicherungsphase:

- Lies dir den Informationstext durch und bearbeite das Arbeitsblatt.

Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung



Judenverfolgung in Deutschland

Nach der Machtübernahme durch Hitler und seiner Partei NSDAP begann der systematische Ausschluss von Juden. Im Jahr 1933 lebten im Deutschen Reich 65,2 Millionen Menschen. Davon waren ca. 525.000 Menschen jüdischen Glaubens, was 0,77% der Gesamtbevölkerung entsprach. Sie waren fortan dem willkürlichen Terror des NS-Regimes ausgesetzt, welches das Ziel verfolgte, Juden aus allen Gesellschafts- und Lebensbereichen zu verdrängen.

Die Nationalsozialisten erhofften sich zunächst, die „Judenfrage“ durch „freiwillige“ jüdische Auswanderung und Vertreibung lösen zu können. Sie erließen ungefähr 2000 antijüdische Gesetze und verschärften die Maßnahmen immer stärker. Die Verfolgung und Vernichtung der Juden lässt sich in vier Phasen einteilen:

- Boykott und Ausgrenzung (1933-1935)
- Isolierung und Entrechtung (1935-1938)
- Vertreibung und Verfolgung (1938-1941)
- Vernichtung durch Massenmord (1941-1945)

Bevölkerungszahlen: Fülle die Lücken aus

- Im Jahr 1933 lebten im Deutschen Reich ____ Mio. Menschen.
- Davon waren ca. _____ Menschen jüdischen Glaubens.
- Das entsprach ____ % der Gesamtbevölkerung

Erkläre welche Judenpolitik die Nationalsozialisten als Ziel hatten.

Nenne die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden und deren zeitliche Einteilung.

- _____
- _____
- _____
- _____

Quellenverzeichnis Informationstexte:

- <http://www.judentum-projekt.de/error.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- https://media.offenes-archiv.de/ha3_2_4_1_thm_2382.pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/kz-auschwitz-zeitzeugin-mikova-frauen-mit-brille-ins-gas-1.948570> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.sueddeutsche.de/politik/auschwitz-holocaust-zeitzeugen-1.4773177> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ausgrenzung-und-verfolgung/geschaeftsboykott-1933.html> [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]
- Judenverfolgung in der NS-Zeit (Arbeitsheft).pdf [zuletzt aufgerufen am 15.07.2024]

Datum	Einheit	Thema (Modul 1)	Fehlende Kinder	Unterrichtsmaterial- und Methode analoge Gruppe	Unterrichtsmaterial- und Methode digitale Gruppe	Unterrichtsmaterial- und Methode gemischte Gruppe
20.2	1. Einheit	Weltwirtschaftskrise		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Aufgabenheft Weltwirtschaftskrise Lesetexte mit Aufgabenstellungen 3. Schlagzeile auf Zetteln gestalten	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Video + Fragen und Learning Apps 3. Schlagzeilen gestalten	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Lückentext, Video+ Fragen, Online-Übungen 3. Schlagzeilen gestalten
22.2	2. Einheit	Autoritäre und totalitäre Systeme		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Karten vergleichen, Tabelle mit Merkmalen 3. Faschismus und Stalin ausschneiden und zuordnen/ Lückentext und Lexikon	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Tabelle Vergleich Demokratie und Diktatur + Video 3. Interaktive PPP → Online-Übungen	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Tabelle Vergleich Demokratie und Diktatur 3. Bilder und Plakate (Stalin, Dollfuß, Mussolini) analysieren; Lückentext mit Video
27.2	3. Einheit	Ideologien Nationalsozialismus		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Ideologien des Nationalsozialismus / Definitionen Box/ Textverständnis/ Plakatgestaltung 3. Begriffe und Erklärungen zuordnen	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Kurzpräsentationen Ideologien des Nationalsozialismus (PowerPoint Präsentation)	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Tabelle mit Begriffen zum Thema Ideologien des Nationalsozialismus Internetrecherche 3. Begriffe und Erklärungen zuordnen
29.2	4. Einheit	Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Interpretation eines Bildes 3. Lesetext mit der Erstellung eines chronologischen	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Erstellung einer chronologischen Übersicht des Aufstiegs der NSDAP mit Informationstexten	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Erstellung einer chronologischen Übersicht des Aufstiegs der NSDAP mit Informationstexten

				Zeitstrahls des Aufstiegs der NSDAP	3. Interpretation eines Plakats	3. Interpretation eines Plakats
5.3	5. Einheit	Anschluss Österreich		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Plakatgestaltung Anschluss Österreich → Recherche im Buch und Informationsarbeitsblätter	1. Gemeinsamer Einstieg 2. PowerPoint Präsentation gestalten mit Internetrecherche	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Gestaltung einer PowerPoint Präsentation oder eines Plakates mit Internetrecherche und Buch
7.3	6. Einheit	Wissenscheck/ Kompetenzcheck	/	Faktencheck über die 1.-5. Einheit (Übungen für alle drei Gruppen gleich) Überprüfung der Anforderungsbereiche		
12.3	7. Einheit	Alltag im Deutschen Reich/ Kdf- Freizeit für das Volk		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Steckbriefe zu Frauen im Nationalsozialismus erstellen 3. Lesetext/ Verständnis zum Thema Propaganda und Fragen und Aufgabenstellungen dazu	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Quiz über Propaganda im Nationalsozialismus mit Informationstexten, Internetrecherche 3. Digitale Steckbriefe über 2 Frauen im Nationalsozialismus Internet 4. Learning Apps	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Steckbriefe über 2 Frauen Internetrecherche 3. Informationstext Arbeitsblatt → Textverständnis und Quizfragen dazu
2.4	8. Einheit	Jugend		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Aufgabenheft Jugend im Nationalsozialismus: Lückentext 3. Tabelle Jugendorganisationen Mädchen und Buben	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Lückentext und Video 3. Tabelle Jugendorganisationen Mädchen und Buben	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Video + Lückentext 3. Tabelle Jugendorganisationen Mädchen und Buben
9.4	9. Einheit	Widerstand		1. Gemeinsamer Einstieg 2. Aufgabenheft Formen des Widerstands,	1. Gemeinsamer Einstieg 2. Die Formen des Widerstands im	1. Gemeinsamer Einstieg

				Arbeitsblätter (Informationstext, Aufgabenstellung) 3. Steckbrief über Widerstandskämpfer 4. Beispiele für weitere Widerstandskämpfer*innen	Nationalsozialismus eine Internetrecherche (Tabelle auf OneNote) 3. Steckbrief über Widerstandskämpfer*innen (OneNote) 4. Weitere Beispiele für Widerstandskämpfer*innen	2. Steckbriefe gestalten Widerstandskämpfer*innen/ Infotexte mit QR-Codes 3. Formen des Widerstandes, Arbeitsblatt Widerstand
11.4	10. Einheit	Einschüchterungen / Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung		1. MindMap erstellen 2. Aufgabenheft: Infotexte und Arbeitsblätter zur 1.- 3. Phase der Judenverfolgung 3. Arbeitsblätter: Zahlen und Judenpolitik	1. Interaktives PDF Dokument: Aufgabenstellungen zu Konzentrationslagern 2. Learning Apps und Online Übungen, Phasen der Judenverfolgung (Übersicht am Laptop gestalten), Recherche auf vorgegebenen Internetseiten und vorgegebenen Informationstexten 3. Kinderschicksale Steckbrief Interaktives PDF-Dokument	1. PowerPoint Präsentation und Informationstext 2. Tabelle Phasen der Judenverfolgung (digitale Darstellungsmethode und Recherche in vorgegebenen Internetlinks und Informationstexten 3. Interaktives PDF- Dokument: Nürnberger Gesetze, Novemberpogrom
16.4	11. Einheit	Vernichtung, Hass und Mord		1. Gemeinsamer Einstieg mittels einer Karte als Übersicht mit den ermordeten Juden auf der ganzen Welt	1. Gemeinsamer Einstieg mittels einer Karte als Übersicht mit den ermordeten Juden auf der ganzen Welt	1. Gemeinsamer Einstieg mittels einer Karte als Übersicht mit den ermordeten Juden auf der ganzen Welt 2. Arbeitsblatt 4. Phase der Judenverfolgung

				2. Lesetext und Aufgaben zu der 4. Phase der Judenverfolgung 3. Arbeitsblatt zu Aspekten zum Leben der Häftlinge im Konzentrationslager	2. Virtueller Rundgang Konzentrationslager Auschwitz 3. Präsentation mittels des Laptops gestalten zum Leben und Sterben im Vernichtungslager 4. Partnerarbeit: Präsentation vorstellen	3. Virtueller Rundgang Konzentrationslager Auschwitz 4. Übersichtsblatt/ Präsentation mittels des Laptops gestalten zum Leben und Sterben im Vernichtungslager
23.4	12. Einheit	Endergebnischeck	/	Projektarbeitsquiz über die Inhalte des gesamten Stoffgebiets des Forschungszeitraums, Überprüfung der Anforderungsbereiche		

Unterrichtsplanungen 1. Einheit: Die Weltwirtschaftskrise 1929

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Weltwirtschaftskrise 1929	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstiegsphase	Entstehung und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929	Überblick über den Wirtschaftsboom, die Wirtschaftsdepression und die Weltwirtschaftskrise	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Entstehung und die Folgen der Weltwirtschaftskrise beschreiben.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben
25min Erarbeitungsphase	Weltwirtschaftskrise 1929	Lesetext mit Fragen zu Weltwirtschaftskrise 1929	Arbeitsheft „Die Weltwirtschaftskrise 1929“ (Material 3: Arbeitsheft) Mappe	SuS können die Ursachen der Weltwirtschaftskrise 1929 erläutern. SuS können die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise in eigenen Worten zusammenfassen. SuS können den Begriff	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: zusammenfassen Anforderungsbereich II: erläutern, erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

				„Präsidialkabinett“ erklären. SuS können Stellung nehmen zu der Aussage, dass die Demokratie bereits seit 1930 abgeschafft war.		
10min Sicherungsphase	Weltwirtschaftskrise 1929 und Zeitungen	Schlagzeilen in einer Zeitung zur Weltwirtschaftskrise entwickeln	Arbeitsblatt Zeitungen und Weltwirtschaftskrise (Material 4: Arbeitsblatt) Mappe	SuS können Schlagzeilen für Zeitungen formulieren. SuS können sachliche und sensationslüsterne Überschriften entwickeln.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich II: formulieren Anforderungsbereich III: entwickeln

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Weltwirtschaftskrise 1929	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min	Entstehung und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929	Überblick über den Wirtschaftsboom, die Wirtschaftsdepression und die Weltwirtschaftskrise	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation)	SuS können die Entstehung und die Folgen der Weltwirtschaftskrise beschreiben.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben

			Arbeitsblatt (Material 2: Handout) ; Mappe Bilder, Brainstorming			
25 min Erarbeitungsphase	Weltwirtschaftskrise 1929	Learning Apps zur Weltwirtschaftskrise 1929 Video+ Fragen zur Weltwirtschaftskrise 1929	Laptop und Learning Apps, Aufgabenstellungen bei den Learning Apps (Material 3: Links und QR-Codes zu den Learning Apps) Video zur Weltwirtschaftskrise und Arbeitsblatt in einem Word Dokument (Material 4 Word Dokument Fragen zum Video)	SuS können die Ursachen der Weltwirtschaftskrise 1929 erläutern. SuS können die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise in eigenen Worten zusammenfassen. SuS können Stellung nehmen, zu der Aussage, dass die Demokratie bereits seit 1930 abgeschafft war.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: <i>zusammenfassen</i> Anforderungsbereich II: <i>erläutern</i> Anforderungsbereich III: <i>Stellung nehmen</i>
10 min Sicherungsphase →zeitlich nicht mehr machbar in dieser Unterrichtseinheit	Weltwirtschaftskrise 1929 und Zeitungen	Schlagzeilen in einer Zeitung zur Weltwirtschaftskrise entwickeln mit Hilfe des Laptops Digitale Gestaltung von 2 Schlagzeilen in einer Zeitung mittels Laptops	Arbeitsanleitung Zeitungen und Weltwirtschaftskrise (Material 6) Laptop	SuS können Schlagzeilen für Zeitungen formulieren. SuS können sachliche und sensationslüsterne Überschriften entwickeln.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich II: <i>formulieren</i> Anforderungsbereich III: <i>entwickeln</i>

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Weltwirtschaftskrise 1929	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min	Entstehung und Folgen der Weltwirtschaftskrise 1929	Überblick über den Wirtschaftsboom, die Wirtschaftsdepression und die Weltwirtschaftskrise	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Entstehung und die Folgen der Weltwirtschaftskrise beschreiben.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben
25min Erarbeitungsphase	Weltwirtschaftskrise 1929	Videos + Aufgaben online und am Zettel zur Weltwirtschaftskrise (Video +Fragen)	Arbeitsblatt Lückentext (Material 3) Mappe Laptop Aufgabenheft mit Aufgabenstellungen online und analog zu einem Video (Material 4)	SuS können die Ursachen der Weltwirtschaftskrise 1929 erläutern. SuS können die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise in eigenen Worten zusammenfassen. SuS können Stellung nehmen, zu der Aussage, dass die Demokratie bereits seit 1930 abgeschafft war.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: zusammenfassen Anforderungsbereich II: erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

10 min Sicherungsphase →diese Aufgabe war zeitlich nicht mehr machbar	Weltwirtschaftskrise 1929 und Zeitungen	Schlagzeilen in einer Zeitung zur Weltwirtschaftskrise entwickeln mit Hilfe des Laptops Digitale Gestaltung von 2 Schlagzeilen in einer Zeitung mittels Laptops	Arbeitsanleitung Zeitungen und Weltwirtschaftskrise (Material 5) Laptop	SuS können Schlagzeilen für Zeitungen formulieren. SuS können sachliche und sensationslüsterne Überschriften entwickeln.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich II: formulieren Anforderungsbereich III: entwickeln

Unterrichtsplanungen 2. Einheit: Autoritäre und totalitäre Systeme

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Autoritäre/totalitäre Systeme: Stalinismus, Faschismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Totalitäre und autoritäre Systeme Vaterländische Front Austrofaschismus Stalinismus und Sowjetunion	Überblick über die autoritären und totalitären Systeme → Merkmale und Beispiele Aufbau des Stalinismus Sowjetunion und deren Aufstieg zur Industrienation	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Merkmale von autoritären und totalitären Regimen beschreiben. SuS können die Merkmale des Stalinismus und den Aufstieg der Sowjetunion zur Industrienation erklären.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären

10 min Erarbeitungsphase	Diktaturen entstehen Autoritäre und totalitäre Systeme	Länder die zu Diktaturen oder autoritären Systemen wurden anhand einer Kartenanalyse zuordnen Merkmale von autoritären Regimen	Arbeitsblatt (Material 3 Diktaturen entstehen, Vergleich von Karten, Tabelle mit Merkmalen einer Diktatur) Mappe	SuS können anhand von Karten herausarbeiten, welche Länder zwischen 1922 und 1937 zu Diktaturen wurden. SuS können erklären, wie sich durch die Entstehung von Diktaturen die politische Lage in Europa geändert hat. SuS können feststellen welche Merkmale ein autoritäres Regime beschreiben.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: feststellen Anforderungsbereich II: herausarbeiten, erklären
25 min Sicherungsphase	Faschismus Italien Spanischer Bürgerkrieg Stalins Gewaltherrschaft	Mussolini errichtet eine Diktatur	Mappe, Buch Arbeitsblatt zu Mussolini errichtet eine Diktatur „Bildern die richtige Überschrift zuordnen“ (Material 5 Mussolini errichtet eine Diktatur)	SuS können die Schritte Mussolinis die er bei der bei der Errichtung einer Diktatur eingesetzt hat verschiedenen Bildern zuordnen. SuS können zur Machtergreifung Mussolinis Stellung nehmen. SuS können den Spanischen Bürgerkrieg beschreiben. SuS können die Schritte Stalins nach seiner Regierungsübernahme erläutern.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: zuordnen, erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

				Die SuS können beschreiben, mithilfe welcher Mitteln Stalin ein totalitäres System aufbaute.		

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Autoritäre/ totalitäre Systeme: Stalinismus, Faschismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Totalitäre und autoritäre Systeme Vaterländische Front Austrofaschismus Stalinismus und Sowjetunion	Überblick über die autoritären und totalitären Systeme → Merkmale und Beispiele Aufbau des Stalinismus Sowjetunion und deren Aufstieg zur Industrienation	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Merkmale von autoritären und totalitären Regimen beschreiben. SuS können die Merkmale des Stalinismus und den Aufstieg der Sowjetunion zur Industrienation erklären.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären
15 min Erarbeitungsphase	Diktaturen entstehen Autoritäre und totalitäre Systeme	Unterschied zwischen einer Diktatur und einer Demokratie	Laptop PowerPoint Präsentation/ Word Dokument/ Videos/ Fragen (Material 3 Herrschaftsformen)	SuS können erklären, wie sich durch die Entstehung von Diktaturen die politische Lage in Europa geändert hat.	Einzelarbeit/ Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären

				SuS können den Unterschied zwischen eine Demokratie und einer Diktatur entwickeln. SuS können feststellen welche Merkmale ein autoritäres Regime beschreiben.		Anforderungsbereich III: entwickeln
20 min Sicherungsphase → diese Aufgabe wurde zeitlich nicht mehr von allen Schüler*innen geschafft	Diktaturen in Europa: Faschismus Italien Spanischer Bürgerkrieg Stalins Gewaltherrschaft	Überblick über den Faschismus in Europa Charakteristiken von Faschismus (Kommunismus vs. Faschismus) Faschismus in Italien/ Marsch auf Rom/ Mussolini Diktatur Stalins Gewaltherrschaft (ein totalitäres Regime entsteht) Verlauf des Spanischen Bürgerkriegs	Laptop PowerPoint Präsentation (Material 4 interaktive Aufgaben) Arbeitsblätter am Laptop	SuS können die Schritte Mussolinis die er bei der Errichtung einer Diktatur eingesetzt hat verschiedenen Bildern zuordnen. SuS können zur Machtergreifung Mussolinis Stellung nehmen. SuS können den Spanischen Bürgerkrieg beschreiben. SuS können die Schritte Stalins nach seiner Regierungsübernahme erläutern. SuS können Unterschiede zwischen dem Kommunismus und dem Faschismus nennen. Die SuS können beschreiben, mithilfe	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: zuordnen, erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

				welcher Mitteln Stalin ein totalitäres System aufbaute.		

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Autoritäre/ totalitäre Systeme: Stalinismus, Faschismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Totalitäre und autoritäre Systeme Vaterländische Front Austrofaschismus Stalinismus und Sowjetunion	Überblick über die autoritären und totalitären Systeme → Merkmale und Beispiele Aufbau des Stalinismus Sowjetunion und deren Aufstieg zur Industrienation	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Merkmale von autoritären und totalitären Regimen beschreiben. SuS können die Merkmale des Stalinismus und den Aufstieg der Sowjetunion zur Industrienation erklären.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären
15 min Erarbeitungsphase	Diktaturen entstehen Demokratie und Diktatur Autoritäre und totalitäre Systeme	Unterschied zwischen einer Diktatur und einer Demokratie (Herrschaftsformen)	Laptop Heft PowerPoint Präsentation/ Videos/ Fragen (Material 3: Arbeitsblatt Herrschaftsformen)	SuS können erklären, wie sich durch die Entstehung von Diktaturen die politische Lage in Europa geändert hat.	Einzelarbeit/ Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären

				SuS können den Unterschied zwischen eine Demokratie und einer Diktatur entwickeln. SuS können feststellen welche Merkmale ein autoritäres Regime beschreiben.		Anforderungsbereich III: entwickeln
20 min Sicherungsphase →zeitlich wurden diese Aufgaben nicht mehr geschafft in dieser Einheit	Diktaturen in Europa: Faschismus in Italien Austrofaschismus in Österreich Gewaltherrschaft Stalins Diktaturen in der Zwischenkriegszeit in Europa	Propagandaplakate und Propagandabilder von faschistischen Herrschern Lückentext zu den Diktaturen in der Zwischenkriegszeit in Europa	Arbeitsblatt (Material 4: Plakate und Bilder analysieren) Mappe, Laptop Arbeitsblatt (Material 5: Lückentext mit Videos)	SuS können Plakate und Bilder von Herrschern basierend auf Propagandazwecken beschreiben, benennen, diskutieren, erklären, interpretieren, beurteilen, schildern, untersuchen, analysieren und erläutern. SuS können die Gründe nennen, weshalb aus den Demokratien Diktaturen in der Zwischenkriegszeit wurden. SuS können die Länder nennen in denen Diktaturen, während der Zwischenkriegszeit entstanden sind und deren Ziele erläutern.	Einzelarbeit/ Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, benennen, schildern Anforderungsbereich II: erklären, untersuchen, analysieren, erläutern Anforderungsbereich III: diskutieren, interpretieren, beurteilen

Unterrichtsplanungen 3. Einheit: Ideologien des Nationalsozialismus

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Ideologie der Unmenschlichkeit	Überblick über den Nationalsozialismus Feindbild: Demokratie Feindbild: Jüdinnen und Juden	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die nationalsozialistische Weltanschauung beschreiben. SuS können erklären weshalb die Demokratie und die Juden und Jüdinnen als Feindbild dargestellt wurden.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären
15 min	Ideologien des Nationalsozialismus	Nationalsozialistische Weltanschauung Deutsches Reich „Gleichschaltung“	Arbeitsblatt zu den Ideologien des Nationalsozialismus (Material 3: Box und Textverständnis) Gestaltung eines Plakats zu den Ideologien des Nationalsozialismus mit Hilfe der Arbeitsblätter Mappe	SuS können die Weltanschauung der Nationalsozialisten beschreiben. SuS können Aussagen über die „Volksgemeinschaft“ beurteilen. SuS können Teile der deutschen Bevölkerung nennen die von der „Volksgemeinschaft	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen, beurteilen

				ausgeschlossen wurden. SuS können Stellung nehmen, wieso die Politik der Nationalsozialisten diskriminierend ist. SuS können beschreiben, woran man erkennt, dass die „Volksgenossen“ nicht gleich waren. SuS können erklären, wer in der Gesellschaftsordnung auf der untersten Stufe stand.		
20 min Sicherungsphase	Ideologien des Nationalsozialismus	Feindbilder des Nationalsozialismus	Arbeitsblatt (Material 4: Texte und Begriffe zuordnen) Mappe	SuS können Feindbilder des Nationalsozialismus interpretieren. SuS können Propagandaplakate der Nationalsozialisten Interpretieren.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich III: interpretieren

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und	Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

	Erklärung des Stundenablaufs					
10 min Einstieg	Ideologie der Unmenschlichkeit	Überblick über den Nationalsozialismus Feindbild: Demokratie Feindbild: Jüdinnen und Juden	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die nationalsozialistische Weltanschauung beschreiben. SuS können erklären weshalb die Demokratie und die Juden und Jüdinnen als Feindbild dargestellt wurden.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären
30 min Erarbeitungsphase	Ideologien und Begriffe des Nationalsozialismus	Präsentationen zu den Ideologien des Nationalsozialismus	Laptop PowerPoint Präsentation Aufgabenstellung der Kurzpräsentationen (Material 3) Kurzpräsentation zu den verschiedenen Ideologien des Nationalsozialismus	SuS können die Weltanschauung der Nationalsozialisten beschreiben. SuS können Aussagen über die „Volksgemeinschaft“ beurteilen. SuS können Teile der deutschen Bevölkerung nennen die von der „Volksgemeinschaft ausgeschlossen wurden. SuS können Stellung nehmen, wieso die Politik der	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen, beurteilen, interpretieren

				Nationalsozialisten diskriminierend ist. SuS können beschreiben, woran man erkennt, dass die „Volksgenossen“ nicht gleich waren. SuS können erklären, wer in der Gesellschaftsordnung auf der untersten Stufe stand. SuS können Feindbilder des Nationalsozialismus interpretieren. SuS können Propagandaplakate der Nationalsozialisten Interpretieren.		
5 min Sicherungsphase	Ideologien des Nationalsozialismus	Vortrag Kurzpräsentation an den Sitznachbar/ die Sitznachbarin	PowerPoint Präsentation Laptop	SuS können die Ideologien der Nationalsozialisten wiedergeben	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: wiedergeben

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

10 min Einstieg	Ideologie der Unmenschlichkeit	Überblick über den Nationalsozialismus Feindbild: Demokratie Feindbild: Jüdinnen und Juden	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die nationalsozialistische Weltanschauung beschreiben. SuS können erklären weshalb die Demokratie und die Juden und Jüdinnen als Feindbild dargestellt wurden.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären
20 min Erarbeitungsphase	Ideologie des Nationalsozialismus	Erklärungen von Begrifflichkeiten in Bezug auf die Ideologien des Nationalsozialismus	Laptop Mappe, Arbeitsblatt Arbeitsblatt (Material 3: Tabelle)	SuS können die Weltanschauung der Nationalsozialisten beschreiben. SuS können Aussagen über die „Volksgemeinschaft“ beurteilen. SuS können Teile der deutschen Bevölkerung nennen die von der „Volksgemeinschaft“ ausgeschlossen wurden. SuS können Stellung nehmen wieso die Politik	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen, beurteilen, interpretieren

				der Nationalsozialisten diskriminierend ist. SuS können beschreiben, woran man erkennt, dass die „Volksgenossen“ nicht gleich waren. SuS können erklären, wer in der Gesellschaftsordnung auf der untersten Stufe stand. SuS können Feindbilder des Nationalsozialismus interpretieren. SuS können Propagandaplakate der Nationalsozialisten Interpretieren.		
15 min Sicherungsphase	Ideologien und Alltag des Nationalsozialismus	Ideologie und Alltag des Nationalsozialismus → Infotext +Begriffe zuordnen	Arbeitsblätter (Material 4: Begriffe zuordnen) Mappe, Laptop	SuS können Propagandafotos und Propagandaplakate analysieren. SuS können Karikaturen interpretieren.	Einzelarbeit / Partnerarbeit	Anforderungsbereich II: analysieren Anforderungsbereich III: interpretieren

Unterrichtsplanungen 4. Einheit: Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Aufstieg der NSDAP/ Deutschland wird eine Diktatur	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Aufstieg der NSDAP	Überblick: Deutschland wird Diktatur Ermächtigungsgesetz Eine Partei, eine Meinung, ein Volk Schrittweise Abschaffung der Demokratie Nürnberger Rassengesetze 1935 Vorbereitung auf den Krieg	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Heft Bilder, Brainstorming	SuS können der Aufstieg der NSDAP beschreiben. SuS können Begriffe wie „Ermächtigungsgesetz, Reichstag, Sturmabteilung und Schutzstaffel“ erklären. SuS können interpretieren, weshalb die Demokratie abgeschafft wurde in Bezug auf das nationalsozialistische Regime.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren
15 min Erarbeitungsphase	Aufstieg der NSDAP	Bilder analysieren: Deutschland wird Diktatur	Arbeitsblatt (Material 3: NS- Plakat analysieren) Mappe	SuS können nationalsozialistische Bilder interpretieren. SuS können erklären wie Reden von Hitler auf die anwesenden Menschen gewirkt haben.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren

				SuS können beschreiben, was mit Menschen passiert ist, die gegen die Nationalsozialisten waren.		
20 min Sicherungsphase	Aufstieg der NSDAP	Hitlers Machtergreifung: Lesetext und Erstellen einer Chronologie auf einem Zeitstrahl	Arbeitsblatt (Material 4: Lesetext und Chronologie erstellen Machtergreifung Hitlers) Mappe	SuS können die „Etappen“ von Hitlers „Machtergreifung“ benennen und erläutern. SuS können die Bedeutung des Reichspräsidenten für den Aufstieg Hitlers erklären. SuS können beurteilen, inwiefern Hitlers „Machtergreifung“ legal (im Rahmen einer demokratischen Verfassung) gewesen ist.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: benennen Anforderungsbereich II: erläutern, erklären Anforderungsbereich III: beurteilen

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Aufstieg der NSDAP/ Deutschland wird eine Diktatur	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Aufstieg der NSDAP	Überblick: Deutschland wird Diktatur	PowerPoint Präsentation (Material 1:	SuS können der Aufstieg der NSDAP beschreiben.	Lehrer*innenvortrag	Anforderungsbereich I: beschreiben

		Ermächtigungsgesetz Eine Partei, eine Meinung, ein Volk Schrittweise Abschaffung der Demokratie Nürnberger Rassengesetze 1935 Vorbereitung auf den Krieg	PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können Begriffe wie „Ermächtigungsgesetz, Reichstag, Sturmabteilung und Schutzstaffel“ erklären. SuS können interpretieren, weshalb die Demokratie abgeschafft wurde in Bezug auf das nationalsozialistische Regime.	Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren
20 min Erarbeitungsphase	Aufstieg der NSDAP	Deutschland wird Diktatur: Hitlers Machtergreifung	Aufgabenstellung (Material 3: Chronologie Aufstieg der NSDAP) Laptop Word Internet	SuS können die Machtergreifung chronologisch wiedergeben. SuS können anhand eines Zeitstrahls die Machtergreifung Hitlers erklären. SuS können beurteilen, weshalb Hitler es bis zum Reichskanzler geschafft hat.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: wiedergeben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
15 min Sicherungsphase	Aufstieg der NSDAP	Errichtung einer Diktatur in Deutschland NS-Plakat analysieren	Arbeitsblatt (Material 4: NS-Plakat analysieren) Laptop/ Word	SuS können Plakate des Nationalsozialismus beschreiben. SuS können die Deutung der Wahlplakate der Nationalsozialisten interpretieren.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren

				SuS können die Botschaften der politischen Plakate erklären.		

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Aufstieg der NSDAP/ Deutschland wird eine Diktatur	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Aufstieg der NSDAP	Überblick: Deutschland wird Diktatur Ermächtigungsgesetz Eine Partei, eine Meinung, ein Volk Schrittweise Abschaffung der Demokratie Nürnberger Rassengesetze 1935 Vorbereitung auf den Krieg	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können den Aufstieg der NSDAP beschreiben. SuS können Begriffe wie „Ermächtigungsgesetz, Reichstag, Sturmabteilung und Schutzstaffel“ erklären. SuS können interpretieren, weshalb die Demokratie abgeschafft wurde in Bezug auf das nationalsozialistische Regime.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren
15 min Erarbeitungsphase	Aufstieg der NSDAP	Errichtung einer Diktatur in Deutschland	Arbeitsblatt (Material 3: NS-Plakat analysieren)	SuS können Plakate des Nationalsozialismus beschreiben.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben

		NS-Plakat und Auswirkungen	Laptop/ Word	SuS können die Deutung der Plakate der Nationalsozialisten interpretieren. SuS können die Botschaften der politischen Plakate erklären.		Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren
20 min Sicherungsphase	Hitlers Machtergreifung	Aufstieg der NSDAP	Tabelle Arbeitsblatt (Material 4: Chronologie Aufstieg der NSDAP) Mappe, Laptop, Internet	SuS können die Reichstagsbrandverordnung zusammenfassen. SuS können das Ermächtigungsgesetz erklären. SuS können interpretieren, wieso es ein Gesetz gegen die Neubildung von Parteien während des Aufstiegs der NSDAP gab. SuS können die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler erläutern. SuS können beschreiben, ob die Ernennung Hitlers zum Reichskanzler rechtmäßig geschah. SuS können Gründe nennen, die Hitlers Machtergreifung vereinfachten. SuS können beurteilen, warum Hitler die breite Zustimmung in der Bevölkerung hatte.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: zusammenfassen, nennen, beschreiben Anforderungsbereich II: erklären, erläutern Anforderungsbereich III: interpretieren, beurteilen

Unterrichtsplanungen 5. Einheit: Anschluss Österreich

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Nationalsozialistischer Terror in Österreich „Der Anschluss“ Österreichs	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Nationalsozialistischer Terror in Österreich Österreich wird Teil des Deutschen Reiches	Überblick: Von Österreich zur Ostmark Druck auf und in Österreich Nationalsozialistischer Terror in Österreich Der „Anschluss“	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können beschreiben, wie die Nationalsozialisten Druck auf Österreich gemacht haben. SuS können erklären welche Auswirkungen der Putschversuch der Nationalsozialisten hatte. SuS können Stellung nehmen, wie der „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich die politische Lage weiter verändert hat.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
35 min Erarbeitungsphase	Nationalsozialistischer Terror in Österreich Österreich wird Teil des Deutschen Reiches	Von Österreich zur Ostmark Druck auf und in Österreich	Arbeitsanleitung (Material 3: Aufgabenstellung zur Erstellung eines Plakates)	SuS können die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ursachen, die zum	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: aufzeigen, skizzieren, beschreiben

		Nationalsozialistischer Terror in Österreich Der „Anschluss“ Plakatgestaltung	Plakat Buch, Mappe, Arbeitsblatt	Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich geführt haben, erläutern SuS können aufzeigen, wie die politische Situation in Europa und die Expansionspläne von Adolf Hitler den Anschluss begünstigten. SuS können die Ereignisse und die Entwicklungen skizzieren, die zum Anschluss Österreichs geführt haben. Die SuS können einflusshabende Personen darstellen und ihre Rolle während des Anschlusses erläutern. SuS können die unmittelbaren und langfristigen Folgen des Anschlusses für Österreich, Deutschland und die		Anforderungsbereich II: erläutern, darstellen Anforderungsbereich III: interpretieren

				internationale Gemeinschaft beschreiben. SuS können aufzeigen, wie sich das Leben der Menschen in Österreich und Deutschland nach dem Anschluss verändert hat. SuS können Quellen interpretieren.		

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Nationalsozialistischer Terror in Österreich „Der Anschluss“ Österreichs	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Nationalsozialistischer Terror in Österreich Österreich wird Teil des Deutschen Reiches	Überblick: Von Österreich zur Ostmark Druck auf und in Österreich Nationalsozialistischer Terror in Österreich Der „Anschluss“	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe	SuS können beschreiben, wie die Nationalsozialisten Druck auf Österreich gemacht haben. SuS können erklären welche Auswirkungen der Putschversuch der	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

			Bilder, Brainstorming	Nationalsozialisten hatte. SuS können Stellung nehmen, wie der „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich die politische Lage weiter verändert hat.		
35 min Erarbeitungsphase	Nationalsozialistischer Terror in Österreich Österreich wird Teil des Deutschen Reiches	Von Österreich zur Ostmark Druck auf und in Österreich Nationalsozialistischer Terror in Österreich Der „Anschluss“ Gestaltung einer PowerPoint Präsentation	Arbeitsanleitung (Material 3: Aufgabenstellung zur Erstellung einer PowerPoint Präsentation mit vorgegebenen Links) Laptop, Internet	SuS können die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ursachen, die zum Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich geführt haben, erläutern SuS können aufzeigen, wie die politische Situation in Europa und die Expansionspläne von Adolf Hitler den Anschluss begünstigten. SuS können die Ereignisse und die Entwicklungen skizzieren, die zum Anschluss	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: aufzeigen, skizzieren, beschreiben Anforderungsbereich II: erläutern, darstellen Anforderungsbereich III: interpretieren

				Österreichs geführt haben. Die SuS können einflusshabende Personen darstellen und ihre Rolle während des Anschlusses erläutern. SuS können die unmittelbaren und langfristigen Folgen des Anschlusses für Österreich, Deutschland und die internationale Gemeinschaft beschreiben. SuS können aufzeigen, wie sich das Leben der Menschen in Österreich und Deutschland nach dem Anschluss verändert hat. SuS können Quellen interpretieren.		

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Nationalsozialistischer Terror in Österreich „Der Anschluss“ Österreichs	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Nationalsozialistischer Terror in Österreich Österreich wird Teil des Deutschen Reiches	Überblick: Von Österreich zur Ostmark Druck auf und in Österreich Nationalsozialistischer Terror in Österreich Der „Anschluss“	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können beschreiben, wie die Nationalsozialisten Druck auf Österreich gemacht haben. SuS können erklären welche Auswirkungen der Putschversuch der Nationalsozialisten hatte. SuS können Stellung nehmen, wie der „Anschluss“ Österreichs an das Deutsche Reich die politische Lage weiter verändert hat.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
35 min Erarbeitungsphase	Nationalsozialistischer Terror in Österreich Österreich wird Teil des Deutschen Reiches	Von Österreich zur Ostmark Druck auf und in Österreich	Arbeitsanleitung (Material 3: Aufgabenstellung zur Erstellung einer PowerPoint Präsentation mit vorgegebenen Links)	SuS können die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ursachen, die zum Anschluss Österreichs an das	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: aufzeigen, skizzieren, beschreiben Anforderungsbereich II: erläutern, darstellen

		Nationalsozialistischer Terror in Österreich Der „Anschluss“ PowerPoint Präsentation/ Plakatgestaltung Nutzung sowohl des Buches und Infotexten auf Arbeitsblättern als auch das Internet als zusätzliche Recherchequelle	oder eines Plakates auf Papier oder durch Word) Laptop, PowerPoint, Word Buch, Mappe, Arbeitsblatt, Plakat	Deutsche Reich geführt haben, erläutern SuS können aufzeigen, wie die politische Situation in Europa und die Expansionspläne von Adolf Hitler den Anschluss begünstigten. SuS können die Ereignisse und die Entwicklungen skizzieren, die zum Anschluss Österreichs geführt haben. Die SuS können einflusshabende Personen darstellen und ihre Rolle während des Anschlusses erläutern. SuS können die unmittelbaren und langfristigen Folgen des Anschlusses für Österreich, Deutschland und die internationale		Anforderungsbereich III: interpretieren

				Gemeinschaft beschreiben. SuS können aufzeigen, wie sich das Leben der Menschen in Österreich und Deutschland nach dem Anschluss verändert hat. SuS können Quellen interpretieren.		

Unterrichtsplanungen 6. Einheit: Wissenscheck

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
10 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Ablaufes des Wissenschecks	Themen des Wissenschecks: - Weltwirtschaftskrise - Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus - Nationalsozialismus - Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP - Anschluss Österreich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
40 min	Im Zeitalter politischer Diktaturen	Themen des Wissenschecks: - Weltwirtschaftskrise - Autoritäre und totalitäre Systeme/	Arbeitsblatt Wissenscheck/ Kompetenzcheck	SuS können alle 3 Anforderungsbereiche+ Operatoren (Reproduktion,	Einzelarbeit	Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem

		Stalinismus/ Faschismus • Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich		Reorganisation/Transfer, Reflexion/ Problemlösung) in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden.		abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert. Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - die Wiedergabe von grundlegendem historischem Faktenwissen; - das Bestimmen der Quellenart; - die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen; - das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und - das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte. Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden

						gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge; - das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen; - das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und - das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung. Der Anforderungsbereich III umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen.

						Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtetests Teilleistungen der Reflexion und Problemlösung zu verstehen: - das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“; - das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“; - das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“; - das „Entwickeln eigener Deutungen“ und - das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“
Didaktische Reserve	Politische Diktaturen in Europa	• Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus • Nationalsozialismus	Mündliches Quiz; Geschichtekönig	SuS können Antworten auf Fragen nennen.	Gruppenspiel, Lehrer*innen/ Schüler*innengespräch Duell zwischen zwei Schüler*innen	Anforderungsbereich I: nennen

		• Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich				

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
10 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Ablaufes des Wissenschecks	Themen des Wissenschecks: • Die Weltwirtschaftskrise 1929 • Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus • Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
40 min	Im Zeitalter politischer Diktaturen	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus • Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich	Arbeitsblatt Wissenscheck/ Kompetenzcheck	SuS können alle 3 Anforderungsbereiche+ Operatoren (Reproduktion, Reorganisation/Transfer, Reflexion/ Problemlösung) in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden.	Einzelarbeit	Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert.

						Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - die Wiedergabe von grundlegendem historischem Faktenwissen; - das Bestimmen der Quellenart; - die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen; - das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und - das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte. Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests

						folgende Teilleistungen zu verstehen: - das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge; - das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen; - das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und - das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung. Der Anforderungsbereich III umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests Teilleistungen der

						Reflexion und Problemlösung zu verstehen: - das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“; - das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“; - das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“; - das „Entwickeln eigener Deutungen“ und - das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“
Didaktische Reserve	Politische Diktaturen in Europa	• Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus • Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich	Mündliches Quiz: Geschichtekönig	SuS können Antworten auf Fragen nennen.	Gruppenspiel, Lehrer*innen/ Schüler*innengespräch Duell zwischen zwei Schüler*innen	Anforderungsbereich I: nennen

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
10 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Ablaufes des Wissenschecks	Themen des Wissenschecks: - Weltwirtschaftskrise - Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus - Nationalsozialismus - Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP Anschluss Österreich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
40 min	Im Zeitalter politischer Diktaturen	Themen des Wissenschecks: - Weltwirtschaftskrise - Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus - Nationalsozialismus - Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP Anschluss Österreich	Arbeitsblatt Wissenscheck/ Kompetenzcheck	SuS können alle 3 Anforderungsbereiche+ Operatoren (Reproduktion, Reorganisation/Transfer, Reflexion/ Problemlösung) in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden.	Einzelarbeit	Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert. Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtetests folgende Teilleistungen zu verstehen: - die Wiedergabe von grundlegendem

						historischem Faktenwissen; - das Bestimmen der Quellenart; - die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen; - das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und - das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte. Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge; - das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen;

						- das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und - das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung. Der Anforderungsbereich III umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests Teilleistungen der Reflexion und Problemlösung zu verstehen: - das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“;

						- das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“; - das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“; - das „Entwickeln eigener Deutungen“ und - das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“
Didaktische Reserve	Politische Diktaturen in Europa	• Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme/ Stalinismus/ Faschismus • Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP Anschluss Österreich	Mündliches Quiz; Geschichtekönig	SuS können Antworten auf Fragen nennen.	Gruppenspiel, Lehrer*innen/ Schüler*innengespräch Duell zwischen zwei Schüler*innen	Anforderungsbereich I: nennen

Unterrichtsplanungen 7. Einheit: Alltag im Deutschen Reich/ Kdf- Freizeit für das Volk

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und	Alltag im Deutschen Reich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

	Erklärung des Stundenablaufs					
10 min Einstieg	Alltag im Nationalsozialismus	Überblick über den Alltag im Nationalsozialismus: Schule im Dienst der Nationalsozialisten Die Rolle der Frau Propaganda im Alltag KdF-Freizeit für das Volk	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Institution Schule im Dienst der Nationalsozialisten beschreiben. SuS können beurteilen, weshalb die Rolle der Frau zur Zeit der Nationalsozialisten eine andere war, als sie heute ist. SuS können erklären, weshalb Propaganda im Alltag die Menschen zur Zeit der Nationalsozialisten beeinflusste.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
20 min Erarbeitungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Propaganda im Nationalsozialismus	Arbeitsblatt Lesetext/ Textverständnis mit Fragen (Material 3: Propaganda im Nationalsozialismus)	SuS können den Schullalltag im Nationalsozialismus und ihren eigenen Schulalltag vergleichen. SuS können beschreiben welche Unterrichtsgegenstände unterrichtet wurden im Nationalsozialismus. SuS können erklären welche Aktivitäten in der	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: vergleichen

				Schule durchgeführt wurden.		
15 min Sicherungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Frauen im Nationalsozialismus Propaganda im Nationalsozialismus	Arbeitsblätter Steckbriefe über Frauen im Nationalsozialismus (Material 4: Informationstexte und Vorlagen zu den Steckbriefen)	SuS können zur Rolle der Frau im Nationalsozialismus Stellung nehmen. SuS können den Begriff Propaganda erklären. SuS können die verschiedenen Bereiche nennen, in denen das Propagandaministerium die NS-Ideologie verbreitete. SuS können nennen, welches Medium der Volksempfänger war und dieses beschreiben. SuS können erklären, weshalb die NSDAP Reichsparteitage veranstaltete. SuS können beschreiben, wie NS-Propaganda eingesetzt wurde um Gräueltaten und Massenmorde zu vertuschen. SuS können erläutern, wie und weshalb NS-File	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: <i>beschreiben, nennen</i> Anforderungsbereich II: <i>erklären, erläutern</i> Anforderungsbereich III: <i>Stellung nehmen</i>

				für Propagandazwecke verbreitet wurden.		

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Alltag im Deutschen Reich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Alltag im Nationalsozialismus	Überblick über den Alltag im Nationalsozialismus: Schule im Dienst der Nationalsozialisten Die Rolle der Frau Propaganda im Alltag KdF-Freizeit für das Volk	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Institution Schule im Dienst der Nationalsozialisten beschreiben. SuS können beurteilen, weshalb die Rolle der Frau zur Zeit der Nationalsozialisten eine andere war, als sie heute ist. SuS können erklären, weshalb Propaganda im Alltag die Menschen zur Zeit der Nationalsozialisten beeinflusste.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
20 min Erarbeitungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Propaganda-Massenmedien in den Diensten der Partei	Informationstexte und Quizfragen (Material 3: Dokumente Word) Laptop, Internet	SuS können den Begriff Propaganda erklären. SuS können die Ziele von Propaganda nennen.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: nennen, beschreiben, zusammenfassen Anforderungsbereich II: erklären, erläutern

				SuS können die Folgen von Propaganda beschreiben. SuS können den Chef des Propagandaministeriums nennen. SuS können erläutern was das Schriftleitergesetz von 1933 besagt. SuS können zusammenfassen, was Volksempfänger sind. SuS können die Taktik der Propaganda beschreiben.		
10 min Erarbeitungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Frauen im Nationalsozialismus	Word Dokument Steckbriefe von Frauen im Nationalsozialismus (Material 4) Internetrecherche Laptop, Internet	SuS können Steckbriefe über Frauen im Nationalsozialismus entwickeln. SuS können Frauen im Nationalsozialismus nennen. SuS können die Einstellung von ausgewählten Frauen zum Nationalsozialismus erklären.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: nennen Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: entwickeln
5 min Sicherungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Propaganda Schule im Nationalsozialismus	Learning Apps Laptop, Internet	SuS können sich mit bereits erlerntem Wissen auseinandersetzen	Einzelarbeit	Anforderungsbereich III: auseinandersetzen

		Frauen im Nationalsozialismus				

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Alltag im Deutschen Reich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Alltag im Nationalsozialismus	Überblick über den Alltag im Nationalsozialismus: Schule im Dienst der Nationalsozialisten Die Rolle der Frau Propaganda im Alltag KdF-Freizeit für das Volk	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout) ; Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können die Institution Schule im Dienst der Nationalsozialisten beschreiben. SuS können beurteilen, weshalb die Rolle der Frau zur Zeit der Nationalsozialisten eine andere war, als sie heute ist. SuS können erklären, weshalb Propaganda im Alltag die Menschen zur Zeit der Nationalsozialisten beeinflusste.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
15 min Erarbeitungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Frauen im Nationalsozialismus	Word Dokument Steckbriefe von Frauen im Nationalsozialismus (Material 3)	SuS können Steckbriefe über Frauen im Nationalsozialismus entwickeln.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: nennen Anforderungsbereich II: erklären

			Internetrecherche Laptop, Internet	SuS können Frauen im Nationalsozialismus nennen. SuS können die Einstellung von ausgewählten Frauen zum Nationalsozialismus erklären.		Anforderungsbereich III: entwickeln
20 min Sicherungsphase	Alltag im Nationalsozialismus	Propaganda im Nationalsozialismus	Arbeitsblatt Infotext+ Fragen Propaganda im Nationalsozialismus (Material 4) Mappe, Laptop	SuS können die Funktion der Schule im Nationalsozialismus beschreiben. SuS können den Begriff Propaganda erklären. SuS können die verschiedenen Bereiche nennen, in denen das Propagandaministerium die NS-Ideologie verbreitete. SuS können nennen, welches Medium der Volksempfänger war und dieses beschreiben. SuS können erklären, weshalb die NSDAP Reichsparteitage veranstaltete. SuS können beschreiben, wie NS-Propaganda	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erklären, erläutern

				eingesetzt wurde, um Gräueltaten und Massenmorde zu vertuschen. SuS können erläutern, wie und weshalb NS-File für Propagandazwecke verbreitet wurden.		

Unterrichtsplanungen 8. Einheit: Jugend im Nationalsozialismus

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Jugend im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Jugend im Nationalsozialismus	Überblick über die Jugend im Nationalsozialismus: Jugendorganisationen Hitlerjugend Bund Deutscher Mädchen Widerstand Hitlerjugend	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können beurteilen welche Absichten die Jugendorganisationen in Bezug auf den Krieg hatten. SuS können die Jugendorganisationen erklären. SuS können die Hitlerjugend und den Bund Deutscher Mädchen beschreiben.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen

35 min Erarbeitungsphase	Jugend im Nationalsozialismus	Die Jugend im Nationalsozialismus- gleichgeschaltet oder doch verschieden? Jugendorganisationen im Nationalsozialismus Hitlerjugend	Arbeitsheft zum Thema Jugend im Nationalsozialismus (Material 3: Lückentext; Tabelle Jugendorganisationen im Nationalsozialismus) Mappe, Arbeitsblätter	SuS können die Jugend der Mädchen und der Buben vergleichen. SuS können die Ziele der Hitlerjugend beschreiben. SuS können erklären, weshalb Kinder und Jugendliche zur Hitlerjugend gingen. SuS können begründen, weshalb die Eltern ihre Kinder bei der Hitlerjugend anmeldeten.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: vergleichen, begründen

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Jugend im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Jugend im Nationalsozialismus	Überblick über die Jugend im Nationalsozialismus: Jugendorganisationen Hitlerjugend	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Bilder, Brainstorming	SuS können beurteilen welche Absichten die Jugendorganisationen in Bezug auf den Krieg hatten.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen

		Bund Deutscher Mädchen Widerstand Hitlerjugend	Arbeitsblatt (Material 2: Handout) ; Mappe	SuS können die Jugendorganisationen erklären. SuS können die Hitlerjugend und den Bund Deutscher Mädchen beschreiben.		
20 min Erarbeitungsphase	Jugend im Nationalsozialismus	Hitlerjugend Bund Deutscher Mädchen Jugendorganisationen im Nationalsozialismus	Aufgabenstellung: Lückentext mit einem Video (Material 3) Laptop, Internet	SuS können die historischen Hintergründe der Jugendorganisationen beschreiben. SuS können die Ziele der Jugendorganisationen im Nationalsozialismus erklären. Die SuS können sich mit den Folgen und Auswirkungen der Hitlerjugend und den Bund Deutscher Mädchen auseinandersetzen.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: sich auseinandersetzen
15 min	Jugend im Nationalsozialismus	Formen der Jugendorganisationen während des Nationalsozialismus	Tabelle auf OneNote im Klassennotizbuch ausfüllen (Material 4) Laptop, Teams, Internet	SuS können die verschiedenen Formen der Jugendorganisationen nennen. SuS können die jeweilige Jugendorganisation erläutern.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: nennen Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Auseinander setzen

				SuS können sich mit den Zielen der Jugendorganisationen auseinandersetzen.		

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Jugend im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Jugend im Nationalsozialismus	Überblick über die Jugend im Nationalsozialismus: Jugendorganisationen Hitlerjugend Bund Deutscher Mädchen Widerstand Hitlerjugend	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können beurteilen welche Absichten die Jugendorganisationen in Bezug auf den Krieg hatten. SuS können die Jugendorganisationen erklären. SuS können die Hitlerjugend und den Bund Deutscher Mädchen beschreiben.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
15 min Erarbeitungsphase	Jugend im Nationalsozialismus	Hitlerjugend Bund Deutscher Mädchen Formen der Jugendorganisationen	Arbeitsblatt Jugend im Nationalsozialismus (Material 3: Tabelle Jugendorganisationen; Informationstext) Laptop, Internet, Mappe, Word-Dokument	SuS können Gründe nennen, die Jugendliche veranlasste, begeistert an den NS-Jugendorganisationen mitzuwirken.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: nennen Anforderungsbereich II: erklären

		Ziele der Jugendorganisationen		SuS können erklären, warum die Nationalsozialisten alle nicht nationalsozialistische Jugendvereine auflösten. SuS können Bilder zur Jugend im Nationalsozialismus interpretieren. SuS können beurteilen, weshalb heute eine Organisation wie die „Hitlerjugend“ oder der „Bund Deutscher Mädchen“ mit ihren damaligen Angeboten weniger Einfluss auf die Jugendlichen haben würden.		Anforderungsbereich III: interpretieren, beurteilen
20 min Sicherungsphase	Jugend im Nationalsozialismus	Aufgaben der Jugendorganisationen Ziele der Jugendorganisationen Widerstand gegen die Jugendorganisationen	Arbeitsblatt + Video (Material 4 Lückentext mit Video) Laptop, Internet, Mappe	SuS können die Ziele der Jugendorganisationen beschreiben. SuS können begründen, weshalb es Widerstand gegen die Jugendorganisationen gab.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich III: begründen

Unterrichtsplanungen 9. Einheit: Widerstand gegen den Nationalsozialismus

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich / Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Widerstand im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Widerstand im Nationalsozialismus	Überblick über den Widerstand im Nationalsozialismus: Widerstehen und handeln Angst vor Widerstand Widerstand durch Kampf Widerstand durch Weigerung	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming; Beispiele für Widerstandskämpfer*innen (Fotos)	SuS können beschreiben was Widerstand ist. SuS können erklären welche Formen des Widerstandes es gibt. SuS können Stellung dazu nehmen, wieso es zur Zeit des Nationalsozialismus lebensgefährlich war Widerstand zu leisten.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
20 min Erarbeitungsphase	Widerstand im Nationalsozialismus	Widerstand Formen des Widerstandes	Aufgabenheft Widerstand und Formen des Widerstands im Nationalsozialismus (Material 3) Mappe, Arbeitsblätter	SuS können die verschiedenen Formen des Widerstands im Nationalsozialismus erklären. SuS können die Bedeutung von Symbolen des Widerstandes im Nationalsozialismus beschreiben.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: begründen

				SuS sollen begründen können, weshalb Widerstand geleistet wurde von bestimmten Widerstandskämpfer*innen.		
15 min Sicherungsphase	Widerstand im Nationalsozialismus	Beispiele für Widerstandskämpfer, Steckbriefe	Arbeitsblatt Steckbrief von Widerstandskämpfer*innen (Material 4) Mappe, Arbeitsblatt, Infotext	SuS sollen anhand eines ausgewählten Beispiels einen Widerstandskämpfer charakterisieren.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich II: charakterisieren

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Widerstand im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Widerstand im Nationalsozialismus	Überblick über den Widerstand im Nationalsozialismus: Widerstehen und handeln Angst vor Widerstand Widerstand durch Kampf Widerstand durch Weigerung	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout) ; Mappe Bilder, Brainstorming; Beispiele für Widerstandskämpfer*innen	SuS können beschreiben was Widerstand ist. SuS können erklären welche Formen des Widerstandes es gibt. SuS können Stellung dazu nehmen, wieso es zur Zeit des Nationalsozialismus lebensgefährlich war Widerstand zu leisten.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

20 min Erarbeitungsphase	Widerstand im Nationalsozialismus	Widerstand Formen des Widerstands	Arbeitsauftrag Word-Dokument (Material 3: Der Widerstand im Nationalsozialismus- eine Internetrecherche; Formen des Widerstandes) Laptop, Internet, OneNote Teams	SuS können die verschiedenen Formen des Widerstands im Nationalsozialismus erklären. SuS können die Bedeutung von Symbolen des Widerstandes im Nationalsozialismus beschreiben. SuS können begründen, weshalb Widerstand geleistet wurde von bestimmten Widerstandskämpfer*innen.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: begründen
15 min Sicherungsphase	Widerstand im Nationalsozialismus	Widerstand Widerstandskämpfer*innen Beispiele für Widerstandskämpfer	Arbeitsanleitung Steckbrief gestalten (Material 4: Widerstandskämpfer*innen) Laptop, Word-Dokument, PowerPoint Internet	SuS sollen anhand eines ausgewählten Beispiels einen Widerstandskämpfer charakterisieren. SuS können den Begriff Widerstand beschreiben. SuS können beurteilen, welche Folgen Widerstand im Nationalsozialismus hatte.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: charakterisieren Anforderungsbereich III: beurteilen

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren

5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Widerstand im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Widerstand im Nationalsozialismus	Überblick über den Widerstand im Nationalsozialismus: Widerstehen und handeln Angst vor Widerstand Widerstand durch Kampf Widerstand durch Weigerung	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Bilder, Brainstorming, Beispiele für Widerstandskämpfer*innen (Fotos)	SuS können beschreiben, was Widerstand ist. SuS können erklären welche Formen des Widerstandes es gibt. SuS können Stellung dazu nehmen, wieso es zur Zeit des Nationalsozialismus lebensgefährlich war Widerstand zu leisten.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
15 min Erarbeitungsphase	Widerstand im Nationalsozialismus	Widerstand Widerstandskämpfer*innen Beispiele für Widerstandskämpfer*innen	Arbeitsanleitung auf OneNote auf Teams (Material 3: Steckbriefe gestalten mit Informationstexten) Laptop, Internet, Arbeitsblätter, Steckbriefe, Heft QR-Codes	SuS sollen anhand eines ausgewählten Beispiels einen Widerstandskämpfer charakterisieren. SuS können die Bedeutung von Symbolen des Widerstandes im Nationalsozialismus beschreiben. SuS sollen begründen können, weshalb Widerstand geleistet wurde von bestimmten Widerstandskämpfer*innen.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: charakterisieren Anforderungsbereich III: begründen

20 min Sicherungsphase	Widerstand im Nationalsozialismus	Formen des Nationalsozialismus Widerstand Definition	Arbeitsblatt (Material 4: Widerstand und Formen des Widerstands) Laptop, Internet, Mappe	SuS können die verschiedenen Formen des Widerstands im Nationalsozialismus erklären. SuS können den Begriff Widerstand beschreiben SuS können beurteilen, ob es nur im Nationalsozialismus Widerstand gab oder es heute auch noch Formen des Widerstands gibt.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen

Unterrichtsplanungen 10. Einheit: Einschüchterung/ Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung

Digitale Gruppe

Zeit/ Phase	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 Minuten	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Begrüßung -Lehrperson begrüßt SuS und stellt das Stundenthema vor: Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch: Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 Minuten Einstiegsphase	Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und	Überblick über die Einschüchterungen im	Videoausschnitt (Material 1: Internetlink in	SuS können beschreiben welche Menschen von		Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären

	Ermordung im Nationalsozialismus	Nationalsozialismus: Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft Gesetze der Nationalsozialisten	einem interaktiven PDF-Dokument) Virtueller Rundgang im Konzentrationslager Auschwitz (Material 2: Internetlink in einem interaktiven PDF-Dokument); Laptop Bilder, Video, Brainstorming, Kopfhörer	Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft betroffen waren. SuS können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden. SuS können beurteilen, wieso das politische System der Nationalsozialisten eine Diktatur war und es nur deren Gesetze gab.	Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch Einzelarbeit	Anforderungsbereich III: beurteilen
20 Minuten Erarbeitungsphase	Verfolgung der Juden	Der Holocaust: Die Judenverfolgung zwischen 1933-1941	Aufgabenstellung Übersicht Tabelle 1.-3. Phase der Judenverfolgung (Material 3) Learning Apps Laptop, Internet, Word Dokument, Internetlinks	SuS können die Judenverfolgung im Nationalsozialismus beschreiben. SuS können die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden nennen. SuS können die Phase 1 „Boykott und Ausgrenzung“ erklären.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erklären, erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

				SuS können Stellung zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen. SuS können die Phase 3 „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.		
15 Minuten Sicherungsphase	Verfolgung der Juden	Kinderschicksale Holocaust 1.-3. Phase der Judenverfolgung	Aufgabenstellung zu Internetlinks, Online-Apps, Learning Apps, (Material 4: Interaktive PDF) Laptop, Internet, Website	SuS können die Schicksale von Kindern während des Holocausts erklären.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich II: erklären

Gemischte Gruppe

Zeit/ Phase	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 Minuten	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Begrüßung -Lehrperson begrüßt SuS und	Mündliches Gespräch: Lehrer*innen-	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

		stellt das Stundenthema vor: Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus	Schüler*innen- Gespräch			
10 min Minuten	Einschüchterung im Nationalsozialismus	Überblick über die Einschüchterungen im Nationalsozialismus: Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft Gesetze der Nationalsozialisten	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout) ; Mappe Bilder, Brainstorming	SuS können beschreiben welche Menschen von Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft betroffen waren. SuS können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und gefangen gehalten wurden. SuS können beurteilen, wieso das politische System der Nationalsozialisten eine Diktatur war und es nur deren Gesetze gab.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen
20 Minuten Erarbeitungsphase	Verfolgung der Juden durch die Nationalsozialisten	1.-3. Phase der Judenverfolgung	Aufgabenstellung Arbeitsblatt Tabelle Übersicht über die 1.-3. Phase der	SuS können die Judenverfolgung im Nationalsozialismus beschreiben.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben, nennen Anforderungsbereich II: erläutern

			Judenverfolgung (Material 3: Arbeitsblatt Tabelle, Informationstexte und Internetlinks) Arbeitsblatt, Mappe, Laptop, Internet, Internetlinks	SuS können die Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden nennen. SuS können die Phase 1 „Boykott und Ausgrenzung“ erklären. SuS können Stellung zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen. SuS können die Phase 3 „Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.		Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
15 Minuten Sicherungsphase	Verfolgung der Juden im Nationalsozialismus	Nürnberger Gesetze Novemberpogrome	Laptop, Internet, Notizen (Material 4: Interaktive PDF zum Thema Antisemitismus)	SuS können beschreiben, was mit den Menschen geschah, die nicht zur Volksgemeinschaft gehörten. SuS können Inhalte der Nürnberger Gesetze von 1935 erklären.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen

				SuS können Stellung dazu nehmen, weshalb Menschen im NS ausgegrenzt und verfolgt wurden.		

Analoge Gruppe

Zeit/ Phase	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 Minuten	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Begrüßung -Lehrperson begrüßt SuS und stellt das Stundenthema vor: Einschüchterung, Verfolgung, Ausgrenzung und Ermordung im Nationalsozialismus	Mündliches Gespräch: Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 Minuten Einstieg	Einschüchterung im Nationalsozialismus	Überblick über die Einschüchterungen im Nationalsozialismus: Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft Gesetze der Nationalsozialisten	Arbeitsblatt (Material 1: Handout) ; Mappe Weißer A4-Zettel → Mindmap erstellen	SuS können beschreiben welche Menschen von Ausgrenzung, Verfolgung und Gefangenschaft betroffen waren. SuS können erklären wie die Menschen ausgegrenzt, verfolgt und	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen

				gefangen gehalten wurden. SuS können beurteilen, wieso das politische System der Nationalsozialisten eine Diktatur war und es nur deren Gesetze gab.		
25 Minuten Erarbeitungsphase	Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung der Juden	Judenverfolgung im Nationalsozialismus	Arbeitsblätter (Material 2: Aufgabenheft Infotexte + Arbeitsblätter) Informationstexte, Aufgabenstellungen, Mappe	SuS können die Judenverfolgung im Nationalsozialismus beschreiben. SuS können die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden nennen. SuS können die Phase 1 „Boykott und Ausgrenzung“ erklären. SuS können Stellung zur Isolierung und Entrechtung der jüdischen Bevölkerung nehmen. SuS können die Phase 3	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: <i>beschreiben, nennen</i> Anforderungsbereich II: <i>erklären, erläutern</i> Anforderungsbereich III: <i>Stellung nehmen</i>

				„Vertreibung und Verfolgung“ erläutern.		
10 Minuten Sicherungsphase	Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung	Judenverfolgung im Nationalsozialismus	Arbeitsblatt (Material 4: Aufgabenstellung Arbeitsblatt Judenverfolgung + Informationstext) Mappe	SuS können die Gesamtbevölkerung des Deutschen Reichs und den prozentuellen Bevölkerungsanteil der jüdischen Bevölkerung im Deutschen Reich analysieren. SuS können die vier Phasen der Verfolgung und Vernichtung der Juden und deren zeitliche Einteilung wiedergeben. SuS können sich mit der Judenpolitik der Nationalsozialisten auseinandersetzen.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: wiedergeben Anforderungsbereich II: analysieren Anforderungsbereich III: sich auseinandersetzen

Unterrichtsplanungen 11. Einheit: Vernichtung, Hass und Mord

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren

5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Vernichtung, Hass und Mord	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Vernichtung, Hass und Mord	Überblick über Vernichtungen, Hass und Mord im Nationalsozialismus: Völkermord Vernichtungslager	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout) ; Mappe Karte Europa Ermordung der Juden, Bilder, Brainstorming	SuS können erklären, wie die Nationalsozialisten die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung organisierten. SuS können beschreiben, wie die Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs ihre „Endlösung umsetzen und welche Gruppen von Menschen davon betroffen waren. SuS können die langfristigen Auswirkungen der Vernichtung der Nationalsozialisten auf die Gesellschaft und die Erinnerungskultur diskutieren, einschließlich des Aufkommens von Holocaust-Gedenkstätten und der Bedeutung der Erinnerung an diese	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: diskutieren

				Ereignisse für die heutige Zeit.		
15 min Erarbeitungsphase	Judenverfolgung	4. Phase der Judenverfolgung	Arbeitsblatt, Informationstext (Material 3) Mappe	SuS können den Begriff Konzentrationslager beschreiben. SuS können den Begriff „Shoa“ erklären. SuS können zu der 4. Phase der Judenverfolgung Stellung nehmen.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
20 min Sicherungsphase	Vernichtungen durch die Nationalsozialisten	Leben und Sterben im Vernichtungslager	Arbeitsblätter + Infotexte: Leben und Sterben im Vernichtungslager (Material 4) Mappe	SuS können die Arbeits- und Lebensbedingungen von Häftlingen in den Vernichtungslagern beschreiben. SuS können das Leben und das Sterben in einem Vernichtungslager erklären. SuS können die Bedeutung der Erinnerung beurteilen.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: beurteilen, interpretieren

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und	Vernichtung, Hass und Mord	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

	Erklärung des Stundenablaufs					
10 min Einstieg	Vernichtung, Hass und Mord	Überblick über Vernichtung, Hass und Mord im Nationalsozialismus: Völkermord Vernichtungslager	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Karte Europa Ermordung der Juden, Bilder, Brainstorming	SuS können erklären, wie die Nationalsozialisten die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung organisierten. SuS können beschreiben, wie die Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs ihre „Endlösung umsetzen und welche Gruppen von Menschen davon betroffen waren. SuS können die langfristigen Auswirkungen der Vernichtung der Nationalsozialisten auf die Gesellschaft und die Erinnerungskultur diskutieren, einschließlich des Aufkommens von Holocaust-Gedenkstätten und der Bedeutung der Erinnerung an diese Ereignisse für die heutige Zeit.	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen-Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: diskutieren

10 min Erarbeitungsphase	Vernichtungen durch die Nationalsozialisten	Konzentrationslager/ Vernichtungslager Shoa/ Völkermord Deportation	Arbeitsblatt (Material 3: interaktive PDF mit weiterführenden Links/ Konzentrationslager, virtueller Rundgang durch das Konzentrationslager Auschwitz) Notizführung, Laptop, Internet	SuS können beschreiben, was ein Konzentrationslager ist. SuS können den Aufbau eines Konzentrationslagers erläutern. SuS können zu einer Karte Stellung nehmen, die die ermordeten Juden unter der NS-Herrschaft zeigt.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erläutern Anforderungsbereich III: Stellung nehmen
25 min Sicherungsphase	Vernichtungen durch die Nationalsozialisten	Leben und Sterben in einem Vernichtungslager	Digitale online Übung OneNote 4. Phase der Judenverfolgung (Material 4) Aufgabenstellung Leben und Sterben in einem Vernichtungslager (Material 5: Informationstexte/ Links) Präsentation dem Partner präsentieren PowerPoint Präsentation, Word Dokument, Laptop, Internet	SuS können die Arbeits- und Lebensbedingungen von Häftlingen in den Vernichtungslagern beschreiben. SuS können das Leben und das Sterben in einem Vernichtungslager erklären. SuS können die Bedeutung der Erinnerung interpretieren.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
5 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Stundenablaufs	Vernichtung, Hass und Mord	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
10 min Einstieg	Vernichtung, Hass und Mord	Überblick über Vernichtung, Hass und Mord im Nationalsozialismus: Völkermord Vernichtungslager	PowerPoint Präsentation (Material 1: PowerPoint Präsentation) Arbeitsblatt (Material 2: Handout); Mappe Karte Europa Ermordung der Juden, Bilder, Brainstorming	SuS können erklären, wie die Nationalsozialisten die Vernichtung der jüdischen Bevölkerung organisierten. SuS können beschreiben, wie die Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs ihre „Endlösung umsetzen und welche Gruppen von Menschen davon betroffen waren. SuS können die langfristigen Auswirkungen der Vernichtung der Nationalsozialisten auf die Gesellschaft und die Erinnerungskultur diskutieren, einschließlich des Aufkommens von Holocaust-	Lehrer*innenvortrag Lehrer*innen- Schüler*innen Gespräch	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: diskutieren

				Gedenkstätten und der Bedeutung der Erinnerung an diese Ereignisse für die heutige Zeit.		
15 min Erarbeitungsphase	Vernichtungen durch die Nationalsozialisten	Holocaust und Shoa 4.Phase der Judenverfolgung	Arbeitsblatt + Informationstext (Material 3: 4. Phase der Judenverfolgung) Mappe Virtueller Rundgang durch das Konzentrationslager Auschwitz (Material 4: Interaktives PDF-Dokument)	SuS können den Unterschied zwischen Konzentrationslager und Vernichtungslager nennen. SuS können Begriffe in Bezug auf Holocaust und Shoa erklären. SuS können Quellen Informationen entnehmen und diese einordnen.	Einzelarbeit	Anforderungsbereich I: nennen Anforderungsbereich II: erklären, einordnen
20 min Sicherungsphase	Vernichtungen durch die Nationalsozialisten	Leben und Sterben in einem Vernichtungslager	Aufgabenstellung (Material 5: Arbeitsblätter mit Informationstexten) Arbeitsblätter, Mappe	SuS können die Arbeits- und Lebensbedingungen von Häftlingen in den Vernichtungslagern beschreiben. SuS können das Leben und das Sterben in einem Vernichtungslager erklären. SuS können die Bedeutung der Erinnerung interpretieren.	Partnerarbeit	Anforderungsbereich I: beschreiben Anforderungsbereich II: erklären Anforderungsbereich III: interpretieren

Unterrichtsplanungen 12. Einheit: Endergebnischeck / Projektarbeitsquiz

Analoge Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
10 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Ablaufes des Projektarbeitsquiz	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme • Ideologien des Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich • Alltag im Nationalsozialismus • Jugend im Nationalsozialismus • Widerstand • Judenverfolgung und Holocaust • Konzentrationslager	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	
30 min	Im Zeitalter politischer Diktaturen/ Nationalsozialismus	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme • Ideologien des Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich • Alltag im Nationalsozialismus	Arbeitsblätter Wissenscheck/ Kompetenzcheck/ Projektarbeitsquiz	SuS können alle 3 Anforderungsbereiche+ Operatoren (Reproduktion, Reorganisation/Transfer, Reflexion/ Problemlösung) in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden.	Einzelarbeit	Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert.

		• Jugend im Nationalsozialismus • Widerstand • Judenverfolgung und Holocaust • Konzentrationslager			Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - die Wiedergabe von grundlegendem historischem Faktenwissen; - das Bestimmen der Quellenart; - die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen; - das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und - das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte. Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge;

					- das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen; - das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und - das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung. Der <i>Anforderungsbereich III</i> umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests Teilleistungen der Reflexion und Problemlösung zu verstehen: - das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“; - das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“; - das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“;

						- das „Entwickeln eigener Deutungen“ und - das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“
10 min	Nachbesprechung	Projektarbeitsquiz			Plenum	

Digitale Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
10 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Ablaufes des Projektarbeitsquiz	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme • Ideologien des Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich • Alltag im Nationalsozialismus • Jugend im Nationalsozialismus • Widerstand • Judenverfolgung und Holocaust Konzentrationslager	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

30 min	Im Zeitalter politischer Diktaturen/ Nationalsozialismus	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme • Ideologien des Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich • Alltag im Nationalsozialismus • Jugend im Nationalsozialismus • Widerstand • Judenverfolgung und Holocaust Konzentrationslager	Arbeitsblätter Wissenscheck/ Kompetenzcheck/ Projektarbeitsquiz	SuS können alle 3 Anforderungsbereiche+ Operatoren (Reproduktion, Reorganisation/Transfer, Reflexion/ Problemlösung) in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden.	Einzelarbeit	Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert. Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtetests folgende Teilleistungen zu verstehen: - die Wiedergabe von grundlegendem historischem Faktenwissen; - das Bestimmen der Quellenart; - die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen; - das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und - das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte. Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden

					gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge; - das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen; - das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und - das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung. Der Anforderungsbereich III umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests Teilleistungen der Reflexion und Problemlösung zu verstehen:

						- das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“; - das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“; - das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“; - das „Entwickeln eigener Deutungen“ und - das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“
10 min	Nachbesprechung	Projektarbeitsquiz			Plenum	

Gemischte Gruppe

Zeit	Thema	Inhalt	Medien/ Materialien	Ziele	Sozialform	Anforderungsbereich/ Operatoren
10 min	Einstieg in das Stundenthema und Erklärung des Ablaufes des Projektarbeitsquiz	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme • Ideologien des Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich	Mündliches Gespräch	SuS kennen den Ablauf der Stunde	Plenum	

		• Alltag im Nationalsozialismus • Jugend im Nationalsozialismus • Widerstand • Judenverfolgung und Holocaust Konzentrationslager				
30 min	Im Zeitalter politischer Diktaturen/ Nationalsozialismus	Themen des Wissenschecks: • Weltwirtschaftskrise • Autoritäre und totalitäre Systeme • Ideologien des Nationalsozialismus • Deutschland wird Diktatur/ Aufstieg der NSDAP • Anschluss Österreich • Alltag im Nationalsozialismus • Jugend im Nationalsozialismus • Widerstand • Judenverfolgung und Holocaust Konzentrationslager	Arbeitsblätter Wissenscheck/ Kompetenzcheck/ Projektarbeitsquiz	SuS können alle 3 Anforderungsbereiche+ Operatoren (Reproduktion, Reorganisation/Transfer, Reflexion/ Problemlösung) in Bezug auf unterschiedliche Aufgabenstellungen anwenden.	Einzelarbeit	Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet und im gelernten Zusammenhang unter rein reproduktivem Benutzen eingeübter Arbeitstechniken. Dabei werden vor allem Reproduktionsleistungen eingefordert. Darunter sind in Verbindung mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - die Wiedergabe von grundlegendem historischem Faktenwissen; - das Bestimmen der Quellenart; - die Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen; - das Entnehmen von Informationen aus Quellen und Darstellungen und

					- das Bestimmen von Raum und Zeit historischer Sachverhalte. Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests folgende Teilleistungen zu verstehen: - das Erklären kausaler, struktureller und zeitlicher Zusammenhänge; - das sinnvolle Verknüpfen historischer Sachverhalte zu Verläufen und Strukturen; - das Analysieren von Quellen oder Darstellungen und - das Konkretisieren bzw. Abstrahieren von Aussagen der Quelle oder Darstellung. Der Anforderungsbereich III umschließt den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, den eingesetzten Methoden und den gewonnenen Erkenntnissen, um zu

						eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Deutungen und Wertungen zu gelangen. Darunter sind im Zusammenhang mit schriftlichen Geschichtstests Teilleistungen der Reflexion und Problemlösung zu verstehen: - das „Entfalten einer strukturierten, multiperspektivischen und problembewussten historischen Argumentation“; - das „Diskutieren historischer Sachverhalte und Probleme“; - das „Überprüfen von Hypothesen zu historischen Fragestellungen“; - das „Entwickeln eigener Deutungen“ und - das „Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kategorien.“
10 min	Nachbesprechung	Projektarbeitsquiz			Plenum	

Datum:

Gruppenfarbe:

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

mit diesem Fragebogen möchte ich gerne mehr über deine Meinung zu den vergangenen Unterrichtseinheiten erfahren. Dafür habe ich einige Aussagen aufgelistet. Kreuze bitte an, inwieweit du mit den Aussagen einverstanden bist. Du musst dafür keinen Namen auf das Papier schreiben, so bleiben deine Antworten anonym. Schreibe bitte nur deine Gruppenfarbe, welche du während dem durchgeführten Projekt hattest, auf.

Vielen Dank und viel Spaß beim Ausfüllen!

Fragen Lernverhalten

	(5) = stimme sehr zu	(4) = stimme eher zu	(3) = stimme teilweise zu	(2) = stimme eher nicht zu	(1) = stimme gar nicht zu
1. Wenn ich beim Lernen etwas nicht verstehe, denke ich, dass ich nicht schlau genug bin.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Bevor ich mit dem Lernen anfangen, setze ich mir ein Lernziel.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Wenn ich neue Informationen brauche, dann weiß ich, wie ich vertrauenswürdige Quellen finde.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ich versuche bei Lernproblemen nachzuvollziehen, woran es liegen könnte.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Wenn ich beim Lernen etwas nicht verstehe, dann überspringe ich es einfach.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Wenn ich mich nicht zum Lernen motivieren kann, dann versuche ich, mich an meine Ziele zu erinnern.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Ich weiß, wie ich am effektivsten etwas lerne.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Wenn ich lerne, lasse ich mich leicht ablenken.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Ich verbringe sehr viel Zeit damit Informationen wiederzufinden, die ich schon irgendwo habe.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Bei Lernproblemen versuche ich meine Lernmethode zu verändern.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Ich kann zwischen den verschiedenen Informationen die Wichtigste für mich auswählen.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Wenn ich lerne, überlege ich, wofür ich es im Alltag anwenden kann.	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen Lernmotivation

	(5) = stimme sehr zu	(4) = stimme eher zu	(3) = stimme teilweise zu	(2) = stimme eher nicht zu	(1) = stimme gar nicht zu
13. Ich mag, was ich in der Klasse lerne.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Wenn die Arbeit schwierig ist, gebe ich entweder auf oder lerne nur die einfachen Dinge.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Selbst, wenn die Lernmaterialien langweilig und uninteressant sind, arbeite ich daran, bis ich fertig bin.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Wenn die Lehrperson spricht, denke ich oft an andere Dinge und höre nicht wirklich zu, was gesagt wird.	☐	☐	☐	☐	☐
17. In den Unterrichtsstunden hatte ich das Gefühl, dass sich die Lehrperson für das Thema interessiert.	☐	☐	☐	☐	☐
18. In den Unterrichtsstunden hatte uns die Lehrperson auch anspruchsvolle Dinge zugetraut.	☐	☐	☐	☐	☐
19. In den Unterrichtsstunden hatte ich keine Lust, mich am Unterricht zu beteiligen.	☐	☐	☐	☐	☐
20. In den Unterrichtsstunden habe ich nur meine Aufgaben gemacht, wenn ich dazu aufgefordert wurde.	☐	☐	☐	☐	☐
21. In den Unterrichtsstunden fand ich die behandelten Inhalte richtig spannend.	☐	☐	☐	☐	☐
22. In den Unterrichtsstunden hat mir der Unterricht Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
23. In den Unterrichtsstunden hätte ich gern mehr über dieses Thema erfahren.	☐	☐	☐	☐	☐
24. In den Unterrichtsstunden bekam ich Lust, mich weiter damit zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐