

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Potenziale, Gefahren und Einsatzmöglichkeiten von
digitalen Medien im Unterrichtsfach Geschichte,
Sozialkunde und Politische Bildung“

verfasst von / submitted by
Dominik Bichler BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 507 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Englisch Lehrverbund
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Alois Ecker

INHALTSVERZEICHNIS

<u>Einleitung</u>	1
Relevanz des Themas	1
Forschungsfrage	4
<u>Theoretische Überlegungen</u>	5
(Digitale) Medien in der Geschichtswissenschaft und der Didaktik	5
Historisches Lernen und digitale Medien	8
Kompetenzen und digitale Medien	10
Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und digitale Medien	15
Didaktische Prinzipien und digitale Medien	19
<u>Praktische Anwendung digitaler Medien</u>	23
Die derzeitige Verwendung von digitalen Medien	23
Digitale Quellen im Unterricht	25
Das digitale Schulgeschichtsbuch	28
Historische Webangebote	34
Virtuelle Museumsbesuche und Exkursionen	37
Lernplattformen & mobiles Geschichtslernen	39
Online recherchieren	42
Potenzial und Gefahren von Online-Lexika am Beispiel von Wikipedia	45
Blogs, Foren und die sozialen Medien	47
Computerspiele im Geschichtsunterricht	51
Meme als Medium in der politischen Bildung und Partizipation	57
Kritische Reflexion der Verwendung digitaler Medien im Geschichtsunterricht	61
<u>Fazit & Ausblick</u>	66
<u>Literaturverzeichnis</u>	68
Webseiten	71
Bildmaterial	71
<u>Anhang: Abstract</u>	72

Einleitung

Relevanz des Themas

Digitale Medien haben sich in den letzten Jahren stark in unserer Gesellschaft ausgebreitet. Mit dem Internet hat nun jeder Zugriff auf eine ungeheure Anzahl an Informationen und Unterhaltung. Manche Personen verdienen mit der Erstellung und Verbreitung von digitalen Inhalten – oftmals spricht man hier von „content“ und „content creators“ – sogar ihren Lebensunterhalt. Dass digitale Medien auch Potenziale für den Unterricht an unseren Schulen birgt war bislang kein breit diskutiertes Thema. Doch zwei spezielle Umstände rücken das Thema „digitale Medien im Unterricht“ meiner Ansicht nach nun stärker ins Rampenlicht:

Da wäre einerseits die sogenannte „Digitalisierungswelle“, welche in Österreich von der Regierung teilweise eingeleitet und unterstützt wird; private Unternehmen haben hierbei zwar auch einen Anteil, doch eher aus kommerziellen Gründen. Die Regierung fördert die Digitalisierung des Landes, da man den Bürgerinnen und Bürgern bessere bzw. bequemere Leistungen anbieten möchte. Hierbei zu nennen sind das barrierefreie Web (ein Internet-Zugang für alle), die Bürgerkarte (ein elektronischer Ausweis) und diverse (Amts-)Services (beispielsweise das Steuerportal FinanzOnline). Zusätzlich dazu sieht die Regierung die Digitalisierung als Mittel um die Öffentlichkeitsbeteiligung zu verbessern, besonders durch den Einsatz von Social Media.¹ Kurz gesagt: Es sollte im Idealfall bald jeder Person in Österreich möglich sein, Zugriff auf digitale Medien zu haben. Dies macht sich auch an den Schulen bemerkbar: Viele haben entweder bereits die notwendige Hardware (PCs, Tablets, Laptops, etc.) für SchülerInnen und Lehrkräfte besorgt oder sind gerade dabei diese zu bestellen. Somit wäre der Grundstein für die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht gelegt, nämlich die grundsätzliche Verfügbarkeit der Verwendung dieser Medien.

Der Ausbruch von Covid-19 und der von der Regierung beschlossene Lockdown stellte vor allem den Bildungsbereich vor große Herausforderungen. Anstatt im Klassenzimmer zu stehen, mussten Lehrkräfte via Fernunterricht oder durch hybride Lösungen (ein Teil der SchülerInnen ist anwesend, während ein anderer Teil zu Hause bleibt) ihrer Tätigkeit nachgehen. Dies bedeutete, dass man durch Videochatprogramme mit den SchülerInnen kommunizierte und so zumindest versuchte Inhalte zu vermitteln. Die Fakultät für Psychologie der Universität Wien untersuchte, wie sich der Fernunterricht seit Mitte März 2020 in Österreichs Schulen auf die SchülerInnen und Lehrkräfte auswirkte. Im

¹Digital Austria, online unter: <https://www.bmdw.gv.at/Themen/Digitalisierung/Strategien/Digital-Austria.html> (22.06.2021).

Mittelpunkt standen das Zurechtkommen mit der speziellen Situation des „distance learnings“ und die Auswirkungen auf das Lernen. Die Befragung wurde durch Online-Fragebögen durchgeführt und in mehrere zeitlich verschobene Abschnitte gegliedert. So sollte herausgefunden werden, wie und ob sich die neue Lernsituation mit der Zeit veränderte. Die ersten Ergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen die selbstständige Auseinandersetzung mit den Aufgaben als besonders schwierig empfinden, da sie keine mündliche Anweisungen erhalten und Nachfragen nur eingeschränkt möglich sind. Gleichzeitig berichten die SchülerInnen aber auch, dass ihre Selbstorganisation und EDV-Kenntnisse in dieser Situation bessern.² Eine zweite Befragung, welche einige Zeit nach dem Einsetzen des „distance learnings“ durchgeführt wurde, bestätigt diesen Zuwachs: 35.7% der SchülerInnen geben an, dass ihnen die Aufgaben nun mindestens eher besser gelingen als zuvor.³ Die spezielle und herausfordernde Situation des Fernunterrichts hatte also auch positive Auswirkungen auf die SchülerInnen. Hier stellt sich nun die Frage, ob man daraus keine Schlüsse für den zukünftigen Unterricht ziehen könnte. Das selbstbestimmte Lernen, zuhause und auch in der Schule, könnte mithilfe von digitalen Medien, sofern sie angemessen eingesetzt werden, gefördert werden.

Lehrkräfte wurden im Zuge dieses Projektes ebenfalls befragt. Den Ergebnissen zufolge sind die LehrerInnen meistens gut bis sehr gut mit der Situation zurechtgekommen.⁴ Als besonders gelungen empfanden die Lehrkräfte die individuelle Kommunikation mit den SchülerInnen. Auch hier wird die verbesserte Selbstständigkeit der SchülerInnen genannt. Die Schwierigkeiten des Fernunterrichts lag in der angemessenen Verteilung des „Workloads“, da sich viele nicht sicher waren, wie viel die SchülerInnen zuhause schaffen können. Zusätzlich dazu gab es Probleme bei der Unterstützung von lernschwachen SchülerInnen und SchülerInnen mit mangelnder technischer Ausstattung. Positiv hervorzuheben ist die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber den Möglichkeiten des Unterrichts, die das „distance learning“ aufzeigte. Viele Befragte geben an, dass sie auch im Präsenzunterricht Lernplattformen (zB.: MOODLE) oder Kommunikationskanäle verwenden möchten. Hauptgrund hierfür liegt eindeutig im gesteigerten selbstständigen Lernen der SchülerInnen, welche durch diese Formen des Lernens gefördert werden.

An dieser Stelle möchte ich noch berichten, wie ich selbst diese besondere Situation von Unterricht und Schule wahrgenommen habe. Im März 2020 sollte mein Masterpraktikum im Fach Geschichte,

²Fakultät für Psychologie Universität Wien, Studie. Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse – Schüler*innen (2021), online unter <<https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/>> (20.06.2021).

³Fakultät für Psychologie Universität Wien, Studie. Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen (2021), online unter <<https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/>> (20.06.2021).

⁴Fakultät für Psychologie Universität Wien, Studie. Unterrichten unter COVID 19-Bedingungen: Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen (2021), online unter <<https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/lehrerinnen/>> (20.06.2021).

Sozialkunde und Politische Bildung stattfinden. Nach einer ersten Schulbesichtigung und dem Kennenlernen meiner Mentorin kam es allerdings zu einer schwierigen Situation. Der Covid-19 Lockdown und die Schließung der Schulen machten es mir unmöglich mein Praktikum in gewohnter Form zu absolvieren. Fernunterricht und die Erstellung von Materialien wurden somit meine Hauptbeschäftigung. Schnell begriff ich, dass die Erstellung von „traditionellen“ Arbeitsblättern in dieser speziellen Form des Unterrichts nicht sehr effektiv ist und suchte nach kreativen Lösungen. Ich verwies die SchülerInnen des Öfteren auf Lernvideos im Internet und verwendete vermehrt Materialien aus dem Internet. Dabei bemerkte ich zwei Umstände: zum einen war die Menge an Informationen aus dem Internet enorm, die Qualität der Informationen manchmal fragwürdig und die Suche nach geeignetem Material schwieriger als angenommen. Andererseits zeigten sich mir die Potenziale dieser digitalen Medien auf. Am Ende meines Praktikums hatte ich die Gelegenheit Feedback zu sammeln und meine SchülerInnen in einer Videokonferenz zu fragen, wie sie die neuen Materialien, die Arbeitsaufträge und die digitalen Medien wahrgenommen haben. Fast alle meine SchülerInnen gaben mir ein positives Feedback und bestätigten meine Annahme, dass diese digitalen Medien doch ein gewisses Potenzial für den Geschichtsunterricht innehaben müssen.

Ein Perspektivenwechsel auf die Situation des „distance learnings“ kam im darauffolgenden Semester. Die Universität Wien stellte kurz nach Beginn des Wintersemesters 2020/21 auf Fernunterricht um, wodurch ich vorwiegend in meinem Elternhaus lebte anstatt in Wien. Durch den Umstand, dass meine Mutter Lehrerin ist und wir direkt gegenüber der Neuen Mittelschule wohnen, war es geradezu unvermeidbar nichts über den Zustand des Lernens dort mitzubekommen. Die Wege, wie einzelne Lehrkräfte der Schule mit Lockdown und hybridem Unterricht zurechtkamen waren sehr verschieden. Einige wagten den Sprung zu gänzlich digitalem Unterricht durch Videokonferenzen, andere hinterließen Arbeitsaufträge und Materialien in der Schule, welche sich die SchülerInnen wöchentlich abholen konnten. Kommuniziert wurde durch E-Mail oder Chatprogramme. Man könnte die Lehrkräfte somit in ein vorwiegend analoges und digitales Lager spalten. Auf die Frage, warum man denn nicht digital unterrichten möchte, bekam ich die Antwort, dass dies sehr umständlich sei und man nur wenig Erfahrung damit hätte. Erschwerend kommt hier dazu, dass die angedachten Fortbildungen in diesem Bereich wegen der Pandemie abgesagt werden mussten. Es überrascht daher wenig, wenn manche Lehrkräfte auf die Ausgabe von digitalen Materialien und Medien verzichten und andere Lösungswege beschreiten. Trotz der vielfältigen Meinungen, die mir zu dieser Zeit entgegenkamen, verdichtete sich ein Gedanke in meinem Kopf: Wo liegt der Ansatzpunkt zwischen dem traditionellen analogen Unterricht und der Verwendung von digitalen Medien im Unterricht? Um dies herauszufinden müsste man zunächst eruieren wo der Vorteil, aber auch die Stolpersteine der digitalen Medien im Unterricht liegen. Diese beiden Erfahrungen führten mich schließlich zur

Erstellung dieser Masterarbeit.

Forschungsfrage

Ich sehe speziell für den Geschichtsunterricht ein großes Potenzial, wenn digitale Medien verstärkt im Unterricht (und auch außerhalb des Klassenzimmers) eingesetzt werden würden. „Traditionelle“ Medien haben bereits ihren Platz im Geschichtsunterricht in der Form von analogen Quellentexten oder Schulbüchern. Erweitern wir jedoch unser Arsenal an Materialien, indem wir verstärkt digitale Medien in unseren Unterricht inkorporieren, so bieten sich uns viel mehr Möglichkeiten Geschichte zu vermitteln. Ich bin der Ansicht, dass digitale Medien es uns ermöglichen Subjektorientierung, Lebensweltbezug und individualisiertes Lernen besser in unserem Unterricht zu realisieren. Daher lautet meine Forschungsfrage:

„Welche Potenziale, Gefahren und Einsatzmöglichkeiten stellen digitale Medien im Geschichtsunterricht dar?“

Auf den folgenden Seiten werde ich mich zunächst auf theoretischer Ebene mit dem Medienbegriff im Geschichtsunterricht auseinandersetzen. Im Kern geht es hier darum, wie digitale Medien mit bereits etablierten Begriffen der Geschichtsdidaktik verknüpft sind. Dazu zählen Konzepte wie „Historisches Lernen“, „Kompetenzen“, „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“. Abschließend möchte ich in einem praktisch orientierten Teil anhand von mehreren Beispielen aufzeigen, welche Potenziale, Stolpersteine und Anwendungsmöglichkeiten digitale Medien für den Geschichtsunterricht bereithalten.

Theoretische Überlegungen

(Digitale) Medien in der Geschichtsdidaktik

In diesem Abschnitt möchte ich mich mit Begriff „Medien“ auseinanderzusetzen und ihn sowohl in allgemeiner als auch aus geschichtsdidaktischer Sicht erläutern. Was macht ein Medium aus? Wie werden Medien aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik wahrgenommen? Welche potenziellen Veränderungen ergeben sich, wenn man digitale Medien in die Definition eingliedert? Diese und weitere Fragen sollen hier beantwortet werden.

Ulrich Baumgärtner vermerkt, dass bei den Begriffen „Medium“ und „Medien“ mehrere vielfältigen Definitionen existieren. Egal wie man diese Begriffe beschreibt, zentral sind laut Baumgärtner jedenfalls folgende Merkmale⁵:

- **Kommunikation:** Ein Medium stellt Kontakt zwischen zwei Partnern her, welche klassifiziert werden als Sender und Empfänger.
- **Technik:** Obige Kommunikation benötigt einen Übertragungsweg.
- **Botschaft:** Jedes Medium sendet eine inhaltliche Mitteilung, die sowohl ein- als auch mehrdeutig sein kann.
- **Prozess:** Medien ermöglichen nicht nur Kommunikation, sondern sie regulieren sie auch.
- **Regelmäßigkeit:** Medien werden nur dann genutzt, wenn sie etabliert und verbreitet sind. Sie müssen vielen Personen zugänglich gemacht werden und ihre Benützung unterliegt gewissen Regeln.
- **Gesellschaftlichkeit:** Ein Medium muss auch in die soziale Ordnung eingefügt werden. Dadurch erlangen Medien potenziellen Einfluss auf unser Leben.
- **Wandel:** Medien verändern sich im Laufe der Zeit, wodurch sie Mittelpunkt einer eigenen Mediengeschichte sein können.

Die Entwicklung von digitalen Medien macht diese Charakterisierung etwas obsolet, da nun hybride Formen existieren, welche mehrere Medien in sich vereinen und die bislang getrennten Rollen von Sender und Empfänger in ein Konzept des Zusammenwirkens mehrerer Beteiligter verschmelzen.⁶

Hier enden schon meine Erläuterungen zum allgemeinen Begriff der Medien, da ich mich auf den Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik konzentriere und besonders wie digitale Medien hier wirken.

⁵Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule (2. aktualisierte Auflage, Wien/Köln/Weimar 2019) 115f.

⁶*Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 116.

Bernsen und Kerber beschreiben Medien als „Bestandteil unserer kulturellen Existenz“, welche Kultur generieren und transportieren.⁷ Durch den Umstand, dass sich uns die Vergangenheit nicht direkt erschließt, wir sie lediglich durch Medien überliefert bekommen und sie in ein Konstrukt genannt „Geschichte“ verpacken, wird offensichtlich welche grundlegende Bedeutung Medien für die Geschichtswissenschaft und die Didaktik der Geschichte haben. Kurz gesagt: Medien transportieren Geschichte, ein Konstrukt, welches es uns ermöglicht die Vergangenheit zumindest teilweise zu erfassen. Somit haben Medien einen festen Platz im Geschichtsunterricht.

Sucht man nach einer passenden Definition von Medien im Geschichtsunterricht, so wird man nach kurzer Zeit auf Hans-Jürgen Pandels Medienbegriff und seine Unterscheidung zwischen Medien und Quellen stoßen:

„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.“⁸

Pandels weitere Einteilung von Medien in Sinnesmodalitäten wird allerdings kritisiert und als ungenau beschrieben. Ein Kritikpunkt, welchem ich mich aufgrund des thematischen Rahmens dieser Arbeit anschließe, ist die Einteilung des „Computereinsatzes“ in „gegenständliche Medien“, wo auch Kriegerdenkmäler oder Spielzeug eingeordnet werden.⁹ Ich denke, dass man von Pandels grundlegender Einteilung ohne Zweifel einen Mehrwert bezüglich der Unterscheidung von Quelle und Medien (bzw. Darstellungen) erhalten kann. Allerdings sagt diese Unterscheidung nicht viel darüber aus wie Medien im Geschichtsunterricht verwendet werden.

Anstatt einer stringenten Nomenklatur wäre es doch besser zu wissen wie Medien im Geschichtsunterricht zu bestimmen sind und wie sie das historische Lernen – zu diesem Konzept komme ich später noch – fördern können. Daniel Bernsen beschreibt Medien im Geschichtsunterricht anhand ihrer Funktionsbestimmung, Verhältnisbestimmung und ihres Raumverständnisses. Medien können hinsichtlich ihrer Funktion „Objekte historischer Erkenntnis“ oder „Produkte eines Lern- oder

⁷Daniel Bernsen, Ulf Kerber, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 22-36, hier 22.

⁸Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (6. erweiterte Auflage, Schwalbach am Taunus 2011) 7.

⁹Kerber & Bernsen, Medientheoretische Überlegungen, 26.

Arbeitsprozesses“ sein.¹⁰ Das jeweilige Medium kann daher entweder dem Lernenden fremd oder vom Lernenden selber erstellt sein. Zusätzlich hierzu werden Lernobjekte in Quellen und Darstellungen unterteilt, wobei letztere entweder der Geschichtswissenschaft oder der Geschichtskultur angehören. Eine fundamentale Unterscheidung der Medien hinsichtlich ihres Einsatzes bzw. ihrer Funktion im Geschichtsunterricht kann der Lehrperson bei der Medienauswahl sicherlich von Nutzen sein. Im Hinblick auf digitale Medien kann diese Funktionsbestimmung auch angewandt werden, obwohl es meiner Ansicht nach hier zu gewissen Verschmelzungen kommt. Das zunächst fremde Lernobjekt kann im digitalen Medium in nur wenigen Schritten zu einem Lernprodukt werden bzw. sowohl Lernobjekt als auch Lernprodukt sein. Nehmen wir eine beliebige Wiki-Webseite als Beispiel: Als Lernender finden sich hier zunächst viele fremde Beiträge, die potenziell als Lernobjekt gelten können. Bringe ich mich aber selbst in dieses Wiki mit ein, indem ich neue Beiträge verfasse, erweitere oder verändere, so erstelle ich ja doch ein Lernprodukt. Aus diesem Grund sollte man bei der Funktionsbestimmung von digitalen Medien nachprüfen, ob es sich hier nicht um ein hybrides Objekt historischen Lernens handelt, wo SchülerInnen sowohl Informationen finden als auch eigene Produkte erstellen können.

Bernsens Verhältnisbestimmung von Medien unterscheidet vier Modi des historischen Lernens¹¹: Lernen **an** Medien beschreibt das klassische historische Lernen an Quellen und Darstellungen als Lernobjekte erster Ordnung. Beim Lernen **mit** Medien dienen diese als Lern- und Denkwerkzeuge, indem sie Lernobjekte bzw. Lernprodukte analysieren, reflektieren, beschreiben, gestalten oder veröffentlichen. Lernen **über** Medien kann als Metaebene angesehen werden, da die Medien hier selbst zum Gegenstand des Unterrichts werden. Man kann sie hier hinsichtlich ihrer Funktionen und Wirkung analysieren und eine medienhistorische Perspektive einnehmen. Abschließend gibt es noch das Lernen **im** Medium. Medien ermöglichen nicht nur spezifische Denk- und Handlungsmöglichkeiten, sie haben auch funktionale Bedingungen und Grenzen hinsichtlich ihrer Medialität und Zeichensysteme. Wenden wir Bernsens Einteilung auf die Verwendung von digitalen Medien um, so können theoretisch alle Modi gleichzeitig angesprochen werden. SchülerInnen können Darstellungen eines Politikers auf sozialen Medien (zB.: Facebook) betrachten, eine eigene Repräsentation mithilfe eines digitalen Tools (zB.: Photoshop) kreieren, über die Funktion und Wirkung von solchen Darstellungen diskutieren, und darüber reflektieren, welche Potenziale und Grenzen der digitale Raum für diese Art der Darstellung hat.

¹⁰Daniel Bernsen, Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 37-44, hier 38.

¹¹Bernsen, Medien im Geschichtsunterricht, 39f.

Das Raumverständnis von Medien beschreibt Bernsen als eine Lernumgebung, welche das lernende Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Diese Räume werden als sozial konstruierte Interaktionsräume verstanden. Während traditionelle Medien in dieser Hinsicht als von der Lehrperson gestaltete Lernräume gelten, können durch das Verwenden von digitalen Medien neue offene Räume entstehen, die von den Lernenden selbst gestaltet werden. In dieser Hinsicht geht es laut Bernsen bei digitalen Medien nicht darum den Klassenraum auszudehnen, sondern um die Vervielfachung heterogener Lernräume.¹² Übertragen auf ein konkretes Szenario heißt dies, dass ich in meinem Geschichtsunterricht Medien verwenden kann, welche einerseits von mir stammen und gewisse Lernprozesse intendieren oder es den SchülerInnen selbst überlassen Lernprozesse zu initiieren. Einer der Vorteile, die ein solches selbstbestimmtes Lernen mit digitalen Medien mit sich zieht, besteht darin, dass SchülerInnen auch außerhalb der Unterrichtszeit lernen können (das sogenannte mobile Geschichtslernen wird später genauer behandelt).

Historisches Lernen und digitale Medien

Damit Geschichtsunterricht gelingen kann, muss man sich bewusst sein, wie unsere SchülerInnen Geschichte lernen können. Dieses Phänomen wird als „Historisches Lernen“ beschrieben und wird in diesem Abschnitt kurz vorgestellt und die Verbindung zu (digitalen) Medien erörtert.

Historisches Lernen könnte man als Spezialfall des Lernens bezeichnen. Es erfolgt, wenn das erfahrungsbildende Lernen sich auf die Vergangenheit bezieht.¹³ Die „Spezifik des historischen Lernens“ liegt nun darin, dass es sich von anderen fachspezifischen Arten des Lernens unterscheidet. Historisches Wissen soll im Idealfall nicht als träges Wissen in unseren Köpfen gespeichert werden, sondern immer wieder anwendbar sein. Andernfalls, wieso sollten wir oder unsere SchülerInnen einen Grund haben überhaupt etwas über Geschichte zu lernen? Jedenfalls geschieht die Wiederanwendbarkeit von Wissen dadurch, dass wir es auf neue Situationen anwenden. Diese Übertragung wird Transfer genannt. Die Schwierigkeit des Transfers von historischem Wissen liegt nun darin, dass Problemstellungen aus der Vergangenheit auf den ersten Blick nicht anwendbar auf die Gegenwart scheinen.¹⁴ Hierbei sei auch der Faktor der Motivation erwähnt. Ohne konkreten Gegenwartsbezug oder generellen Grund für das historische Lernen wird die Motivation der SchülerInnen nicht besonders hoch sein. Motivation lässt sich zudem laut der Motivationspsychologie in intrinsische und extrinsische Motivation einteilen. Erstere beschreibt das Agieren aus eigenem Antrieb, während letztere durch eine gewisse Veranlassung erfolgt. Motivation ist laut Baumgärtner

¹²Bernsen, Medien im Geschichtsunterricht, 41-43.

¹³Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 47.

¹⁴Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 52.

in Hinblick auf historisches Lernen grundsätzlich nicht vorhanden, würde aber durch interessante Themen und ansprechende Materialien gefördert werden.¹⁵ Um dies kurz zu rekapitulieren: Als Lehrperson im Fach Geschichte muss ich, um historisches Lernen zu ermöglichen, meine Inhalte so präsentieren, dass sie nicht alltagsfern erscheinen. Das Wissen sollte auf die Gegenwart anwendbar sein und so die (Lern-)Motivation fördern.

Keine der obigen Theorien und Überlegungen geht davon aus, dass sich historisches Lernen zwingend im Geschichtsunterricht abspielen muss. Laut Baumgärtner vollzieht sich historisches Lernen bei vielen Gelegenheiten wie einem Spaziergang durch die Altstadt, dem Ansehen einer Fernsehdokumentation oder einem Museumsbesuch. Geschichtsunterricht wird hier sogar als Sonderfall des historischen Lernens bezeichnet.¹⁶ Im Folgenden soll daher der Geschichtsunterricht und der dortige Prozess des historischen Lernens näher betrachtet werden.

Zunächst sei erwähnt, dass sich historisches Lernen nicht unbedingt im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung vollziehen muss, sondern auch allgemein in jedem Fach geschehen kann. Historisches Lernen im schulischen Kontext weist im Gegensatz zu anderen Kontexten ein paar Besonderheiten auf: Es geschieht kontinuierlich, ist gesellschaftlich und politisch legitimiert, zielorientiert, intergenerationell, professionalisiert, standardisiert, und strukturiert.¹⁷ Auf das Wichtigste zusammengefasst könnte man sagen, dass historisches Lernen im Unterricht regelmäßig stattfindet, zielgerichtet, professionell und nach gewissen Lehrplänen, welche Erkenntnisse und Kompetenzen konsistent und aufeinander aufbauend vermitteln wollen.

Darüber hinaus muss man zwischen den Begriffen „Unterrichtsfach Geschichte“ und „Geschichtsunterricht“ differenzieren. Das Fach Geschichte ist der normativ gesetzte Rahmen historischen Lernens in der Schule, während der Geschichtsunterricht eine konkrete Interaktion zwischen Lehrkräften und Lerngruppen darstellt und im Kontext des Unterrichtsfaches eingebettet ist.¹⁸ Neben dieser begrifflichen Unterscheidung sind die Merkmale von Geschichtsunterricht von großer Bedeutung. Genau wie in anderen Unterrichtsfächern bestimmen im Geschichtsunterricht die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien das Lernen. Diese vier Entscheidungsfelder stehen in einer Interdependenz und in einem dynamischen Verhältnis zueinander. Das heißt, dass eine Entscheidung in einem Feld Auswirkungen auf andere Felder hat und dass Veränderungen eines Feldes dazu führen, dass andere Felder sich ebenfalls verändern. Dazu kommt noch, dass sämtliche

¹⁵Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 52f.

¹⁶Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 57.

¹⁷Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 57f.

¹⁸Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 58f.

Faktoren situationsabhängig sind und sich je nach Unterrichtsarrangement neu gruppieren.¹⁹ Was haben diese Überlegungen zum historischen Lernen nun konkret mit digitalen Medien zu tun? Eines der obigen vier Entscheidungsfelder wurde als „Medien“ vorgestellt und hier sehe ich die Verbindung zu den digitalen Medien. Ausgehend von der Interdependenz und dem dynamischen Verhältnis müssten sich die anderen drei Felder ebenfalls wandeln, wenn ich anstatt der „traditionellen“ Medien nun auf digitale Medien wechsele. So komme ich zu meiner folgenden Hypothese: „Die Verwendung und Implementation von digitalen Medien hat Auswirkungen auf Inhalte, Ziele und Methoden des Geschichtsunterrichts. Diese Veränderung bringt sowohl Potenzial als auch Gefahren mit sich.“

Dass sich mit dem digitalen Wandel und dem vermehrten Aufkommen von digitalen Medien auch der Schulunterricht verändern wird, bestätigen Daniel Bernsen und Thomas Spahn. Sie stellen fest, dass das Lernen und Arbeiten unter der Bedingung der Digitalisierung passiert und dass der digitale Wandel das Lernen verändert.²⁰ Es scheint also, dass dieser digitale Wandel eine bleibende Veränderung unseres Geschichtsunterrichtes zur Folge hat. Wichtig wäre dann hierbei, dass wir in Bereichen wie der LehrerInnenbildung angemessen reagieren. Eine treffende Formulierung der Situation liefern Bernsen und Spahn, die ich hier original wiedergeben möchte:

„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. Die Notwendigkeit dieses Forschungsfeld als Teil der Disziplin zu integrieren, scheint mittlerweile Konsens.“²¹

Die Autoren nennen im Anschluss neue Herausforderungen, welche die Digitalisierung an den Geschichtsunterricht stellt: Eine veränderte Aufgabenkultur, aktive und kritische Partizipation an der Geschichtskultur und die Digitalisierung der jugendlichen Lebenswelten.²² All dies hat Folgen für die gesamte Geschichtsdidaktik und soll auf den folgenden Seiten näher erörtert werden.

Kompetenzen und digitale Medien

Spätestens seit dem PISA-Schock 2003 in Österreich ist der Begriff „Kompetenzen“ nicht mehr aus unserem Bildungsdiskurs wegzudenken. Obwohl einige LehrerInnen oft vehement aufstöhnen, wenn sie dieses Wort zu hören bekommen, haben wir mit dem Kompetenzbegriff eine greifbare Auffassung darüber bekommen, was unsere SchülerInnen bis zum Abschluss ihrer Schullaufbahn können sollen. Somit liefern sie meiner Ansicht nach eine gute Orientierung bei der Planung und Durchführung von

¹⁹Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 63-65.

²⁰Daniel Bernsen, Thomas Spahn, Medien und historisches Lernen: Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015) 191-203, hier 195.

²¹Bernsen & Spahn, Medien und historisches Lernen, 200.

²²Bernsen & Spahn, Medien und historisches Lernen, 201f.

Unterricht, da sie uns ein gewisses Ziel vorgeben, welches wir als Lehrperson erreichen sollen. Allerdings verstehe ich die Aversion mancher KollegInnen, wenn es um Kompetenzen geht. Im Fach Geschichte existieren mehrere Kompetenzmodelle und es ist auf den ersten Blick relativ herausfordernd den Überblick zu behalten. In diesem Kapitel möchte ich daher kurz den Begriff „Kompetenz“ näher beschreiben, zwei Kompetenzmodelle vorstellen und die Notwendigkeit einer Medienkompetenz im Fach Geschichte erörtern.

Die Frage „Was sind denn eigentlich Kompetenzen?“ könnte man mit Franz Weinerts Definition beantworten:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“²³

Mit diesem mittlerweile berühmten Zitat ist der Begriff allerdings bei weitem noch nicht erklärt. Baumgärtner beschreibt Kompetenzen näher, indem er ihre Merkmale und Ausprägungen nennt. Kompetenzen sind Problemlösefähigkeiten, welche domänenspezifisch anzuwenden sind und sich situativ bewähren müssen. Zudem sind sie immer schülerorientiert.²⁴ All diese Beschreibungen beziehen sich auf den allgemeinen Kompetenzbegriff, welchen ich nun ad acta lege, um den Fokus auf historische Kompetenzen zu legen.

Bevor ich ins Detail gehe, möchte ich noch eine Frage, die oft von Seiten der Lehrkräfte kommt, behandeln: „Was für einen Mehrwert haben denn Kompetenzen für meinen Geschichtsunterricht?“ Ich kann mir gut vorstellen, dass sich so manche ältere KollegInnen diese Frage bei der Umsetzung der Kompetenzen im Lehrplan gestellt haben. Skepsis gegenüber neuen Dingen ist selbstverständlich nicht verwerflich; das Sprichwort „Never change a running system“ scheint hier passend. Ich stimme diesem Gedankengang auch zu, da ich der Ansicht bin, dass Veränderungen eines Systems immer einer gewissen Legitimation bedürfen. Uwe Danker und Astrid Schwabe argumentieren damit, dass die bislang vermittelten Inhalte den neu eingeführten Kompetenzen unterlegen sind. Dafür verwenden sie ein Gleichnis einer Schuhmacherwerkstatt und stellen die Frage was nun wichtiger sei: die Schaufensterauslage oder die handwerklichen Fähigkeiten des Schusters? Die Mode der Auslage wird sich über die Zeit hinweg immer wieder verändern, die

²³Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (3. Auflage Weinheim/Basel/Beltz 2014) 17-32, hier 27f.

²⁴Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 80.

Fähigkeiten des Schusters wird allerdings immer eine tragende Rolle spielen.²⁵ Übertragen auf die schulische Bildung und den Geschichtsunterricht würde ich dies folgendermaßen formulieren: Die Geschichtswissenschaft und die Geschichtskultur verändern sich mit der Zeit, daher sind die vermittelten Inhalte des Geschichtsunterrichtes in der Zukunft potenziell nutzlos. Kompetenzen, das heißt Fähigkeiten und Fertigkeiten sich mit Geschichte auseinandersetzen, sind nicht von so einem zeitlichen Verfall betroffen und ermöglichen es unseren SchülerInnen sich auch in 10 oder 20 Jahren mit Produkten der Geschichtswissenschaft und -kultur zu beschäftigen. Danker und Schwabe halten sich kürzer und plädieren, dass man nicht mehr Geschichte lernen sollte, sondern Geschichte denken.²⁶

Somit sei über die Wichtigkeit von Kompetenzen im Geschichtsunterricht nun genug gesagt. Interessant ist wie die Kompetenzen im Unterricht verankert sind. Für den Geschichtsunterricht gibt es mehrere Kompetenzmodelle und hier alle Vertreter zu nennen, würde schlicht den Rahmen sprengen. Darum möchte ich hier lediglich das Kompetenzmodell der Gruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ und das Modell von Hans-Jürgen Pandel besprechen.

Der Zyklus des historischen Lernens ist im FUER Kompetenzmodell durch vier Kompetenzen gekennzeichnet. Dabei ist die historische Frage bzw. eine Verunsicherung durch einen konkreten Anlass, welche zu jener Frage führt, der Ausgangspunkt. Um zu einer Antwort zu gelangen werden zwei zentrale Operationen durchgeführt: Eine Sammlung und Erschließung von Wissen und Erkenntnissen durch die Anwendung der Sach- und Methodenkompetenz wird als Rekonstruktion bezeichnet. Im Falle der Dekonstruktion werden bestehende Erzählungen und Darstellungen von historischen Sachverhalten kritisch analysiert. Ziel des Prozesses ist die Beantwortung der anfangs konzipierten Frage, welche schließlich zu einer Orientierung des Individuums beitragen soll. Dieser Lernprozess ist eng verknüpft mit dem Lebensweltbezug und dient auch der Identitätsbildung. Daraus resultieren vier Teilkompetenzen, welche zusammen eine historische Kompetenz bilden. Die historische Fragekompetenz erlaubt es Fragen an die Geschichte zu stellen. Die historische Sachkompetenz umfasst das nötige Wissen zur Beantwortung der Frage. Die dafür notwendigen Verfahren werden in der historischen Methodenkompetenz zusammengefasst. Abschließend ermöglicht es die historische Orientierungskompetenz aus der Beschäftigung mit der Frage Schlussfolgerungen für die eigene Lebenspraxis zu ziehen.²⁷ Danker und Schwabe sehen in diesem Modell den Dekonstruktionsprozess als Kernelement, wenn es darum geht das Internet und

²⁵Uwe Danker, Astrid Schwabe, *Geschichte im Internet* (Stuttgart 2017) 34.

²⁶Danker & Schwabe, *Geschichte im Internet*, 35.

²⁷Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik*, 82f.

Hypertext-Strukturen im Geschichtsunterricht zu erschließen.²⁸ Ich stimme dieser Einschätzung zu, da sich in den digitalen Medien des Internets viele Geschichtsdarstellungen finden, welche oft verfälscht oder irreführend präsentiert werden. Im Zuge der Ausbildung unserer SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen ist es im digitalen Zeitalter unsere Verantwortung sie auf diese Darstellungen vorzubereiten und es ihnen ermöglichen sie kritisch zu hinterfragen. Allerdings sehe ich hier auch Potenzial für die Rekonstruktion. Das Internet und viele darin enthaltene Medien bieten neben Darstellungen auch Informationen, welche durch schnelle Abrufbarkeit brillieren und den Zugang zu Wissen sehr vereinfacht haben. Rekonstruktion mithilfe von digitalen Medien sollte daher meiner Ansicht nach in diesem Kompetenzmodell nicht vernachlässigt werden.

Hans-Jürgen Pandel spricht in seinem Modell über andere Teilkompetenzen, die eine enge Verbindung zu Medien und Geschichtskultur haben. Ausgehend von der Überlegung, dass die wenigsten SchülerInnen am Ende ihrer Schulbildung eine Laufbahn als HistorikerInnen einschlagen werden, fokussiert sich Pandel in seinem Modell auf die Fähigkeit mit den Erzeugnissen der Geschichtskultur angemessen umzugehen. Eine seiner vier Teilkompetenzen heißt daher „Geschichtskulturelle Kompetenz“ und soll es einem ermöglichen sowohl am gesellschaftlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen als auch über Geschichte zu reflektieren, ohne Einengung des Zeitverlaufs von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die „Gattungskompetenz“ erlaubt es Medien, in denen man Geschichte begegnet, als solche zu erkennen, um in der Folge die richtigen Umgangsweisen mit ihnen zu wählen. Mithilfe der „Interpretationskompetenz“ können Medien sinnerschließend analysiert und vergegenwärtigt werden. Die „narrative Kompetenz“ ermöglicht es schließlich historische Sachverhalte sinnvoll und zusammenhängend darzustellen.²⁹ Pandels Modell scheint im Hinblick auf unser derzeitiges digitales Zeitalter bedeutender denn je zu sein. Die digitalen Medien bzw. die historischen Darstellungen, die durch sie verbreitet werden, sind in jeder Teilkompetenz enthalten. Eine **Geschichtskulturelle Kompetenz** ermöglicht den Diskurs auch im Internet, die **Gattungskompetenz** lässt uns geschichtskulturelle Produkte im Netz erkennen und durch die **Interpretationskompetenz** analysieren wir diese. Letztendlich können wir die dadurch gewonnen Erkenntnisse mithilfe der **narrativen Kompetenz** angemessen einordnen. Eine Beschäftigung mit digitalen Medien im Geschichtsunterricht kommt somit nicht um Pandels Modell herum.

Wer nun glaubt, dass somit die digitalen Medien auf der Ebene der Kompetenzen in den Geschichtsunterricht integriert sind, muss leider enttäuscht werden. Ulf Kerber liefert in seinem

²⁸Danker & Schwabe, Geschichte im Internet, 39.

²⁹Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 84f.

Artikel treffende Gründe, warum sich die Geschichtsdidaktik mit dem Umgang mit Medien bzw. einer Medienkompetenz auseinandersetzen muss. Durch den anhaltenden digitalen Wandel verändert sich unsere Gesellschaft. Das Auffinden, Verarbeiten und Verbreiten von Informationen ist so einfach wie nie zuvor und immer mehr Menschen werden zu Empfängern und Sendern. Durch die Entwicklung des Web 2.0 ist es jetzt theoretisch jeder NutzerIn möglich Informationen ins Netz zu stellen. Ein sogenannter „emanzipatorischer Mediengebrauch“ sieht vor, dass jeder Empfänger auch ein Sender ist. Darauf aufbauend ermöglicht dieser Mediengebrauch die Mobilisierung der Massen, Interaktion zwischen Teilnehmern und die Möglichkeit der kollektiven Produktion. Neben diesen Potenzialen werden auch Gefahren genannt. Eine manipulierte Medienproduktion ist nicht auszuschließen und so sollen Medien immer dekonstruiert werden bzw. die Person vor dem Bildschirm soll die Möglichkeiten der Manipulation kennen.³⁰ Was Kerber hier aufzeigt, ist nicht die Aufforderung zur Entwicklung eines neuen Kompetenzmodells, sondern die Forderung nach der Erschließung und Definition einer Kompetenz, welche den angemessenen Umgang mit den neu aufkommenden Medien umfasst. SchülerInnen benötigen eine Medienkompetenz, um in der heutigen digitalen Welt bestehen zu können. Besonders die Einsicht in manipulierte Medien empfinde ich als absolut notwendig im Hinblick auf das Phänomen der „Fake News“, welches uns in den letzten Jahren begegnet ist.

Was macht nun eine derartige Medienkompetenz aus? Dieter Baacke beschreibt Medienkompetenz als die Fähigkeit mit den Möglichkeiten der Informationsverarbeitung souverän umzugehen. Er teilt diese Kompetenz in vier Teile: Die **Medienkritik** umfasst analytische, reflexive und ethische Dimensionen. Es geht darum Prozesse zu erkennen, über sein eigenes Handeln nachzudenken und all dies mit einer Sozialverantwortung abzuwägen. Die **Medienkunde** beschreibt Wissen über heutige Mediensysteme. Man soll wissen, wie Medien funktionieren (informative Dimension) und wie sie eingesetzt und bedient werden (instrumentell-qualifikatorische Dimension). **Mediennutzung** meint sowohl die Rezeption als auch die Erstellung von Medieninhalten. Die **Mediengestaltung** meint die sich immer wandelnde und kreative Nutzung von Medien.³¹ Danker und Schwabe zitieren Baacke's Auffassung einer Medienkompetenz in ihrem Buch und merken an, dass sich diese nicht ohne konkrete exemplarische Inhalte vermitteln lässt.³² Übertragen auf die Verwendung von digitalen Medien heißt dies, dass ich ohne eine konkrete Anwendung dieser Medien keine Kompetenzen bei meinen SchülerInnen aufbauen kann. Sie sollen selbst im Internet agieren, anstatt Wissen aus dem und über das Internet vermittelt zu bekommen.

³⁰Ulf Kerber, Medientheoretische und pädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (Berlin/München/Boston 2015) 105-131, hier 106-108

³¹Dieter Baacke, Medienpädagogik (Tübingen 2007) 98f.

³²Danker & Schwabe, Geschichte im Internet, 42.

Wie ist diese allgemein gehalten Medienkompetenz nun relevant bzw. erweiterbar für den Geschichtsunterricht? Zunächst sei angemerkt, dass eine potenzielle „historische Medienkompetenz“ der allgemeinen Medienkompetenz untergeordnet ist und diese fördern soll.³³ Somit wäre die Medienkompetenz im Geschichtsunterricht lediglich ein Teil einer viel größeren Kompetenz über Medien. Dies soll aber nicht von der Wichtigkeit der Beschäftigung mit (digitalen) Medien im Geschichtsunterricht ablenken. Im Gegenteil, ich bin der Ansicht, dass die Arbeit mit digitalen Produkten der Geschichtskultur ausschließlich im Geschichtsunterricht angemessen stattfinden kann. Gerade im Fach Geschichte können wir uns mit diesen Darstellungen auseinandersetzen und diese gemäß dem FUER-Kompetenzmodell dekonstruieren. Um die historische Medienkompetenz auf einen Punkt zu bringen, möchte ich Ulf Kerber zitieren:

„Historische Medienkompetenz soll historisches Denken und Lernen befördern und Lernenden ermöglichen, Produkte vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger medial vermittelter Geschichtskultur reflektiert entgegentreten zu können.“³⁴

Digitale Medien haben somit einen festen Platz im Geschichtsunterricht verdient, da sie uns helfen bestimmte Medienkompetenzen unserer SchülerInnen zu fördern. Für besonders wichtige halte ich auch die Forderung, dass SchülerInnen auch innerhalb dieser Medien selbst tätig sein sollen und nicht bloß Wissen über diese Medien lernen. Diese konkrete Handlungsorientierung sehe ich als geeigneten Weg, damit in Zukunft unsere SchülerInnen vor manipulierten Inhalten im Netz geschützt sind bzw. sie diese als „Fake News“ erkennen. Zu diesem Zweck sollten bestehende Kompetenzmodelle, welche oben vorgestellt wurden, um den Begriff der historischen Medienkompetenz erweitert werden.

Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und digitale Medien

Neben den Kompetenzen ist auch die Heranbildung eines Geschichtsbewusstseins bei unseren SchülerInnen und die Behandlung von Geschichtskultur im Unterricht von großer Bedeutung. Baumgärtner nennt das Geschichtsbewusstsein sogar als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik.³⁵ Daher sollen die Begriffe „Geschichtsbewusstsein“ und „Geschichtskultur“ in diesem Kapitel näher besprochen und ihre Verbindung zu den digitalen Medien erläutert werden.

Um das Geschichtsbewusstsein näher zu beschreiben, werde ich mich auf die Überlegungen von Karl-Ernst Jeismann, Hans-Jürgen Pandel und Jörn Rüsen stützen. Laut Jeismann müsse man sämtliche

³³Danker & Schwabe, Geschichte im Internet, 40f.

³⁴Kerber, Historische Medienkompetenz, 123.

³⁵Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 31.

Vorstellungen unserer Gesellschaft von Vergangenheit als Geschichtsbewusstsein bezeichnen.³⁶ Laut Baumgärtner unterscheidet man hierbei ein individuelles und ein kollektives Geschichtsbewusstsein. So kann beispielsweise das Mittelalter von einem großen Teil der Bevölkerung als „finster“ beschrieben werden, während ein kleinerer Teil deutlich spezifischere Vorstellungen von dieser Zeitperiode hat. Solche Vorstellungen können auf Wissen oder auf Deutungen beruhen, wobei diese Deutungen von der aktuellen Lebenswelt ausgehen. Zusätzlich besitzt das Geschichtsbewusstsein eine deskriptive und eine normative Dimension. Das Geschichtsbewusstsein lässt sich wissenschaftlich untersuchen bzw. beschreiben (deskriptiv). Zugleich soll ein fachlich korrektes und sozial förderliches Geschichtsbewusstsein ausgebildet werden (normativ). Abschließend merkt Baumgärtner an, dass das Geschichtsbewusstsein einen dynamischen Charakter hat und sich über die Zeit hinweg verändert.³⁷ Geschichtsunterricht hat so auch den Anspruch auf das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft einzuwirken, um fachlich korrekte Vorstellungen zu lehren, ein Umstand, welchen Jeismann die „Pragmatik“ der Geschichtsdidaktik nennt.³⁸

Hans-Jürgen Pandel konzentriert sich laut Baumgärtner ausschließlich auf die individuelle Ausprägung von Geschichtsbewusstsein. Es sei eine mentale Struktur, welches im Prozess des Sprachlernens erworben wird und dafür verantwortlich ist, wie Geschichte erzählt und welche Perspektiven gewählt werden. Geschichtsbewusstsein müsste daher operationalisiert, also in beobachtbare Komponenten aufgegliedert werden. Dadurch entsteht ein sehr differenziertes Bild des individuellen Geschichtsbewusstseins.³⁹ Was Pandel und Baumgärtner hier im Kern ansprechen, ist, dass jede Person ein unterschiedlich ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein besitzt. Für den Geschichtsunterricht heißt dies, dass Lehrpersonen auf Pandels Modell des Geschichtsbewusstseins zurückgreifen können, um das jeweilige Geschichtsbewusstsein ihrer SchülerInnen zu erkennen.

Jörn Rüsen bestimmt das Geschichtsbewusstsein dadurch, indem er nach dem lebensweltlichen Nutzen für das Individuum fragt. Es geht hierbei um eine Sinnbildungsleistung, welche dem historischen Denken zugrunde liegt.⁴⁰ Baumgärtner überträgt Rüsen's Überlegungen auf den Geschichtsunterricht und erklärt, dass dieser zur Lebensbewältigung beiträgt.⁴¹ Ausgehend von Rüsen's vier idealtypischen Formen des historischen Erzählens (traditional, exemplarisch, genetisch,

³⁶Karl-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) 9-33, hier 12f.

³⁷Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 32.

³⁸Jeismann, Didaktik der Geschichte, 14.

³⁹Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 35-37.

⁴⁰Jörn Rüsen, Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft (Köln/Weimar/Wien 2013), 35.

⁴¹Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 38.

kritisch)⁴² bedeutet das für den Geschichtsunterricht, dass historisches Lernen auf den Operationen des Geschichtsbewusstseins beruht. Man solle nicht die Wissensaneignung, sondern die Sinn-Bildung zum Ziel haben, welches als Erschließung einer „narrative Kompetenz“ beschrieben werden kann.⁴³ Um es auf einen Punkt zu bringen: Geschichtsbewusstsein nach Rüsen dient der Sinnerschließung und Orientierung in der Lebenswelt unserer SchülerInnen.

Rüsen hat ebenfalls den Begriff der „Geschichtskultur“ in seinem Werk angesprochen. Er beschreibt sie mit den 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.“⁴⁴

Dadurch, dass Rüsen hierbei von kulturellen Praktiken, also den Formen des öffentlichen und privaten Umgangs mit Vergangenheit, spricht, erschließt sich eine Verbindung zur Lebenspraxis. Laut Baumgärtner kann somit das historische Lernen nur durch Geschichtskultur verstanden werden.⁴⁵ Doch wie unterscheidet man nun Geschichtsbewusstsein von Geschichtskultur? Bernd Schönemann hat, angelehnt an Rüsen's Auffassung, versucht die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen. Laut ihm solle man beide Begriffe als zwei Seiten derselben Medaille ansehen: Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt wird durch Internalisierungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut, während Geschichtskultur als kollektives Konstrukt durch Externalisierung und Objektivationen mit dem Anspruch der Akzeptanz entsteht.⁴⁶ Baumgärtner nennt hierbei die vier Dimensionen Schönemanns⁴⁷:

- **Institutionen:** Die Instanzen, an welche die Geschichtskultur gebunden ist. Sie organisieren und steuern die Vermittlung und Rezeption von Geschichte. Hierzu zählen beispielsweise Museen oder Bildungsstätten.
- **Professionen:** Geschichtsvermittlung wird von vielen Berufen betrieben, von Museumspädagogen bis hin zu Journalisten.
- **Medien:** Geschichtsvermittlung und -rezeption geschieht durch verschiedene Medien, wie Spielfilme, Zeitungen oder Denkmälern.
- **Adressaten:** Hierbei handelt es sich um alle Personen, welche die Geschichtskultur rezipieren. Man könnte hierbei von einem Publikum sprechen.

⁴²Rüsen, Historik, 215.

⁴³Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 39.

⁴⁴Rüsen, Historik, 221.

⁴⁵Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 41.

⁴⁶Bernd Schönemann, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter (Hg.), Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (Weinheim 2000) 26-58, hier 44.

⁴⁷Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 41f.

Im Hinblick auf digitale Medien im Geschichtsunterricht sind nun folgende Beobachtungen zu machen: Erstens gelten jene Medien, die sich in irgendeiner Form mit Vergangenheit beschäftigen und nicht Quellen sind, als Produkte der Geschichtskultur und können folglich prinzipiell im Unterricht verwendet werden, um das Geschichtsbewusstsein unserer SchülerInnen zu fördern. Welche Beschreibung von Geschichtsbewusstsein ist nun für den Unterricht relevant? Ich denke, dass alle vier Auffassung im Unterricht ihre Daseinsberechtigung haben. Jeismanns Unterscheidung von individuellem und kollektiven Geschichtsbewusstsein kann unseren SchülerInnen die Unterschiede wie Menschen Geschichte wahrnehmen aufzeigen. Pandels individuell formuliertes Geschichtsbewusstsein liefert eine gute Grundlage dafür, wie wir das Geschichtsbewusstsein unserer SchülerInnen einschätzen können. Und letztlich liefert uns Rüsen mit der Lebenspraxis und Sinnbildung einen triftigen Grund, warum die Förderung des Geschichtsbewusstseins in den Unterricht gehört, und wappnet uns für die oft gefürchtete Frage „Warum lernen wir das überhaupt?“. Schönemanns Einteilung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur empfinde ich als gute Unterscheidung, allerdings sind seine beschriebenen Dimensionen aus heutiger Sicht und unter Berücksichtigung des digitalen Zeitalters veraltet. Geschichtsvermittlung geschieht heute nicht mehr hauptsächlich durch Institutionen, sondern wird theoretisch von jedem, der Inhalte ins Netz stellt, praktiziert. Hier könnte man andererseits einwenden, dass das Internet im entfernten Sinne auch eine Institution darstellt. Geschichtsvermittlung bedarf allerdings keiner Professionen mehr. Schönemann spricht von Journalisten und Museumspädagogen, wobei ich heute als Laie einen YouTube-Kanal erstellen und Videos mit geschichtskulturellen Inhalten hochladen kann. Die Dimension der Medien hat sich nicht sehr verändert, da auch heute noch Geschichtsvermittlung durch Medien geschieht, allerdings wird sie erweitert durch das Aufkommen der digitalen Medien. Im Hinblick auf das Publikum, also den Adressaten von Geschichtskultur, muss angemerkt werden, dass es durch die digitalen Medien schwierig wird eine klare Unterscheidung zwischen den Produzenten und Konsumenten von Geschichtskultur zu finden. Verschmolzen zu dem Begriff des „Prosumer“ (dt. Prosument: Konsument + Produzent) kann man heute Produkte der Geschichtskultur konsumieren und im selben Zug an diesen mitwirken, beispielsweise durch die Kommentarfunktion unter einem YouTube-Video.

Was bedeutet das nun für den Geschichtsunterricht? Wenn historisches Lernen durch Einbeziehung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur geschieht, dann haben digitale Medien als Produkte jener Geschichtskultur einen festen Platz im Geschichtsunterricht. Sie dienen der Veranschaulichung von Geschichtskultur im Alltag und wie man selbst an dieser Kultur teilnehmen kann, beispielsweise durch die Erstellung eigener Inhalte. Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht heißt

Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur, welche das Geschichtsbewusstsein anspricht, welches wiederum historisches Lernen ermöglicht, welches letztthin das Ziel von Geschichtsunterricht darstellt. Man sieht, dass die Beschäftigung mit digitalen Medien genau das ansprechen kann, was der Geschichtsunterricht bezwecken will.

Didaktische Prinzipien und digitale Medien

Bevor ich nun zu den konkreteren Beispielen von digitalen Medien im Geschichtsunterricht komme, möchte ich noch veranschaulichen wie sich diese Medien im österreichischen Lehrplan für das Fach Geschichte und im Speziellen in den didaktischen Prinzipien wiederfinden. Die folgenden Zeilen werden also kurz den Lehrplan der AHS-Unterstufe besprechen und im Anschluss didaktische Prinzipien wie Lebensweltbezug, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Problemorientierung besprechen.

Im österreichischen Lehrplan der AHS-Unterstufe steht bezüglich der Bildungs- und Lehraufgabe im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unter anderem folgendes:

„Ziel des Unterrichtes ist es daher, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln [...]“⁴⁸

Darüber hinaus wird im Bildungsbereich „Kreativität und Gestaltung“ die Wahrnehmung und Gestaltung von Medien der Kommunikation als Beitrag des Geschichtsunterrichtes genannt.⁴⁹ Der Umstand, dass hier konkret die Förderung eines Geschichtsbewusstseins und Medien der Kommunikation erwähnt werden, lässt keinen Zweifel daran, dass digitale Medien implizit im Lehrplan des Faches Geschichte enthalten sind. Geschichtsbewusstsein, wie oben ausführlich besprochen, kann mithilfe von digitalen Medien gefördert werden und Kommunikation geschieht in digitalen Medien quasi automatisch. Digitale Medien haben in ihrer Anwendung im Geschichtsunterricht somit einen Legitimitätsanspruch, da sie im Lehrplan zumindest implizit angesprochen werden.

Um die im Lehrplan genannten Ziele zu erreichen, sollen didaktische Prinzipien angewendet werden. Diese werden vom Zusatzkommentar, welcher dem Lehrplan beiliegt, folgendermaßen beschrieben:

„Didaktische Prinzipien helfen, die Lerngegenstände, die Lehr-Lern-Methoden und die fachspezifischen Arbeitstechniken auszuwählen, die im Unterricht eingesetzt werden. Sie lassen sich als Filter betrachten, mit dem aus der Fülle von historischen und politischen

⁴⁸Bundesministerium für Bildung und Frauen, Bundesgesetzblatt Nr. 113/2016, S. 2, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113> (17.05.2021).

⁴⁹BMBF, BGBl Nr. 113, 3.

Informationen und Themen jene Aspekte ausgewählt werden, die für den Unterricht relevant sind.“⁵⁰

Ich verorte die für digitale Medien relevanten didaktischen Prinzipien in den Bereichen der Lebensweltorientierung, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Multiperspektivität und Problemorientierung.

Lebensweltorientierung zielt darauf ab, das historische bzw. politische Thema für die SchülerInnen als relevant darzustellen. Lebenswelt meint hier den sozialen Raum mit bestimmten Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, welche aber auch veränderbar sind. SchülerInnen sollen merken, dass die gewählten Themen ihre eigene Lebenswelt betreffen, wobei auch auf ihre Interessen eingegangen werden soll.⁵¹ Wie verbindet sich dieses Prinzip mit der Verwendung von digitalen Medien? Ein Blick auf die Lebenswelt der heutigen Jugend beantwortet diese Frage. Die JIM-Studie (Jugend – Information – Medien) erfasst seit 1998 das Medienverhalten von Jugendlichen in Deutschland und bietet uns hiermit einen wichtigen Datengrundsatz. Im Jahr 2020 wurde unter anderem die Medienbeschäftigung in der Freizeit erhoben. Dabei zeigte sich ein hoher Medienkonsum: 89% der Jugendlichen gaben an täglich im Internet zu surfen, 93% verwenden ihr Smartphone täglich. Videos im Internet ansehen (66%) haben das Fernsehen (45%) im Rahmen des täglichen Medienkonsum teilweise verdrängt.⁵² Anhand dieser Ergebnisse komme ich zu dem Schluss, dass digitale Medien derzeit die Lebenswelt der Jugendlichen dominieren. Dementsprechend macht es Sinn sich mit digitalen Medien im Geschichtsunterricht auseinanderzusetzen. Nicht selten haben gewisse digitale Inhalte, welche die Jugendlichen in ihrer Freizeit konsumieren, eine Verbindung zur Geschichte. Serien wie *Game of Thrones* oder Spiele wie *Assassin's Creed* haben Bezüge zur Geschichte – ich würde sie sogar theoretisch als Produkte der Geschichtskultur einstufen – und könnten als Einleitung zu bestimmten Themen oder sogar als Lernobjekt selbst eingesetzt werden.

Die Konstruktion von begründbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezügen ist laut Klaus Bergmann Aufgabe der GeschichtslehrerInnen. Diese Bezüge sollen überprüfen, ob das vermittelte narrative Wissenschaftswissen zur Orientierung bei Krisen oder Problemen in Gegenwart und Zukunft hilfreich ist. Vergangenheit, die sich in unserer Gegenwart bemerkbar macht, zeigt sich oft in der Geschichtskultur. Laut Bergmann eignen sich Gedenktage oder Werbungen mit Geschichtsinhalt als Beispiele um den SchülerInnen den Vergangenheitsbezug in der Gegenwart zu demonstrieren. Sogar

⁵⁰Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016), 5.

⁵¹Hellmuth & Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6.

⁵²Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, JIM-Studie 2020: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger (Stuttgart 2020), 15f.

die Geschichtskultur als Ganzes könnte Thema im Unterricht sein.⁵³ Dass digitale Medien Verwendung in der Geschichtskultur finden, wurde oben schon besprochen. Daher lässt sich die Verbindung zwischen digitalen Medien und der Anwendung des Prinzips Gegenwarts- und Zukunftsbezug nicht von der Hand weisen. Allerdings sollte bei der Verwendung jener Medien Vorsicht gewaltet werden. Bergmann beschreibt das Internet als Ort, wo man viele Geschichtsklitterungen – hier warnt er konkret vor Alt- und Neonazis – vorfindet. Solche negativen Beispiele sollten weniger als Medium verwendet und mehr als Veranschaulichung von verdrehter Geschichte im Netz dienen.⁵⁴ Wie schon bei den Kompetenzen erwähnt, kann solcher „Geschichtsmüll“ im Unterricht dazu verwendet werden, um SchülerInnen die Fertigkeiten zu verleihen eigenständig solche Arten von Geschichtsdarstellungen kritisch zu betrachten und sie als „Müll“ zu identifizieren.

Als Teil historischen Lernens ist die Multiperspektivität ein Prinzip, welches historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener Akteure betrachtet. Dabei gliedert sich diese Perspektivität in drei Ausdrucksformen:⁵⁵

- **Multiperspektivität** aus den Quellen der Menschen, welche in vergangene Sachverhalte verstrickt waren
- **Kontroversität** hinsichtlich der Darstellungen über einen historischen Sachverhalt
- **Pluralität** der Meinungen und Urteile über einen historischen Sachverhalt

Das Prinzip der Multiperspektivität kommt auch bei der Verwendung von bestimmten digitalen Medien vor. Alle drei Ausdrucksformen sind hier vertreten: Multiperspektivität kann sich aus den verschiedenen Produkten der Geschichtskultur ergeben, besonders wenn sie über digitale Medien verfügbar sind. Kontroversität liegt des Öfteren vor, wenn sich digitale Medien mit historischen Inhalten nicht ausführlich auseinandersetzen und dadurch fehlerhafte Darstellungen entstehen. Pluralität ist fester Bestandteil von digitalen Medien mit UserInnenbeteiligung, besonders im Internet, wo ein jeder seine Meinung zu Sachverhalten äußert. Letztere Ausdrucksform ist in meinen Augen besonders in der politischen Bildung wichtig, da sowohl die Präsenz von, als auch der Diskurs über Politik sich zunehmend über digitale Medien abspielen.

Ein problemorientierter Geschichtsunterricht kann ebenfalls mit digitalen Medien erfolgreich konzipiert werden. Dabei geht es um den von Michele Barricelli beschriebenen Dreischritt aus

⁵³Klaus Bergmann, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (5. Auflage, Schwalbach 2016), 91-112, hier 92f.

⁵⁴Bergmann, Gegenwarts- und Zukunftsbezug, 98.

⁵⁵Klaus Bergmann, Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (5. Auflage, Schwalbach 2016), 65-77, hier 65f.

Problemfindung, Problemlösung und Reflexion.⁵⁶ Vor allem die von Barricelli erwähnten Probleme der Historizität⁵⁷ sind hier relevant, da sich Inhalte in digitalen Medien oft in Widersprüche verwickeln oder Sachverhalte verfälschen. Der Einsatz von digitalen Medien kann daher mit einer Problemstellung beginnen um Interesse und Motivation zu erzeugen und ein Ziel vorzugeben. Dies könnte eine Recherche im Internet (hierzu wird später noch mehr folgen) oder die Analyse eines geschichtskulturellen Produktes aus dem Netz sein. Alle drei vorherigen Prinzipien können hier auch angewendet werden: Das Problem könnte mit der Lebenswelt der SchülerInnen verbunden sein, einen Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezug haben und über mehrere Perspektiven beobachtbar bzw. lösbar sein. So ist davon auszugehen, dass keines der didaktischen Prinzipien allein bei der Bearbeitung von Themen agiert, sondern dass sie öfters komplementär auftreten.

⁵⁶Michele *Barricelli*, Problemorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (5. Auflage, Schwalbach 2016), 78-90, hier 81.

⁵⁷*Barricelli*, Problemorientierung, 82f.

Praktische Anwendung digitaler Medien

Die derzeitige Verwendung von digitalen Medien

Bevor ich nun zu einigen konkreten Beispielen bezüglich der Verwendung von digitalen Medien, ihren Potenzialen und Fallstricken komme, möchte ich die derzeitige Lage in Österreichs Schulen besprechen. Wie häufig kommen digitale Medien im Geschichtsunterricht vor? Um diese Frage zu beantworten, verwende ich die Ergebnisse aus Roland Bernhards und Christoph Kühbergers Beobachtungen über die Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. Die Sammlung und Auswertung der Daten geschah im Rahmen des CAOHT-Projektes (*Competence and Academic Orientation in History Textbooks*), einem dreijährigen geschichtsdidaktischen Forschungsprojekt (2015-2018), welches vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) finanziert und an der Universität Salzburg durchgeführt wurde. Neben der Erforschung der Ausgestaltung aktueller Geschichtsschulbücher, wurden auch die Verwendung von Lehr- und Lernmittel untersucht. Hierfür wurden 50 Unterrichtseinheiten beobachtet und mit 50 Lehrpersonen qualitative Experteninterviews geführt. Die Auswertung der Daten sollte vor allem die Frage nach der Art der eingesetzten Medien und der zeitlichen Intensität ihrer Nutzung beantworten. Des Weiteren sollte ermittelt werden, ob das Schulbuch, welches als Leitmedium des Geschichtsunterrichts gilt, von anderen Medien abgelöst oder es zumindest in seiner Bedeutung geschwächt wurde.⁵⁸

Obwohl die Ergebnisse dieser Studie nicht direkt mit meiner Forschungsfrage in Verbindung stehen, möchte ich sie dennoch hier präsentieren. Ich denke, dass es einer Darlegung der Potenziale und Gefahren von digitalen Medien im Geschichtsunterricht nicht schaden kann, wenn auch die aktuelle Nutzung dieser Medien erwähnt wird. So schafft mein Thema quasi den Sprung in die Realität des Unterrichtens und verbleibt nicht in der Dimension von theoretischen Überlegungen.

Im Hinblick auf Medienverwendung im Unterricht wurde zwischen traditionellen Medien und neuen Medien unterschieden. Beobachtbar war die Nutzung von Schulbuch, Handout, Overhead, Tafel, Lapbook, Atlas, Flipchart und Weltkarte als Vertreter von traditionellen Medien. Auf der Seite der neuen Medien war die Verwendung von Beamer, Tablet, Handy/Smartphone, Computer und digitaler Tafel zu verzeichnen. Bei der zeitlichen Verteilung der Nutzung erfasste man die Gesamtzeit. Die

⁵⁸Roland Bernhard, Christoph Kühberger, „Digital history teaching?“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (Göttingen 2018) 425-440, hier 430f.

Nutzung neuer Medien fiel deutlich niedriger aus als die der traditionellen Medien. In der beobachtbaren Gesamtzeit von 2.430 Minuten wurden die neuen Medien lediglich 417 Minuten verwendet. Die Verteilung dieser Zeit wird vom Beamer dominiert: Ganze 341 Minuten kam er zum Einsatz. Er wurde als Präsentationstool verwendet, womit man Bilder, Quellen oder Filmmaterial zeigte. Damit übernimmt der Beamer jene Aufgaben, die zuvor dem Fernseher oder Handouts zugekommen sind. Der Rest der neuen Medien liegt abgeschlagen zurück: Digitale Tafel (27 Minuten), PC (ohne Beamer, 33 Minuten), Handy/Smartphone (26 Minuten) und Tablet (22 Minuten) wurden in Relation zur Nutzungszeit des Beamers kaum in Anspruch genommen. Alles zusammengerechnet kommen die neuen Medien auf 17% der gesamten Mediennutzung im Unterricht.⁵⁹

Die traditionellen Medien kamen in 71% der gesamten beobachteten Unterrichtszeit zum Einsatz. Hier zeigten sich ebenfalls klare Abgrenzung in der Nutzung bestimmter Medien: Das Schulbuch (bzw. Kopien daraus) wurde insgesamt 944 Minuten, Handouts 706 Minuten, die Tafel 182 Minuten, der Overhead-Projektor 80 Minuten und alle anderen Medienarten 43 Minuten genutzt. Die Autoren der Studie prognostizierten am Anfang ihrer Arbeit, dass das Schulbuch immer noch das Leitmedium des Geschichtsunterrichts darstellen würde, wobei sich Verdrängungseffekte durch digitale Medien bemerkbar machen würden. Die obigen Ergebnisse bestätigen die Stellung des Schulbuches als Leitmedium des Unterrichts, liefern aber kein Indiz auf eine mögliche Verdrängung durch digitale Medien.⁶⁰

Wie sind diese Auswertungen nun zu interpretieren? Bernhard und Kühberger sind bei der Diskussion ihrer Ergebnisse etwas überrascht über die Verteilung der Mediennutzung, da sie der Ansicht sind, dass mit einer neuen Generation von angehenden LehrerInnen sich die Nutzung der Medien verändern würde. Ihre Daten und eine weitere empirische Untersuchung zu Lehramtsstudierenden in Österreich⁶¹ widersprechen dieser Vorstellung. Der kritische Umgang mit Medien wird selbst von jenen LehrerInnen nicht praktiziert, die im digitalen Zeitalter aufgewachsen sind. Eine Teilschuld an dieser Konstellation haben den Autoren zufolge die Hochschulen, welche nicht die notwendigen Kompetenzen hierfür vermitteln würden. Ein weiterer Verursacher wären zudem die Schulbuchverlage, welche in ihren Schulbüchern nicht genügend Arbeitsaufträge stellen, die mit digitalen Medien zu bearbeiten sind. Kritisiert wird hier auch der in den Büchern viel zu häufig

⁵⁹Bernhard & Kühberger, Digital history teaching, 434f.

⁶⁰Bernhard & Kühberger, Digital history teaching, 436f.

⁶¹Vgl. 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 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 17-36.

verwendete Operator „recherche“.⁶²

Für mich und mein Thema stellen diese Resultate ein ernüchterndes Szenario dar. Die Dominanz traditioneller Medien war zwar vorauszusehen, aber die beschränkte Nutzung der digitalen Medien (bzw. neuen Medien, wie sie in der Studie genannt werden) erschreckt mich hierbei mehr. Denn die Verwendung eines Beamers mit einem PC werde ich in vielen Punkten als kontraproduktiv. Hier nutzt die Lehrperson das digitale Medium nur um etwas zu präsentieren, was man vorher vorbereitet hat und quasi als Frontalunterricht bzw. LehrerInvortrag gelten kann. Dies widerspricht auch der Handlungsorientierung, welche als didaktisches Prinzip im Unterricht vorherrschen sollte. An und für sich habe ich an einer digitalen Präsentation durch die Lehrperson nichts auszusetzen, aber der Umstand, dass die Nutzung des Beamers bei den digitalen Medien dominiert, enttäuscht mich doch schon, besonders wenn dadurch andere digitale Medien mit Potenzial links liegen gelassen werden. SchülerInnen müssen selbst mit digitalen Medien arbeiten dürfen und nicht einfach Produkte der Geschichtskultur oder Quellen über einen Beamer betrachten. Kurz gesagt: Weniger Geschichte zeigen, mehr Geschichte machen.

Die nachfolgenden Seiten sollen aus diesem Grund Beispiele aufzeigen, wie man digitale Medien im Geschichtsunterricht verwenden kann, dabei didaktische Prinzipien anspricht und wobei man besonders Acht geben sollte.

Digitale Quellen

Ohne Quellen können wir weder in der Geschichtswissenschaft noch im Geschichtsunterricht viel erreichen. Sie ermöglichen es uns Vergangenheit zu erforschen, Vergangenheit ansatzweise zu präsentieren und Vergangenheit zu lehren. Mit welchen Veränderungen sind wir konfrontiert, wenn die analoge Quelle nun digitalisiert wird? Welche Auswirkungen hat dies auf den Geschichtsunterricht, wo oft an oder mit der Quelle gearbeitet wird? Dies soll auf den folgenden Seiten besprochen werden.

Zunächst sollte man konkretisieren, was man unter einer analogen bzw. digitalen Quelle versteht. „Analog“ bezeichnet gemäß seiner griechischen bzw. lateinischen Bedeutung etwas Kontinuierliches und Stufenloses. „Digital“ geht auf das lateinische Wort „digitalis“ zurück und steht in Verbindung zu den Zahlen. Diese Zahlen wiederum bilden das Codesystem, in welchem wir unsere digitalen Inhalte speichern. Ein Sonderfall stellt hierbei das binäre System dar, welches Dateien nur mithilfe

⁶²Bernhard & Kühberger, Digital history teaching, 438f.

der Zeichen 0 und 1 speichert.⁶³ Somit könnte man bereits analoge und digitale Quellen anhand ihres Zustandes unterscheiden, also ob sie fassbar oder virtuell sind. Neben dieser Einteilung ist auch anzumerken, dass digitale Quellen auch ein Endgerät benötigen, welches die Quelle auf einem Bildschirm anzeigen kann.

Der Ausdruck „die digitale Quelle“ ist allerdings irreführend, da damit kein konkreter Quellentypus gemeint ist. Diese Art von Quellen sind oft multimedial und auf jeden Fall multimodal, im Gegensatz zu den analogen Quellen, welche häufig nur einer Medienkategorie zuzuordnen sind. Ein Tagebuch als analoge Quelle unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von einem Weblog, welcher mit Bildern, Musik, Videos und Weblinks ausgestattet werden kann. Man kann digitale Quellen grundsätzlich in drei Arten einteilen: Digitalisierte analoge Quellen sind, wie der Name schon vermuten lässt, analoge Quellen, welche in den digitalen Raum übersiedelt wurden. Quellen mit der Bezeichnung *digital born* sind Quellen, deren Ursprung digital ist. Sie sind im digitalen Raum geboren worden. *Digital reborn* werden andererseits jene Quellen genannt, die digitalisiert und verändert wurden. Hierbei ist es egal ob sie analoge oder digitale Ursprünge besitzen. Diese Art von Quelle wird durch den Archivierungsprozess von ihrem Kontext losgelöst, digital geborene Quellen verlieren beispielsweise ihre Hyperlinks.⁶⁴

Wie verwendet man aber diese digitalen Quellen im Geschichtsunterricht? Daniel Bernsen konzentriert sich auf die Arbeit mit Digitalisaten (= digitalisierte analoge Quellen) im Unterricht, da seiner Aussage nach die *digital born* und *digital reborn* Quellen bislang keine Rolle spielen. Die Digitalisierung einer analogen Quelle beraubt sie bestimmter Informationen, wie beispielsweise ihrer Materialität. Dieser Umstand ist allerdings kein Novum, da Quellentexte in Schulbüchern ebenfalls aus ihren Überlieferungskontexten herausgerissen präsentiert werden. Bernsen kritisiert hier, dass diese Darstellung die Möglichkeit der Quellenkritik beschränkt und Quellen so lediglich zur „Informationsentnahme“ dienen. Das Digitalisat ermögliche hier mehr. Neben der Abbildung einer Quelle im Original werden Transkripte, Metadaten, Literaturangaben und Kontextinformationen angeboten.⁶⁵ Die Digitalisierung eines Tagebuchs ermöglicht es mir zwar nicht mehr es anzufassen, aber bietet mir die Möglichkeit es mit einer Übersetzung, weiterführender Literatur und Kontextinformationen auszustatten. Eine solche Quelle scheint für den Geschichtsunterricht besser geeignet zu sein als die Quellentexte in Schulgeschichtsbüchern, da den SchülerInnen hier mehr

⁶³Eva Pfanzelter, Analoge vs. digitale Quellen: eine Standortbestimmung. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 85-94, hier 86.

⁶⁴Pfanzelter, Analoge vs. digitale Quellen, 87f.

⁶⁵Daniel Bernsen, Arbeiten mit digitalen Quellen im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 295-303, hier 295f.

Hilfestellungen und Zusatzinformationen angeboten werden.

Im Hinblick auf das historische Lernen ergeben sich mehrere Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Quellen im Geschichtsunterricht: Eine Quellensuche bzw. Online-Recherche (mehr dazu später), eine Zuverlässigkeitsbewertung der gefundenen Quellen, eine mit digitalen Werkzeugen durchgeführte Quellenanalyse und die Erstellung eigener Lernprodukte mithilfe von digitalen Quellen bieten sich an. Bernsen nennt unter anderem ein konkretes Beispiel der Verwendung solcher digitaler Quellen im Unterricht: Beim Arbeiten mit historischen Fotos in sozialen Netzwerken sollen die SchülerInnen lernen, dass viele Bilder im Netz „gefälscht“ sind, weil sie entweder bearbeitet oder zeitlich bzw. inhaltlich falsch eingeordnet sind.⁶⁶ Dieses Beispiel zeigt anschaulich, wie die Verwendung von digitalen Medien gleichzeitig auch den Umgang mit ihnen schulen kann. Ganz im Sinne einer „historischen Medienkompetenz“, wie oben bereits besprochen, lernen die SchülerInnen den korrekten Umgang mit historischen Inhalten in digitalen Medien, hier exemplifiziert an einer Übung über Quellenkritik an Bildern in sozialen Netzwerken.

Was ist beim Einsatz von digitalen Quellen im Unterricht zu beachten? Zunächst müssen mögliche Probleme bei ihrer Nutzung besprochen werden. SchülerInnen sollen korrekte Quellenangaben abliefern und grundlegende methodische Kenntnisse zur Überprüfung von Quellen erlernen. Diese in der Unterstufe stattfindende Sensibilisierung soll in der Oberstufe dann vertieft werden. Würden wir uns lediglich auf die aufbereiteten gesicherten Quellen stützen, so verweigern wir unseren SchülerInnen die Ausbildung eines kompetenten Umgangs mit Quellen und Geschichtskultur aus dem Internet. Eine Einführung in das Urheberrecht und ein Überblick über die Creative Commons Lizenzen erscheint hier ebenfalls als sinnvoll.⁶⁷ Ich kann diesen Überlegungen nur zustimmen. Die Verwendung und Besprechung von digitalen Quellen im Unterricht sehe ich als die allererste Veränderung des Geschichtsunterrichtes, wenn es darum geht digitale Medienkompetenzen zu vermitteln. SchülerInnen sollten dazu befähigt sein, selbstständig Quellen im Internet ausfindig zu machen und sie einer kritischen Analyse zu unterziehen. Hierbei sollte es egal sein, ob man bewusst nach dieser Quelle sucht, also zum Wissenserwerb, oder ob man zufällig über eine solche Quelle stolpert, während man im Internet unterwegs ist. Die in der Schule erworbenen quellen- bzw. medienkritischen Kompetenzen sollten im Idealfall auch auf andere Inhalte anwendbar sein, wie zum Beispiel Wahlwerbung in sozialen Netzwerken oder Produkte der Geschichtskultur. Daher empfehle ich jeder Lehrperson des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung digitale Quellen in die Unterrichtsplanung miteinzubeziehen.

⁶⁶Bernsen, Arbeiten mit digitalen Quellen, 297f.

⁶⁷Bernsen, Arbeiten mit digitalen Quellen, 301.

Das digitale Schulgeschichtsbuch

Wie oben bereits erwähnt, ist das Schulgeschichtsbuch das Leitmedium des Geschichtsunterrichts. Die Vormachtstellung dieses Lernmittels muss aber nicht zwingend negativ aufgefasst werden. Gute Schulbücher helfen Lehrkräften Unterricht zu planen und zu strukturieren. Des Weiteren bietet sich mit den digitalen Schulgeschichtsbüchern ein flüssiger Wechsel auf die Verwendung zu digitalen Medien hin an.

Beginnen wir mit einem Blick auf das analoge Schulbuch im Geschichtsunterricht. Manchmal als geheimer Lehrplan bezeichnet, hat das Schulbuch einen großen Einfluss auf den Unterricht, da es die Richtlinien und Lehrpläne verinnerlicht und uns mit passenden Inhalten und Aufgabenstellungen versorgt. Geschichtsdidaktische Reflexionen über diese Schulbücher finden laufend statt, werden aber kritisiert, dass sie eine wenig beachtete Forschungsrichtung sei. Bei solchen Reflexionen und auch bei allgemeinen Diskussionen über Schulbücher muss einem vor allem ein Umstand vor Augen gehalten werden: Diese Bücher entstehen immer in einem Spannungsfeld. Das Schulgeschichtsbuch muss nicht nur einen langen und differenzierten Aushandlungsprozess über dessen Inhalte überstehen, es muss darüber hinaus auch rentabel sein. Das heißt, dass die Lehrpersonen mit dem Buch vernünftig arbeiten können und gleichzeitig bei den Verlagen ein Gewinn gemacht wird. Innovative Schulbuchprojekte müssen daher immer wirtschaftlichen Aspekten gerecht werden, wenn sie gelingen wollen.⁶⁸ Ich sehe hier den entscheidenden Punkt, warum analoge Schulbücher ein geringes Potenzial an Innovationen bieten. Schulbuchverlage wollen mit ihren Produkten Geld verdienen und keine Schulbücher auf den Markt bringen, die zwar pädagogisch wertvoll und zukunftsbezogen sind, aber auf dem Markt bzw. in der Produktion Verluste einbringen. Diesen Umstand kann ich selbstverständlich nachvollziehen, besonders im Angesicht der Tatsache, dass es mehrere dieser Schulbuchverlage gibt und ein gut konzipiertes, aber im Vergleich zur Konkurrenz 20€ teureres Schulbuch wohl das Schicksal eines Ladenhüters fristen wird. Die Folgen davon sind gekürzte Schulbücher, die keine Quellentexte im vollen Original anbieten, bei der Anzahl der visuellen Darstellungen sparen und Aufgabenstellungen in zwei kleine Zeilen hineinpressen. Der Wechsel auf ein digitales Schulbuch könnte hier die Lösung sein.

Befürworter des analogen Schulbuches werden wahrscheinlich bereits an dieser Stelle einige Einwände haben. Immerhin inkludieren die Schulbuchverlage mittlerweile viele Materialien in ihren Werken, darunter auch digitale Medien. Bevor ich also zu den Potenzialen von digitalen

⁶⁸Christian Bunnenberg, Digitale Schulgeschichtsbücher. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 217-228, hier 217f.

Schulgeschichtsbüchern komme, möchte ich diese Einwände und die Zusatzmaterialien der analogen Schulbücher besprechen. Astrid Schwabe beschäftigt sich in ihrem Aufsatz ebenfalls mit dieser Thematik und eröffnet ihre Ausführungen mit einigen Leitfragen: Handelt es sich bei diesen Materialien um die Brücke zur digitalen Welt? Werden wir mit Links abgespeist oder erhalten wir hier modular einsetzbare Lernobjekte und Lernumgebungen? Und wie werden dafür Arbeitsaufträge formuliert?⁶⁹ Schwabe untersucht hierbei zwar deutsche Schulbücher, ich denke aber, dass sich ihre Erkenntnisse auch auf die österreichischen Geschichtsschulbücher übertragen lassen. Es wäre nämlich ein Fehler ihre Ausführungen aufgrund von Länderunterschieden zu ignorieren. Schauen Sie doch mal in ihre eigenen Schulgeschichtsbücher. Ich bin mir sicher, Sie werden zumindest eine Liste mit Internetlinks, Aufgaben wie „Recherchiere im Internet“ oder sogar eine mitgelieferte CD oder DVD entdecken, allesamt Dinge die Schwabe in ihrer Arbeit anspricht.

Das zu untersuchende Zusatzmaterial lässt sich laut Schwabe in drei Erscheinungsformen einteilen: Da wären zunächst die Weblinks, Lerntipps und Aufgaben, die allesamt auf Inhalte im Netz hinweisen, welche nicht vom Verlag selbst erstellt wurden. Als Zweites gibt es auch Verlage, die auf ihren eigenen Webseiten digitale Materialien anbieten, welche man mit im Buch vorhandenen Web-Codes abrufen kann. Abschließend gibt es noch die bereits erwähnte CD bzw. DVD, welche mit dem Schulbuch geliefert wird und bei Schwabe als sehr heterogene digitale Materialien gelobt werden.⁷⁰ Das klingt zuerst sehr positiv stimmend, da das Schulbuch uns mit genügend Links und Materialien für den Unterricht ausstattet, welche wir ansonsten mühevoll im Netz erst auffinden müssten. Doch wie sehen diese verlinkten Webseiten und Materialien aus? Schwabes didaktische Analyse gibt hier Auskunft: Zunächst ist zu bemerken, dass die Links auf externe, geschichtskulturelle Angebote verweisen, welche von den Büchern aber nicht ausführlich kommentiert oder kontextualisiert werden. Eine geschichtsdidaktische Bewertung nach fachspezifischen Gütekriterien fehlt ebenfalls. Positiv zu konstatieren ist aber der Umstand, dass solche Verlinkungen immerhin einen gewissen Informationsrahmen bieten. Dies ist bei den „Recherchiere...“-Aufgaben nicht der Fall. Hier seien die SchülerInnen sich selbst überlassen und müssten Informationen im unüberschaubaren Cyberspace erst finden. Voraussetzung für das Gelingen solcher Aufgaben wäre die Kompetenz, im Internet erfolgreich nach Informationen zu suchen, welche die Verlage bei diesen Aufgabenstellungen anscheinend schon voraussetzen. Auch bei den Webseiten der Verlage findet man Verlinkungen auf externe Seiten.⁷¹ Es hat den Anschein, dass die Implementierung von Links in den

⁶⁹Astrid Schwabe, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs: zeitgemäße 'Add-ons' oder echter Mehrwert? In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 157-177, hier 159.

⁷⁰Schwabe, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs, 159f.

⁷¹Schwabe, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs, 160-162.

Schulgeschichtsbüchern sehr leichtsinnig angegangen wird. Ein Verweis auf eine Webseite mit potenziellem Mehrwert für den Unterricht ist an sich nichts Schlechtes, doch wer garantiert mir diesen Mehrwert? Wer konstatiert mir, dass es sich hier nicht um Rechtspopulismus, Geschichtsverdrehung oder gefälschte Inhalte handelt? Als Lehrperson muss man hier selbst nachforschen und die Angemessenheit der verlinkten Webseiten überprüfen. Bei diesem Arbeitsaufwand hätte man doch gleich selbst nach passenden Webangeboten suchen können. Dementsprechend ist es schwer hier von „hilfreichen“ Links zu sprechen. Auch die Aufgabenformate, die das eigenständige Recherchieren im Internet verlangen, sind problematisch. Der Cyberspace wird tagtäglich immer größer und wir schicken unsere SchülerInnen ohne jegliche Hilfestellungen dorthin auf der Suche nach Informationen oder Antworten? Hier kann der Lernerfolg nicht ohne zusätzliche Anstrengungen seitens der Lehrkraft gelingen. Zusätzlich gerät man hier in Gefahr, dass die SchülerInnen auf problematischen Webseiten landen oder mit der Aufgabe dermaßen überfordert sind, dass sie das Recherchieren an sich als schlechte Erfahrung in Erinnerung behalten. Die Lösung sehe ich hier im Nachbessern der Links. Verlage müssen ihre Verlinkungen regelmäßig überprüfen, nach geschichtsdidaktischen Kriterien untersuchen und den SchülerInnen Hilfestellungen beim Recherchieren geben, zum Beispiel in Form von Leitfragen.

Wie sieht es mit den eigens produzierten Materialien der Verlage aus? Schwabe beschreibt hier eine große Bandbreite verschiedenster Inhalte, von einfachen Wissensabfragen bis hin zu 3D-Rekonstruktionen und Animationen. Dabei sei anzumerken, dass die aufwändigeren Produktionen sich eher auf den CDs und DVDs befinden, während auf den Webseiten der Verlage kleinere Dateien mit simpleren Inhalten zum Download bereitstehen. Diese Materialien lassen sich in sechs Typen einteilen: Einfache Spiele, Interaktive bzw. animierte Karten, digitalisierte Quellen, Darstellung bzw. Rekonstruktionen von Räumen/Gebäuden, bebilderte Geschichten, digitale Arbeitsaufgaben. Bei der Analyse sind zudem folgende Aspekte zu berücksichtigen: Wie gut lässt sich das Lernobjekt im Unterricht handhaben in pragmatischer Hinsicht? Welche mediale Charakteristika hat das Lernobjekt und welchen Mehrwert haben sie? Wie fördern diese Lernobjekte historisches Lernen und das historische Bewusstsein der SchülerInnen? Schwabe wirft ein, dass sie in ihrem Beitrag keine umfassende Analyse durchführen konnte, folgende Erkenntnisse sind allerdings zu notieren: Viele Lernobjekte haben Probleme bei der Handhabung. Der Start (PC einschalten, CD einlegen, Programm starten, Lernobjekt auswählen) verschlingt kostbare Unterrichtszeit und die Bedienung erschließt sich oftmals nicht von allein. Positiv anzumerken ist allerdings, dass sich die Inhalte anhand ihrer Konzeption für offene Unterrichtsformen mit selbstgesteuerten Anteilen gut eignen. Dennoch schöpfen viele Materialien die Potenziale von digitalen Medien nicht voll aus. Historische Karten werden sehr simpel präsentiert und unterscheiden sich kaum von den analogen Geschichtsatlant.

Manche Aufgabenformate nutzen die Digitalität kaum aus und stellen Arbeitsaufträge, die ohne Weiteres auch mit Stift und Papier zu bewältigen wären. Abgesehen von diesen Negativ-Beispielen gibt es aber auch gute Vertreter. Besonders die Inhalte mit digitalisierten Quellen nutzen die Möglichkeiten der digitalen Medien aus, indem sie zusätzliche Informationen anbieten und so den Umgang mit schwer zugänglichen Quellen ermöglichen.⁷² Über die Vorteile jener digitalen Quellen habe ich mich schon oben geäußert. Grundsätzlich stellt sich bei diesen Beispielen die Frage, ob die Verlage wirklich Zeit und Geld in Inhalte investieren sollten, die sich kaum von ihren analogen Vertretern unterscheiden.

Laut Schwabe spielt für die zukünftige Entwicklung von digitalen Inhalten die Frage nach dem Mehrwert eine zentrale Rolle. Digitale Lernobjekte sollten einen Zugang zu Geschichte ermöglichen, welche herkömmliche Schulbücher nicht leisten können. Es sollte sich hier um Inhalte drehen, die mit dem Konzept des Schulbuches verbunden sind und nicht als additive Dreingabe existieren. Im Mittelpunkt sollte allerdings die Förderung der „De-Konstruktionskompetenz“ stehen, welche sich auf den kritischen Umgang mit Produkten der Geschichtskultur, vor allem im Internet, fokussiert.⁷³ Diesen Ausführungen schließe ich mich vollkommen an. Wie schon oben erläutert, sehe ich in der Verwendung von digitalen Medien im Geschichtsunterricht besonders eine Förderung des Umgangs mit geschichtskulturellen Darstellungen, welche uns im Alltag begegnen. Es macht auch aus wirtschaftlicher Sicht, ein Aspekt, den die Verlage zu berücksichtigen haben, keinen Sinn digitale Inhalte zu produzieren, die sich kaum von den analogen Pendanten unterscheiden. Schwabe hat hier eine sehr treffende Formulierung gefunden:

„Es ginge also weniger um die ressourcenintensive Produktion eigener digitaler Lernmaterialien, die immer in Konkurrenz zu Angeboten anderer Produzenten mit größeren finanziellen und technischen Mitteln und mehr Erfahrung und Know-How auf diesem Gebiet stünden, sondern um die kritische Einordnung dieser von Dritten produzierten Produkte, die durch Verlinkung oder Einbindung angekaufter Elemente anzubieten wären. Allerdings nicht in Linklisten isoliert präsentiert oder nur knapp kommentiert, wie bisher meist, sondern kritisch erschlossen und vor allem von „guten“ und differenzierten kompetenzorientierten Aufgaben begleitet, die Schüler/innen selbstgesteuertes Lernen ermöglichen.“⁷⁴

Schwabe trifft hiermit den Nagel auf den Kopf. Wenn wir weiter auf die Verwendung des analogen

⁷²Schwabe, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs, 165-169.

⁷³Schwabe, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs, 171f.

⁷⁴Schwabe, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs, 173.

Schulbuches als Leitmedium des Geschichtsunterrichtes pochen, dann müssen wir zumindest dafür sorgen, dass digitale Inhalte mit dem Konzept des Buches verwoben und dass diese Inhalte historisches Lernen auf einem Weg ermöglichen, wie es nur digitale Medien vermögen.

Alternativ zu dieser Ausgangslage steht die Verwendung eines gänzlich digitalen Produktes, dem digitalen Schulgeschichtsbuch. Doch welche Anforderungen und Angebote soll ein solches Schulbuch leisten? Angeleitet durch die Verneinung der Frage, ob Lehrpersonen im Unterrichtsfach Geschichte mit ihrem digitalen Schulgeschichtsbuch zufrieden seien, beschäftigen sich Markus Bernhardt und Christian Bunnenberg mit der Frage, was ein digitales Schulbuch für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ausmachen sollte. Neben Überlegungen, ob das digitale Schulbuch weiterhin als Leitmedium verwendet werden soll, wird auch diskutiert ob man gewisse kanonische Deutungstendenzen der analogen Schulbücher hier überwinden könne. Die Autoren formulieren hierzu einige Leitlinien: Zuerst sollte das digitale Schulgeschichtsbuch das Rad nicht neu erfinden und sowohl SchülerInnen als auch Lehrpersonen da abholen, wo sie sich zurzeit befinden. Das heißt, dass man bekannte Strukturen und Formate anbietet, diese aber mit den neuen digitalen Möglichkeiten erweitert. Das digitale Schulgeschichtsbuch soll auch ein unabhängiges System darstellen, welches nicht zwingend auf eine WLAN-Verbindung angewiesen ist und wo sich der Inhalt zu großen Teilen auf dem Endgerät befindet, anstatt auf externen Webseiten. Des Weiteren gilt das digitale Schulgeschichtsbuch nicht als Selbstlernmittel. Lehrpersonen sollen weiterhin didaktische Entscheidungen treffen können und das Schulbuch als unterstützendes Lernmittel verwenden. Abschließend erwähnen die Autoren noch den „Platz“, welchen ein solches digitales Medium bietet. Schulbuchverlage müssten bei analogen Produkten oft Platz sparen und so Quellen kürzen, Kontext weglassen und methodische Unterstützungen aussparen. Das digitale Schulgeschichtsbuch ist nicht auf solche Limitationen angewiesen und verfügt über bedeutend mehr Platz für Inhalte.⁷⁵ Bernhardt und Bunnenberg sprechen mit einer ihrer Leitlinien eine wichtige Tatsache bei der Umsetzung eines digitalen Schulgeschichtsbuches an, nämlich der Beibehaltung einiger Merkmale des analogen Schulbuches. Durch den Umstand, dass das analoge Schulbuch als Leitmedium des Geschichtsunterrichts gilt, muss der Wechsel auf eine digitale Variante nicht allzu abrupt geschehen. Gleichzeitig darf aber nicht vergessen werden, dass es sich hierbei nicht um alte Inhalte in neuen Kleidern handeln soll. Die schlichte Konvertierung eines Schulbuches in eine PDF-Datei, welche dann auf einem Tablet geöffnet wird, ist weder ein Ziel der Einführung eines digitalen Schulbuches noch ein produktiver erster Schritt dorthin.

⁷⁵Markus Bernhardt, Christian Bunnenberg, Alter Wein in neuen Schläuchen oder Aufbruch zu neuen Ufern? Kritische Überlegungen zu einem „digitalen Schulgeschichtsbuch“ am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 143-156, hier 143-147.

Anhand einer digitalen Schulbuchdoppelseite wollen Bernhardt und Bunnenberg ihre Ideen für ein digitales Schulgeschichtsbuch präsentieren. Sie wollen zeigen, wie das Buch die Gestaltung eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichtes für die Lehrperson erleichtert, wie neue Zugänge zu Quellen, Methoden und Produkten der Geschichtskultur erschlossen werden können und wie das Buch einen reflektierten und selbstständigen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte fördert. Die Grundstruktur der Doppelseite gestaltet sich aus einem Autorentext, Arbeitsblättern, visuellen und schriftlichen Quellen, Karten und ausgewählten Produkten der Geschichtskultur. Der Autorentext nutzt die Möglichkeiten des digitalen Schulbuches, indem er neben dem Haupttext auch ein Glossar und zusätzliche Biographien enthält. Diese werden mit einem Fingertipp auf einen Button neben dem Text aufgerufen. Der Autorentext selbst muss nicht auf eine einzelne Papierseite gepresst werden, sondern kann in seiner Ganzheit durch die Scroll-Funktion auf einer Seite dargestellt werden. Zudem kann neben der Vollversion des Textes auch eine abgespeckte Version gewählt werden, welche nur die notwendigsten Informationen beinhaltet. Die Arbeitsblätter verfügen neben der Aufgabenstellung auch über einen „Tipp“-Button. Klickt man diesen an so erhält man Hinweise und Anleitungen zur Bearbeitung der Aufgaben und Zugriff auf Methodenseiten, welche einzelne Arbeitsschritte näher beschreiben. Schriftliche Quellen finden man in ihrer Vollversion vor und werden mit wichtigen Informationen zur Rezeptions- und Überlieferungsgeschichte präsentiert. Visuelle Quellen, bislang sehr nachlässig in analogen Schulbüchern verwendet, erhalten im digitalen Schulgeschichtsbuch genügend Platz und Kontextualisierungen. Karten bekommen eine eigene Rubrik und können als dynamische, mehrschichtige oder dreidimensionale Karten dargestellt werden. Geschichtskultur findet auch einen Platz im digitalen Schulgeschichtsbuch und kann durch Audiodateien, Filmausschnitte, Fotos oder Internetseiten präsentiert werden.⁷⁶ Diese Beschreibung einer digitalen Doppelseite enthält viele positiv stimmende Merkmale. Endlich erhalten Quellen, vor allem das nötige Bildmaterial, genug Platz und Kontextualisierung, um angemessen im Unterricht besprochen werden zu können. Auch die Unterstützung der SchülerInnen bei Arbeitsaufgaben durch Methodenseiten halte ich für eine gute Idee. Die Implementierung von Geschichtskultur habe ich hier eher als eine Art Randbemerkung wahrgenommen. Dabei könnten gewisse Produkte der Geschichtskultur doch ohne Weiteres eine gesamte Unterrichtsstunde füllen. Daher ist hier anzumerken, dass bei der Umsetzung eines digitalen Schulgeschichtsbuches die Auseinandersetzung mit Geschichtskultur nicht zu kurz kommen darf. Geschichtsbewusstsein entsteht schließlich, wie bereits besprochen, auch aus der Arbeit mit Produkten der Geschichtskultur.

⁷⁶Bernhardt & Bunnenberg, Kritische Überlegungen zu einem digitalen Schulgeschichtsbuch, 148-152.

Historische Webangebote

Doch was tut man als Lehrkraft im Fach Geschichte, wenn das Schulbuch keine digitalen Ressourcen anbietet und das digitale Schulbuch auf sich warten lässt? Die Auswahl an historischen Inhalten aus dem Netz ist nahezu unendlich, wodurch man sich als Einzelperson rasch überfordert fühlt. Einen Einstieg in die Auswahl von passenden historischen Webangeboten bieten Danker und Schwabe an. Sie analysieren für ihr Buch mehrere Internetseiten auf ihren historischen Inhalt und didaktischen Nutzen. Insgesamt werden fünfzehn wichtige historische Webangebote präsentiert, wovon ich drei näher vorstellen möchte.

Die Webseite „zeitgeschichte-online.de“⁷⁷ präsentiert zeithistorische Fachinhalte und Belange durch die Rezeption fachwissenschaftlicher Forschungsbeiträge und die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen bzw. medialen zeithistorischen und geschichtskulturellen Bezügen. Dabei wird der Inhalt in Dimensionen wie „Kommentar“, „Thema“, „Interview“, Film & TV“ oder „Geschichtskultur“ gegliedert. Auf der Seite finden sich unter anderem auch Stellungnahmen, Bewertungen und Aufsatzsammlungen über Tagungsberichte. Auffallend ist hierbei die Darstellung über bebilderte Texte, Audio-Dateien und Videos. Erfreulich ist auch das Vorhandensein einer vollständigen und kontinuierlichen Zitation inklusive Fußnoten. Die Webseite bietet ebenfalls einen Pressespiegel, welcher Verweise auf zeithistorische Beiträge aus der deutschsprachigen Presselandschaft sammelt. Positiv anzumerken sind auch die inhaltlich breit gefächerten und kritisch-kontroversen Artikel des Portals. Dass die Seite sich eher an KollegInnen und Studierende, anstatt an das breitere Publikum richtet, wird auch angemerkt.⁷⁸ Dies waren die Erkenntnisse von Danker und Schwabe als sie die Seite am 31.08.2015 aufriefen. Ich selbst habe der Seite ebenfalls einen Besuch abstattet und einige Änderungen bemerkt. Die Fülle an unterschiedlichen Artikeln und die ausführliche Zitation ist nach wie vor vorhanden, doch wurden die oben genannten kategorisierenden Dimensionen vollkommen verändert. Heute kann man auch der Webseite nicht nur nach Schlagwörtern, sondern auch über thematische, regionale oder chronologische Klassifikationen einen Artikel suchen. Dies stellt eine positive Verbesserung aus meiner Sicht dar, welche die Suche oder das Stöbern nach Artikeln um einiges erleichtert. Den Pressespiegel bzw. eine Verlinkung auf diesen konnte ich auf der Hauptseite nicht mehr finden, doch er ist immer noch erreichbar unter „<https://pressespiegel.zeitgeschichte-online.de/>“ (25.05.2021). Dort finden sich unter den oben erwähnten Klassifikatoren mehrere relevante Zeitungsartikel, allerdings ohne direkte Verlinkung auf den Artikel selbst. Man erfährt im Grunde nur, dass es einen Artikel über ein bestimmtes Thema gibt und den dazugehörigen Titel der Publikation. Das Auffinden und Lesen des jeweiligen Artikels bedarf

⁷⁷Online unter: <<https://zeitgeschichte-online.de/>> (25.05.2021).

⁷⁸Danker & Schwabe, Geschichte im Internet, 64f.

einer eigenen mühsamen Recherche im Netz. Dadurch sehe ich den Pressespiegel als vernachlässigbares Feature der Webseite und ich würde mich bei der didaktischen Nutzung ausschließlich auf die Hauptseite konzentrieren. Danker und Schwabe haben die Seite als „wertvoll“ eingestuft⁷⁹ und ich schließe mich diesem Urteil unter dem Vorbehalt, dass der Pressespiegel hierbei nicht dazu zählt, an. Die Webseite eignet sich sowohl für die Findung von interessanten Unterrichtsthemen für das Thema „Zeitgeschichte“ als auch für die direkte Nutzung im Unterricht durch die SchülerInnen für Recherchen und Inhaltserschließungen. Ganz konkret könnte ich mir vorstellen, dass meine SchülerInnen diese Seite verwenden, um eine Präsentation über ein zeitgeschichtliches Thema ihrer Wahl vorzubereiten.

Die Webseite „habsburger.net“⁸⁰ präsentiert sich als virtuelle Ausstellung, welche den Zeitraum von 1250 bis 1900 abdeckt. Dabei werden ca. 1400 multimediale Ausstellungsobjekte, wie Karten, Gegenstände oder Bilder, zur Verfügung gestellt. Die Umsetzung der Seite wurde ermöglicht durch die Schloss Schönbrunn Kultur und Betriebsges.m.b.H und die Mitwirkung von HistorikerInnen und GeschichtsdidaktikerInnen der Universität Wien. Der dargebotene Zugang zum Thema „Habsburger“ präsentiert sich in vielen Formen: Neben einem interaktiven Zeitstrahl finden sich Rubriken wie „Portraits“ oder „Zeitreise“, welche textliche Darstellungen anbieten, und Biografien zu Familienmitgliedern der Habsburger. Dabei gliedern sich die Inhalte in Texte zu einzelnen Themen oder übergeordneten Bereichen. Auch die nicht-adelige Gesellschaft wird auf der Webseite thematisiert. Didaktisch interessant sind die speziell für den Unterricht gestalteten Materialien: Elf thematisch unterschiedliche „Unterrichtsmodule“ mit Aufgabenvorschlägen, Online-Übungen und Hintergrundmaterialien werden bereitgestellt. Zusammengezählt bietet die Webseite nach eigener Angabe 500 Kapitelmodule und 100 Themenschwerpunkte.⁸¹ Bei meinem eigenen Besuch auf der Webseite stoße ich auf weitere hinzugefügte Inhalte. Eine interaktive Landkarte zeigt die territoriale Entwicklung der Habsburgermonarchie. Klickt man die Icons auf der Karte, so erhält man Informationen über Personen, wie Ludwig XIV., oder über Ereignisse wie die Schlacht am Weißen Berg. Neben dieser Karte findet sich auch ein Stammbaum, über welchen man zur Biografie der jeweiligen Person kommt. Etwas versteckt im unteren Teil der Hauptseite findet sich ein Link zu Professor Karl Vocelkas (Lern-)Videos. Diese wurden via YouTube hochgeladen und bieten einen kurzen Einblick in verschiedene Themengebiete der Habsburger. Danker und Schwabe bewerten diese Webseite als „wertvoll“ und ich kann dieser Bewertung bei den meisten Teilen zustimmen. Die neu hinzugekommenen Inhalte runden die Präsentation des Themas „Habsburger“ angemessen ab.

⁷⁹Danker & Schwabe, Geschichte im Internet, 65.

⁸⁰Online unter: <<https://www.habsburger.net/>> (26.05.2021).

⁸¹Danker & Schwabe, Geschichte im Internet, 87f.

Die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Modulen ist lobenswert, hat aber ein paar Schwächen bei der Aufgabenstellung, die oft nur Wissen abfragt und mit wenigen Worten beantwortbar sind. Lehrpersonen müssten hier selbst passende Aufgaben zur Verfügung stellen und diese mit Rücksicht auf die Inhalte der Webseite anpassen.

Die Lernplattform „segu“⁸² – selbstgesteuert entwickelnder Geschichtsunterricht – bietet digitale Lehr- und Lernmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I an. Alle bereitgestellten Materialien sind dabei sogenannte OERs (Open Educational Resources), also freie Bildungsmaterialien, welche man als Lehrperson unter Angabe der Herkunft weiterverwenden darf. Alle Materialien sind in Module eingeteilt und zielen auf eine offene und selbstgesteuerte Planarbeit mit Kompetenzorientierung ab. Die Verwendung der Lernplattform erfolgt meist durch die Verwendung von (eigenen) mobilen Endgeräten (z.B.: Tablet oder Smartphone). Die bereits erwähnten Module decken dabei einen großen Zeitraum ab: Von der Antike bis hin zum 20. Jahrhundert finden sich in chronologischer Ordnung Einheiten, welche von der Lehrkraft modifizierbar und über eine sogenannte „Planer“-Funktion zusammengestellt werden können. Das vielfältige Materialangebot zielt hierbei auf systematisches historisches Lernen ab, indem es unterschiedliche Modultypen, Aufgabenstellungen, Vorschläge für Internetrecherchen und „Learning Apps“ bereitstellt. Abgesehen vom chronologischen Zugang bietet die Lernplattform eine Schlagwort-Suche sowie Rubriken, wie beispielsweise „Epochen & Zeiten“, welche zeit- bzw. modulunabhängige Materialien bereithalten.⁸³ Neben diesen Erläuterungen von Danker und Schwabe habe ich selbst noch einige Anmerkungen zu dieser Seite. Die obige Beschreibung passt auch heute noch auf die Art und Weise wie sich segu präsentiert. Die Navigation der Seite ist aber teilweise etwas mühsam, da man mit mehreren Unterkategorien einige Inhalte etwas verschachtelt darstellt. Anzumerken ist auch der trügerische Eindruck, dass hier der gesamte Lehrplan der Sekundarstufe I abgedeckt wird. Dies ist aus mehreren Gründen nicht der Fall: Einerseits basiert die Webseite auf dem deutschen Lehrplan und hat daher ein paar Unterschiede zum österreichischen Lehrplan. Zum anderen finden man einige Aspekte, wie Frauen- und Geschlechtergeschichte, hier nur sehr wenig vor. Lobenswert sind allerdings die Segmente, welche sich mit Geschichte an sich auseinandersetzt. Unter dem Titel „Was ist Geschichte?“ findet man Artikel, die beispielsweise den Unterschied von Vergangenheit und Geschichte näher erläutern. Kurz gesagt: Diese Webseite ist zwar nicht der heilige Gral für die Bereitstellung von digitalen Medien für die Sekundarstufe I, aber sie bietet dennoch viele Inhalte für den Einsatz im Unterricht an. Bei einer kritischen Besichtigung im Vorhinein und einer Übereinstimmung mit dem österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I, kann man die

⁸²Online unter: <<https://segu-geschichte.de/>> (26.05.2021).

⁸³*Danker & Schwabe*, Geschichte im Internet, 94f.

exemplarische Verwendung dieser Lernplattform im Geschichtsunterricht uneingeschränkt weiterempfehlen. Unter diesen Bedingungen würde ich segn, wie es auch Danker und Schwabe tun, das Prädikat „wertvoll“ erteilen.

Virtuelle Museumsbesuche und Exkursionen

Geschichtsunterricht sollte nicht immer im Klassenzimmer stattfinden, sondern auch an sogenannten außerschulischen Lernorten geschehen. Für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sind hier mehrere Möglichkeiten gegeben: Man kann Gedenkstätten, Denkmäler oder Museen besuchen und SchülerInnen zeigen, wie sich Geschichte in der Öffentlichkeit präsentiert. Doch oft hat man diese Gelegenheit leider nicht. Die Schuladministration zeigt sich bei solchen Unternehmungen eher reserviert, da man Zeit und Geld für eine Exkursion benötigt. Das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, bemessen mit ein bis zwei Unterrichtseinheiten pro Woche, kann von Glück sprechen, wenn sich eine Tagesexkursion pro Schulsemester ausgeht. Und selbst dann ist Auswahl an Orten, die man besuchen kann, beschränkt. Als GeschichtslehrerIn in Österreich wird man beispielsweise selten bis gar nicht die Chance erhalten mit seinen SchülerInnen das Anne-Frank-Haus in Amsterdam zu besuchen. Die aktuelle Covid-19-Pandemie hat zudem sämtliche Exkursionen zu einem Ding der Unmöglichkeit gemacht. Hier zeigen digitale Medien ihr Potenzial und präsentieren uns mit mehreren Möglichkeiten den Museumsbesuch dennoch zu realisieren, wenn auch nicht live vor Ort.

Zunächst sei angemerkt, dass digitale Medien auch direkt im Museum eine Funktion ausüben können. Da viele Ausstellungsobjekte nicht von allein mit den MuseumsbesucherInnen kommunizieren, werden neben einfachen Texttafeln auch digitale Medien zur Inszenierung eines Objektes verwendet. Audiokommentare oder Videos ergänzen das Erleben der Ausstellungsstücke und vermeiden eine Überfüllung der Texttafeln, welche ohnehin prinzipiell nicht im Vordergrund stehen sollten. Digitale Medien ermöglichen nicht nur die Interaktion, sondern auch die Partizipation im Museum. Darunter versteht man, dass MuseumsbesucherInnen kreativ tätig werden und „User Generated Content“ bzw. „User Created Content“ erzeugen. Das heißt, dass sie über Blogs, Wikis, Diskussionsforen, Tweets und über Social Media mitwirken und sich beteiligen können. Es geht vor allem darum, die angetroffenen Informationen kommentieren, diskutieren und bewerten zu können. Das Natural History Museum London ermöglicht beispielsweise den BesucherInnen über einen Blog und ein Online-Forum ausstellungsspezifische Fragen an MuseumsexpertInnen zu stellen.⁸⁴ Digitale Medien

⁸⁴Pascal Fotopoulos, Ulf Kerber, Digitale Technologien und mobiles Lernen im Museum. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 103-109, hier 104-107.

können also die Erfahrungen im und die Möglichkeiten wie sich Museen präsentieren stark erweitern. Anstatt auf einer überfüllten Infotafel, erfährt man durch Audio- oder Videomedien mehr zum Ausstellungsstück und man erweitert so sein Geschichtsbewusstsein. Digitale Medien, das sei noch erwähnt, sind aber bei Weitem kein absolutes Muss für jedes Museum, sondern stellen lediglich eine Erweiterung ihrer Präsentationsmöglichkeiten und ihres pädagogischen Konzeptes dar.

Doch was soll man tun, wenn der Museumsbesuch aus den oben erwähnten Gründen nicht möglich ist? Hier bietet sich eine virtuelle Exkursion an. Eine solche Exkursion stellt ein interaktives multimediales Lernmodul zur Analyse von Räumen dar, wobei unterschiedliche Medien in einem Verbundmedium verwendet werden, um einen Ort virtuell begehbar zu machen. Diese Medien umfassen Panorama-Aufnahmen, digitale Karten, alte und neue Fotos, Digitalisate und Textelemente aus Quellen und Darstellungen. Ziel einer solchen virtuellen Exkursion im Fach Geschichte ist historische Fragen an den medial und fachlich aufbereiteten Raum zu stellen und durch Analyse desselben zu einer Antwort zu gelangen. Die Vorteile einer derartigen Exkursion umfassen das Besichtigen von nicht mehr existierenden Gebäuden, intensives exemplarisches Lernen am historischen Objekt durch Anschauung und ohne organisatorischen Aufwand oder Rücksichtnahme auf Wetterbedingungen und die Integration als Vor- bzw. Nachbereitung zu einer herkömmlichen Exkursion. Die Umsetzung der virtuellen Exkursion hängt stark vom Betreiber des jeweiligen Ortes ab. Einige Angebote sind durch die Installation eines Programms auf dem PC nutzbar, andere historische Lernorte präsentieren sich im Internet.⁸⁵ Konkrete Aussagen zu den virtuellen Exkursionen lassen sich im Allgemeinen nicht machen, denn jede Institution bzw. jeder historische Lernort hat die Kontrolle über die Bereitstellung eines solchen Angebots. Was jedoch festzuhalten ist, sind die Vorteile und Möglichkeiten, die eine solche Exkursion bietet. Positiv zu erwähnen ist hier das Hinterhaus des Anne-Frank-Hauses, welches digital begehbar gemacht wurde.⁸⁶ Man kann hier nicht nur die Räume erkunden, sondern auch die Perspektive schwenken, wodurch ein sehr realistischer Eindruck entsteht. Durch einen Mausklick auf ein entsprechendes Icon gelangt man entweder in einen anderen Teil des Hauses oder erhält einige Zusatzinformationen. Allen Schulklassen, denen der Weg nach Amsterdam nicht möglich ist, ist eine digitale Besichtigung des Hauses daher sehr zu empfehlen.

⁸⁵Daniel Bernsen, Virtuelle Exkursionen. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 274-282, hier 274-276.

⁸⁶Online unter: <<https://www.annefrank.org/de/anne-frank/das-hinterhaus/>> (27.06.2021)

Lernplattformen und mobiles Geschichtslernen

Die bereits genannten digitalen Medien haben vor allem eines gemeinsam: Sie müssen nicht zwingend im Klassenraum zum Einsatz kommen. Allerdings wurden die bisherigen Beispiele isoliert betrachtet und die Distribution an die SchülerInnen nicht angesprochen. Daher möchte ich in diesem Abschnitt Lernplattformen und das damit ermöglichte mobile Geschichtslernen näher besprechen.

Wie bereits erwähnt, ist die Verwendung des Internets als Werkzeug in einer Aufgabenstellung nicht ratsam, da es gewisse Kompetenzen benötigt, um vernünftig im Internet nach Informationen zu suchen. Alexander König bezeichnet das Internet treffend als „allwissende Müllhalde“: Es ist ungeordnet, chaotisch, oftmals veraltet bzw. nicht gepflegt und enthält dennoch Wissen über viele Themengebiete. Für den Geschichtsunterricht und das historische Lernen sei das Internet nur begrenzt nutzbar, da es wenige Inhalte gibt, die didaktisch aufbereitet sind, obwohl es Netzressourcen gibt, welche primär als Lernobjekte konzipiert wurden. Die Problematik der Einbeziehung des Internets in den Unterricht konstatiert sich durch Gründe wie dem explizitem Fehlen im Lehrplan, die mit der Nutzung verbundene Zeitintensität, Skepsis bezüglich der Kompetenzförderung, fraglicher Erreichung von Lernzielen und der Gefahr der Verbreitung von bedenklichen Ideologien.⁸⁷ Diese Problematik habe ich hier bereits ansatzweise angesprochen: Als Lehrperson gestaltet sich das Finden und Aufbereiten von Inhalten aus dem Internet aufgrund der immensen Anzahl und Auswahlmöglichkeiten sehr schwierig. Dazu kommt der Faktor „Zeit“: Müsste ich sämtliche digitalen Medien, die ich verwenden möchte, auf den zeitlichen Rahmen meines Geschichtsunterrichtes beschränken, so würde ich ernsthaft an ihrer Verwendung zweifeln, da mir bei maximal 2 Wochenstunden schlichtweg die Zeit fehlt sie einzusetzen.

Ein Perspektivenwechsel, so König, setzt ein, wenn man den Einsatz eines Lernmanagementsystems miteinbezieht. Anstatt sich auf die Inhalte des Internets zu fokussieren, konzentriert man sich hier auf deren Nutzbarmachung als Lernobjekte, indem man lernerzentrierte, problem- und aufgabenorientierte Lernumgebungen bereitstellt. Als Beispiel eines solchen Lernmanagementsystems nennt König MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Hier gestaltet die Lehrkraft einen virtuellen Lernraum, implementiert darin Lernangebote und fügt das Ganze zu einem Lehr-/Lernarrangement zusammen. Dabei glänzt das System durch sein Baukastenprinzip: Arbeitsmaterialien und Lernaktivitäten können flexibel angepasst werden, Inhalte direkt im System erstellt werden und Verlinkungen auf externe Seiten

⁸⁷Alexander König, Historisches Lernen mit Lernmanagementsystemen – MOODLE im Geschichtsunterricht. In: Bettina Alavi (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 54, Heidelberg 2010) 131-150, hier 133f.

funktionieren ebenfalls ohne Probleme. Dabei stehen vor allem Kommunikation, Kooperation und Kollaboration im Vordergrund. So bietet MOODLE die Möglichkeit einen handlungs- und subjektorientierten Geschichtsunterricht zu konzipieren.⁸⁸ Zwar bewegt sich MOODLE im selben Raum wie die bereits erwähnten schwer aufbereitbaren historischen Inhalte, nämlich im Internet, jedoch besteht hier ein markanter Unterschied. Als Lehrperson habe ich in der Regel keinerlei Mitspracherecht bei der Gestaltung von Webseiten, aber durch MOODLE erhalte ich die nötigen Werkzeuge, um diese Inhalte neu zu ordnen. Ich kann zwar nicht den Inhalt per se ändern, aber die Art und Weise wie er erlebt und konsumiert wird. Durch das Besuchen der jeweiligen Kursseite in MOODLE erfahren SchülerInnen nicht nur was sie zu tun haben, in Form von Aufgabenstellungen, sondern auch wo sie Informationen finden, in Form von Verlinkungen oder downloadbaren Dokumenten, und wie sie arbeiten sollen, in Form einer Musterarbeit oder durch Erklären der Methode. Selbstverständlich hängt die Effektivität einer MOODLE-Lernplattform zu einem großen Teil von der Person ab, die sie erstellt hat. Zusätzlich sei erwähnt, dass die Suche nach geeignetem Material im Netz durch MOODLE sich nicht leichter gestaltet, sondern lediglich die Präsentation ebendieser. Lehrkräften, die hier eine Verschwendung ihrer Zeit befürchten, sei gesagt, dass eine erstellte MOODLE-Lernumgebung kein Ablaufdatum hat. Das heißt, die Inhalte und Aufgaben, welche man aufwändig zusammengestellt hat, können wiederverwendet und, um der Subjektorientierung gerecht zu werden, sehr einfach angepasst werden, falls man Korrekturen vornehmen möchte. Dementsprechend kann man von einer gewissen Nachhaltigkeit von Lerninhalten sprechen: Solange die Netzbetreiber von MOODLE nicht buchstäblich den Stecker ziehen und die verlinkten Webseiten online bleiben, kann die Lernumgebung so oft wie möglich wiederverwendet werden.

Bei der Verwendung einer Lernplattform wie MOODLE eröffnet sich eine neue Möglichkeit des historischen Lernens, nämlich dem sogenannten mobilen Geschichtslernen. Das mobile Lernen definiert sich im Allgemeinen über die Tatsache, dass es mobile Endgeräte und Softwareanwendung verwendet und dem Lernenden Mobilität verschafft, wodurch das Lernen nicht mehr an bestimmte Orte wie das Klassenzimmer gebunden ist. Ein oft genannter Vorteil des mobilen Lernens ist seine Zeit- und Ortsunabhängigkeit, sowie die individuelle Steuerung des Lerntempos durch die Lernperson. Diese Mobilität ermöglicht ebenfalls die Verbindung verschiedener Lernphasen, wie Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Voraussetzung für das Gelingen des mobilen Lernens ist die Verknüpfung von didaktischen Zielen mit den neu geschaffenen Möglichkeiten der mobilen Endgeräte.⁸⁹ MOODLE erfüllt sämtliche dieser Voraussetzungen des mobilen Lernens: Es

⁸⁸ König, Historisches Lernen mit Lernmanagementsystemen, 135-139.

⁸⁹ Anke Rogmann, Mobiles Geschichtslernen. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches

ist durch mobile Endgeräte aufrufbar und nicht an Ort oder Zeit gebunden. Die individuelle Gestaltung des Inhaltes durch die Lehrperson erfüllt den Anspruch des anpassbaren Lerntempos und bietet genügend Mittel, um die Lernplattform gemäß den didaktischen Zielen zu gestalten.

Wo liegen die didaktischen Potenziale von mobilem Lernen für den Geschichtsunterricht? Der Einsatz mobiler Endgeräte unterstützt das historische Lernen und wird von Rogmann am Beispiel einer Auseinandersetzung mit einem historischen Ort beschrieben. Um die Vergangenheit solcher Orte zu erforschen, sollen SchülerInnen mithilfe der Endgeräte nicht nur Informationen finden, sondern auch eigene Ergebnisse produzieren. Der historische Ort an sich bleibt das primäre Lernobjekt, wird aber unterstützt durch mobile Endgeräte, die zusätzliche Informationen bereitstellen und gleichzeitig als Werkzeug der Erstellung eigener Narrationen dienen.⁹⁰ Als Lernplattform kann MOODLE bei der Erkundung eines historischen Ortes eine unterstützende Rolle spielen. Eine mögliche Vorbereitung für die Exkursion muss nicht zwingend im Klassenzimmer stattfinden, sondern kann auch außerschulisch stattfinden, indem man die nötigen Informationen auf MOODLE hochlädt. Ähnlich kann auch die Nachbereitung gestaltet werden: Diskussionen können über die integrierten Foren stattfinden, eigene verfasste Narrationen oder andere Formen der Ergebnissicherung können über MOODLE präsentiert und abgegeben werden. Während des Besuchs des historischen Ortes bietet MOODLE die Möglichkeit zusätzliche Informationen in Form von Verlinkungen anzubieten. Hier bietet es sich an nachzuforschen, ob die Betreiber des historischen Ortes eine eigene Webseite besitzen und Informationen bzw. ein didaktisches Konzept anbieten.

Selbstverständlich sind beim mobilen Lernen einige Fallstricke zu beachten. Empirische Untersuchungen weisen auf das große Ablenkungspotenzial der Mobilgeräte hin und lenken den Fokus weg vom eigentlichen Lernobjekt. Es wurde beobachtet, dass SchülerInnen mit gebeugtem Kopf durch den Ort gingen, fokussiert auf den Bildschirm ihrer Geräte und ohne Aufmerksamkeit für ihre Umgebung. Dies war bei Lernorten, welche Simulationen anboten, besonders ausgeprägt. Daher ist eine große Herausforderung des mobilen Lernens die Dominanz des Mobilgerätes aufzubrechen und den Hauptfokus konstant auf den Lernort selbst zu halten.⁹¹ Die „Gefahren“ des mobilen Lernens sind also ziemlich schnell erklärt, aber umso schwieriger zu lösen. Der historische Ort sollte als Lernobjekt immer im Fokus stehen, allerdings besteht hier die Tendenz, dass man in der Folge die Verwendung von mobilen Endgeräten derart limitiert, sodass sie zu bloßen Informationsträgern verkommen. Diese Aufgabe könnte dann ebenso gut von analogen Medien wie Papierzetteln erfüllt

Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 139-157, hier 144-146.

⁹⁰Rogmann, Mobiles Geschichtslernen, 150.

⁹¹Rogmann, Mobiles Geschichtslernen, 148.

werden. Gleichzeitig muss die fast euphorische Nutzung der Endgeräte bedacht werden. Aufwendig gestaltete digitale Inhalte lenken oft vom Ort selbst ab und lassen die SchülerInnen ihn zwar erkunden, aber auf fast gänzlich virtuelle Weise. Dieser Umstand macht den eigentlichen physischen Besuch des historischen Ortes im Grunde obsolet, da man ihn auf diese Weise auch aus dem Wohnzimmer „entdecken“ könnte. Es gilt daher eine gewisse Balance zwischen der eigentlichen Erkundung des historischen Ortes und der Einbeziehung von mobilen Endgeräten zu finden.

Das oben vorgestellte Beispiel der Erweiterung des Besuches eines historischen Ortes durch die Verwendung mobiler Endgeräte ist nur eines von vielen Einsatzgebieten des mobilen Lernens. Verbindet man das Konzept mit einer Lernplattform wie MOODLE entsteht eine Vielzahl an Möglichkeiten der Gestaltung des Geschichtsunterrichtes. Die oft lästige „Zettelwirtschaft“ verringert sich durch die Nutzung von digitalen Dateien und die SchülerInnen müssen weniger analoges Material ins Klassenzimmer schleppen. Neben diesen eher pragmatischen Vorteilen stehen die didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten: Man kann Unterrichtsphasen auslagern und kostbare Unterrichtszeit einsparen. Man kann digitale Medien, wie Bilder oder Videos, in den Unterricht integrieren und sie den SchülerInnen auf der Plattform bereitstellen. Man hat mehr Kontrolle über den Lernprozess der SchülerInnen, indem man ihnen präzise Aufgabenstellung gibt, gepaart mit Verlinkungen auf Ressourcen und Methoden. Gleichzeitig gefährdet man nicht das subjektorientierte Lernen der SchülerInnen, da man kein konkretes Lerntempo vorgibt, weil die Aufgaben auch außerhalb des Unterrichtes erledigt werden können. All diese Vorteile sollen aber nicht vom Unterricht an sich ablenken oder ihn gar abschaffen. Das mobile Geschichtslernen soll als Unterstützung und nicht als Alternative von Unterricht angesehen werden.

Online recherchieren

„Recherchiere“ bzw. „Informiere dich“ sind, wie oben bereits erwähnt, Aufgabenformate in unseren Schulgeschichtsbüchern, verlagern den Ort der Informationssuche immer öfter in das Internet und sollten daher im Idealfall mit Hilfestellungen versehen werden. In diesem Kapitel möchte ich über die Methode und die Aufgabenstellung des Recherchierens im digitalen Zeitalter sprechen. Jan Hodel merkt an, dass sich das Rechercheverhalten von Jugendlichen verändert und sie vermehrt online zugängliche Inhalte aufrufen, anstatt auf analoge Texte zurückzugreifen.⁹² Genau dieser Wechsel von analogen zu digitalen Informationsträgern hat Auswirkungen auf die Art und Weise, wie wir das Aufgabenformat „Recherche“ gestalten und wie die Aufgabe letztendlich von den SchülerInnen erledigt wird.

⁹²Jan Hodel, Geschichtslernen mit Copy and Share. In: Bettina Alavi (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 54, Heidelberg 2010) 111-130, hier 111.

Obwohl das Nachschlagen und Recherchieren dank Google, Wikis und anderen digitalen Ressourcen bedeutend schneller geworden ist, benötigen diese Arbeitstechniken weiterhin Anleitungen durch Lehrpersonen. Die große Problematik des komfortablen Suchens im Internet ist nämlich, dass man sehr schnell sehr viele Informationen erhält und von diesem Überfluss überwältigt wird. Mit Hinblick auf die Tatsache, dass bei der derzeitigen Matura in Österreich eine sogenannte Vorwissenschaftliche Arbeit abzugeben ist und die SchülerInnen dafür als Vorbereitung einen wissenschaftspropädeutischen Unterricht in der Oberstufe benötigen, ist der richtige Umgang mit der Fülle an Informationen, die das Internet anbietet, von großer Bedeutung. Neben der korrekten Zitierung gilt es, den SchülerInnen die kritische Überprüfung der Inhalte näher zu bringen, wobei man sich im Sinne der Quellenkritik auf Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit konzentrieren sollte.⁹³ Derartige Fertigkeiten im Umgang mit Inhalten aus dem Netz sollten nicht nur SchülerInnen der Oberstufe vermittelt bekommen. Ein Nebeneffekt des angemessenen Recherchierens ist nämlich die veränderte Wahrnehmung von Inhalten. So sollten SchülerInnen, welche gut Recherchieren können, auch ohne konkreten Recherchierauftrag verfälschte Geschichtsdarstellungen im Netz erkennen können.

Die Recherche im Internet bringt auch neue Verhaltensweisen beim Umgang mit Inhalten mit sich. Jan Hodel nennt das „Kopieren“ von Textstellen als eine Teiloperation der Informationsbeschaffung und -verarbeitung und er beschreibt das sogenannte „Copy/Paste“-Verhalten als wachsendes Problem an Hochschulen.⁹⁴ Zwar wird die Problematik eines unreflektierten „Copy/Paste“-Verhaltens von Hodel nicht näher besprochen, aber man kann einige Hypothesen dazu aufstellen. Die negative Konnotation dieses Begriffes könnte implizieren, dass SchülerInnen durch die bequeme Art des Kopierens und Einfügens von digitalen Texten keinerlei Lernerfahrungen machen. Neben der Missachtung des geistigen Eigentums, verhindert das „Copy/Paste“-Verhalten also folglich das Lernen im Allgemeinen.

Hodels Ausführungen zeigen, dass dies nicht immer der Fall ist. Er befragte SchülerInnen bezüglich ihrer Arbeitsweise und wie sie mit digitalen Texten und Dokumenten umgehen. Ein Arbeitsauftrag hat oft zur Folge, dass SchülerInnen im Internet nach Informationen sammeln. Oft wird hier die Methode des Kopierens genannt, wo Textausschnitte in ein Programm wie Word kopiert werden. Andere Methoden umfassen das Abspeichern des gesamten Dokuments auf der Festplatte, das Setzen

⁹³Daniel Bernsen, Online recherchieren. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 313-319, hier 313f.

⁹⁴ Hodel, Geschichtslernen mit Copy and Share, 112.

von digitalen Lesezeichen oder die Anfertigung eines Screenshots. Die wohl überraschendste Methode, die Hodel bei seinen Befragungen herausfand, war die des Ausdrucks. Das digitale Dokument wird in die Welt des Analogen geholt und in der Folge von den SchülerInnen wie ein Printmedium behandelt und bearbeitet. Das Ausdrucken stellt damit eine Distanzierung zum digitalen Medium dar und somit auch zum „Copy/Paste“-Verhalten. SchülerInnen, so Hodel, legitimieren in ihren Augen somit den Anspruch eine eigenständige Leistung vollbracht zu haben. Was eine solche Leistung umfasst wird dabei oft nicht klar kommuniziert, wodurch Unklarheit und Unsicherheit bezüglich der Regeln oft von den SchülerInnen genannt werden. Es ist daher oft nicht klar ob und wie viel die SchülerInnen aus den Texten kopieren dürfen. Dieser konfuse „Verbots-Diskurs“, wie Hodel ihn nennt, bringt SchülerInnen dazu ihre Texte zu bearbeiten. Viele schreiben die Texte neu mit ihren eigenen Worten, da dies laut Aussage der SchülerInnen die Texte besser verständlich und einfacher zu lernen macht, weil das Original zu schwer verständlich für die MitschülerInnen sei. Interessant ist auch was genau im Text neu formuliert wird: Laut den Befunden ändern die SchülerInnen keine Auflistungen von Daten, sondern nur den Text um sie herum.⁹⁵ Aus diesen ersten Befunden lässt sich eine gewisse Tendenz erkennen: Texte werden nicht blind aus dem Internet kopiert, sondern werden von SchülerInnen sortiert, bearbeitet und umformuliert. Dabei geht es konkret um das Verstehen der Texte an sich und wie man den Inhalt verständlicher gestalten kann. Um aber eine solche Vereinfachung des Textes überhaupt kreieren zu können, muss der originale Text gelesen und auch verstanden werden. Ein blindes Kopieren und Einfügen erfolgt hier somit nicht.

Was bedeutet dies nun für den Geschichtsunterricht? Die Befragung und Befunde von Hodel zeigen, dass SchülerInnen bereits Facetten des angemessenen Recherchierens und Verwertens von Informationen zeigen. Sie suchen und sortieren Inhalte, kopieren die wichtigen Stellen oder drucken das gesamte Dokument aus. Die Informationen werden verinnerlicht und in eine leichter zu lernende Form gebracht. Was hier aber noch konkret fehlt sind die Zitation des Originals und der korrekte Umgang mit Zitationen, um im Text die Gedanken des Autors und die eigenen Überlegungen klar zu kennzeichnen. Daher bietet es sich an, so früh wie möglich die SchülerInnen mit den Grundlagen des Zitierens vertraut zu machen. Außerdem benötigen SchülerInnen klare Regeln was das Kopieren von Texten betrifft und wo sie ihre Materialien auffinden können. Hier sollte man ihnen eine Reihe von Internet-Ressourcen zur Verfügung stellen, anstatt sie blind im Internet suchen zu lassen. Je älter und kompetenter die SchülerInnen jedoch sind, desto eher kann eine selbstständige Recherche im Internet ohne Hilfestellung erlaubt werden.

⁹⁵ Hodel, Geschichtslernen mit Copy and Share, 114f.

Potenzial und Gefahren von Online-Lexika am Beispiel von Wikipedia

Die oben besprochene Recherche wird SchülerInnen oft dazu verleiten ein Online-Lexikon oder eine Wiki-Webseite zu verwenden. Wikipedia ist hierbei das wohl berühmteste und gleichzeitig auch größte Beispiel einer im Internet auffindbaren Enzyklopädie. Und so ähnlich wie das Internet unsere SchülerInnen durch dessen Informationsgehalt überfordern kann, so wirken auch viele Einträge auf Wikipedia. Im Folgenden soll das Potenzial der Wikipedia für den Geschichtsunterricht besprochen und auf mögliche Fallstricke hingewiesen werden.

Manuel Altenkirch bezeichnet die Wikipedia als verschmähte, heimliche Instanz und „persona non grata“, obwohl sich sowohl SchülerInnen als auch Lehrpersonen an ihrem Informationsangebot bedienen. Die Problematik der Webseite sei, dass sämtliche Artikel durch einen kollaborativen Prozess entstehen, die Entstehung eines Artikels mehrere komplexe Phasen der Überarbeitung überwinden muss und es manchmal Zweifel an der Qualität der Inhalte gibt. Dabei bieten Wikis eine detaillierte Einsicht in den Entstehungsprozess eines Eintrages: Sämtliche Änderungen sind dokumentiert und manchmal auch kommentiert. Dies kann zur Veranschaulichung des Konstruktcharakters von Geschichte genutzt werden. Des Weiteren bieten Wikis die Möglichkeit selbst am sogenannten Editionsprozess teilzunehmen.⁹⁶ Vorteil und Gefahr von Wikis sind also im Grunde ihre NutzerInnen: Menschen können hier zusammen an der Hortung von Wissen arbeiten, aber auch gleichzeitig ihre komplizierte Sicht der Dinge präsentieren. Obwohl sich prinzipiell die Möglichkeit bietet einen Artikel zu korrigieren, geschieht dies aufgrund der Fülle an Artikel nicht immer sofort. Bis jemand einen bedenklichen Artikel bemerkt und eine Überarbeitung vornimmt kann einige Zeit vergehen. In dieser Zeitspanne kann es dann passieren, dass verfälschte Geschichtsdarstellungen an die Öffentlichkeit gelangen. Daher muss man mit Einträgen in kollaborativ erstellten Wiki-Webseiten immer kritisch umgehen und diesen Umgang in der Schule auch vermitteln.

Für die Verwendung von Wikipedia im Geschichtsunterricht nennt Altenkirch zwei unterschiedliche Zugänge: die rezipierende Auseinandersetzung und die konkret-aktive Erarbeitung von Inhalten. Bei der rezipierenden Auseinandersetzung beschäftigen sich die SchülerInnen mit der empirischen Triftigkeit der dargestellten Inhalte. Wie bereits angemerkt sind Wikis anfällig für falsche Darstellungen und dies soll im Unterricht thematisiert werden. Eine erste Analyse eines Wikipedia-Artikels bietet sich das von Nando Stöcklin und Michael Hielscher realisierte Projekt wikibu.ch⁹⁷ an.

⁹⁶Manuel *Altenkirch*, Online-Lexika und ihr Potential am Beispiel der Wikipedia. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen 2017) 411-416, hier 411.

⁹⁷Online unter <<https://wikibu.ch/index.php>> (04.06.2021)

Diese Webseite wertet eingespeiste Wikipedia Artikel anhand ihrer Besucherzahl, Anzahl beteiligter Autoren und Anzahl an Verweisen aus. Das Ergebnis wird in Form einer Punkteangabe präsentiert. Anzumerken ist, dass die Webseite nicht den Inhalt eines Artikels untersucht. Dennoch ist wikibu.ch eine erste Anlaufstelle, um die Qualität eines Artikels herauszufinden. Eine intensivere Auseinandersetzung mit einem Artikel wäre die Untersuchung des neutralen Standpunktes: Ein Artikel auf Wikipedia soll möglichst neutral und ohne spezifische Perspektive geschrieben werden. SchülerInnen könnten bei einer solchen Analyse lernen, dass historische Inhalte und Geschichte oft nur perspektivisch erzählt werden können.⁹⁸ Im Gegensatz zur konkret-aktiven Erarbeitung von Inhalten, welche im Folgenden besprochen wird, halte ich diese Form der Auseinandersetzung mit der Wikipedia für lebensweltbezogener. SchülerInnen werden in ihrem Alltag bzw. bei späteren Aufgaben, sei es im Beruf oder in der weiteren Ausbildung, eher die Wikipedia als Ressource verwenden, anstatt dort als AutorInnen zu agieren. Daher sollten SchülerInnen den konkreten Umgang mit Artikeln der Wikipedia lernen. Speziell im Geschichtsunterricht können SchülerInnen neben der generellen Auswertung eines Artikels, geschichtsbezogen oder nicht, auch den Konstruktcharakter von Geschichte und die dadurch entstehenden Geschichtsverfälschungen erfahren. Teilziel bei der Nutzung von Wikipedia im Geschichtsunterricht sollte daher die Vermittlung einer quellenkritischen Haltung sein.

Die konkret-aktive Auseinandersetzung soll es den SchülerInnen ermöglichen, selbst historische Inhalte für eine Online-Enzyklopädie zu erstellen. Dies bedeutet, dass sie als AutorInnen tätig sein und über die Editionsrichtlinien einer solchen Enzyklopädie Bescheid wissen sollen. Dadurch, dass Wikipedia keinen geschützten Rahmen bietet, an welchem sich SchülerInnen ausprobieren können, sollte man auf andere wiki-basierte Systeme zurückgreifen. Die bereits besprochene Lernplattform MOODLE bietet eine solche Wiki-Funktion an. SchülerInnen sollen bei der Mitarbeit an einem Wiki vor allem das spezielle Format eines Lexikoneintrages, die Berücksichtigung des neutralen Standpunktes und die adressatenspezifische Form der Geschichtsrepräsentation lernen.⁹⁹ Diese Form der Auseinandersetzung sollte meines Erachtens eher selten im Geschichtsunterricht vorkommen. Nicht nur, dass es sich hier, wie oben bereits angemerkt, um eine lebensweltlich weniger relevante Form der Auseinandersetzung mit Geschichte handelt, es ist auch um einiges anspruchsvoller im Unterricht umzusetzen.

Online-Lexika, im Besonderen die Wikipedia, sind daher für den Geschichtsunterricht nutzbar und können sowohl den Konstruktcharakter von Geschichte veranschaulichen als auch eine

⁹⁸ Altenkirch, Online-Lexika, 412f.

⁹⁹ Altenkirch, Online-Lexika, 414f.

quellenkritische Haltung gegenüber den Artikeln vermitteln. Im Grunde soll die Verwendung dieser Lexika im Unterricht den angemessenen Umgang mit ihnen trainieren und eine Art Prophylaxe in den Köpfen unserer SchülerInnen gegenüber Geschichtsverfälschungen darstellen.

Blogs, Foren und die sozialen Medien

Blogeinträge, Forenbeiträge und Postings in sozialen Medien – sie alle haben eines gemeinsam: Hier findet eine Form der Kommunikation über ein bestimmtes Thema statt. Diese digitalen Medien funktionieren nicht ohne eine zweite Person, welche die Beiträge konsumiert und darauf reagiert. Blogs und Foren erscheinen sinnlos, wenn niemand da ist, der sie liest. Soziale Medien sind, wie der Name schon suggeriert, auch auf soziale Interaktion angewiesen. Da Kommunikation eine Grundvoraussetzung für den Diskurs über Geschichte darstellt, erscheint es logisch, dass sich hier eine Chance für Geschichtsdidaktik bietet. Im Folgenden soll das Potenzial dieser Medien für den Geschichtsunterricht untersucht werden.

Blogs, manchmal auch Weblogs genannt, können als öffentlich einsehbare Tagebücher beschrieben werden und sind eines der ältesten Medien des Internets. In ihnen haben NutzerInnen die Möglichkeit Einträge zu verfassen, welche chronologisch in den Blog eingeordnet werden und über Schlagwörter oder Kategorien zusätzlich findbar gemacht werden.¹⁰⁰ Das wohl größte Merkmal eines Blogs ist die inhaltliche Freiheit: Ein Blog kann als Tagebuch oder als Präsentation einer Doktorarbeit verwendet werden. Dabei wird man von keiner Wissenschaftscommunity oder von Verlagen eingeschränkt. Blogs sind vor allem als alternative Meinungsbildungsorgane eine nicht zu unterschätzende Instanz, weil die Freiheit seine eigene Meinung zu äußern wiederum andere LeserInnen beeinflussen kann.¹⁰¹ Im Kontext der historischen Bildung finden sich mehrere Arten von Blogs: „Edublogs“ von WissenschaftlerInnen und Lehrpersonen, die über ihre Arbeit reflektieren, Blogs von Lehrpersonen zur Unterstützung des Unterrichts oder Portfolio-Blogs von SchülerInnen, um ihren Lernprozess zu dokumentieren, sind nur einige Beispiele. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass die Zahl der Blogs im Kontext der historischen Bildung nicht besonders hoch ist. Vor allem die Edublogs von WissenschaftlerInnen sind eine Seltenheit im Netz. Die Blogs von Lehrpersonen werden für die Beschreibung und Vertiefung von Themen angefertigt und können gleichzeitig auch dazu genutzt werden, um Fragen der SchülerInnen aufzugreifen und Hausaufgaben zu veröffentlichen. Die Blogs von SchülerInnen dienen hauptsächlich der Dokumentation von Lernprozessen und der Präsentation

¹⁰⁰ Birgit Marzinka, Weblogs in der historisch-politischen Bildung. In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hg.), *Geschichte lernen im digitalen Wandel* (Berlin/München/Boston 2015) 91-104, hier 91f.

¹⁰¹ Lisa Rosa, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen 2017) 193-205, hier 195.

von kollektiven und kooperativen Rechercheergebnissen. Dabei geht es weniger um den Inhalt des Blogs, sondern den Prozess: SchülerInnen beschäftigen sich intensiv mit einem Thema, um sich für das Verfassen eines Blog-Artikels vorzubereiten. Neben dem forschenden Lernen werden hier Frage-, Sach- und Methodenkompetenz gefördert. Ziel des Arbeitens mit Blogs ist, wie schon oben bei der Arbeit mit Wikipedia, die Sichtbarmachung des Konstruktcharakters von Geschichte.¹⁰² Somit bieten Blogs eine sehr große Palette an Möglichkeiten für den Einsatz im Geschichtsunterricht. Sie können zur Präsentation von Inhalten durch die Lehrperson verwendet werden oder als Plattform für SchülerInnen. Dabei muss ein Blog nicht zwingend einen singulären Verwendungszweck haben: Ein Blog für den Geschichtsunterricht einer vierten Klasse in einer Mittelschule könnte Artikel beinhalten, welche die Lehrperson verfasst hat und als Vorbereitung für die kommenden Unterrichtseinheiten dienen. Gleichzeitig gäbe es einen Bereich, wo SchülerInnen ihre Lernprodukte hochladen. Zusätzlich verfügt jeder Beitrag über eine Kommentarfunktion, welche verwendet werden kann, um Fragen an die Lehrperson zu stellen oder Feedback zu geben. Hierbei kann das Feedback in sämtliche Richtungen abgegeben werden: Eine Lehrperson kann die Abgabe eines Schülers oder Schülerin kommentieren, SchülerInnen können sich über den Beitrag einer Lehrperson äußern oder ihren MitschülerInnen konstruktive Kritik geben. Ein solcher Blog glänzt durch eine derartige Vernetzung, welche im Unterricht selbst schon allein aus Zeitgründen nicht erreicht werden kann. Angelehnt an das bereits besprochene mobile Lernen muss ein Blog auch nicht direkt im Unterricht zur Anwendung kommen, sondern kann in Vor- oder Nachbereitungsphasen außerhalb der Schulzeit verwendet werden. Um die erfolgreiche Nutzung von Blogs zu gewährleisten, müssen allerdings einige Dinge beachtet werden: Die SchülerInnen benötigen die nötigen Voraussetzungen und Kompetenzen für die Benutzung eines Blogs. Das heißt, sie benötigen ein Endgerät, um den Blog zu besuchen und das technische Know-How. Beide Voraussetzungen sind jedoch leicht zu bewältigen, da für den Besuch eines Blogs ein Smartphone ausreicht und die Blog-Software relativ einfach zu handhaben ist. Ein besonderes Merkmal ist auf die Kommunikationskultur zu legen. SchülerInnen sollen vor allem beim Geben von Feedback gewissen Regeln folgen, sodass keine negativen oder gar beleidigenden Äußerungen gepostet werden.

Foren und die dort stattfindenden Diskussionen sind ebenfalls relevant für den Geschichtsunterricht. Als älteste der hier vorgestellten Medienformen waren Foren schon in der Antike Schauplatz von politischen Diskursen und der Wechsel von analog und digital hat dies nicht verändert. Diskussionen, so Rosa, können zwar auch in Blogs oder sozialen Netzwerken geführt werden, aber Foren haben eine größere Reichweite.¹⁰³ Ich würde dabei noch auf den grundlegenden Unterschied zwischen

¹⁰² Marzinka, Weblogs in der historisch-politischen Bildung, 92-96.

¹⁰³ Rosa, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren, 196f.

Foren und anderen kommunikativen Medien hinweisen: Ein Forum ist hauptsächlich Schauplatz für Diskussionen und Wissensaustausch, während soziale Medien oder Blogs weitaus vielfältiger in ihrer Nutzung sind und so weniger den Fokus auf die Führung eines Diskurses legen können.

Sämtliche der oben genannten Medien weisen jedoch eine „dokumentierte Dialogizität“ auf. Dies bedeutet, dass Postings oder andere Beiträge chronologisch abgespeichert und dokumentiert werden, damit andere NutzerInnen darauf reagieren können. Für die Anwendung in der Schule soll eine solche Dokumentation der Beiträge nicht als Form von E-Learning oder kollaborativem Lernen betrachtet werden, sondern als realgesellschaftliche Begegnung in digitalen Welten.¹⁰⁴ Dies bedeutet, dass die Verwendung von Foren im Unterricht nicht primär zur Unterstützung des Unterrichtes dienen sollen, sondern die Kunst des Diskutierens praxisbezogen vermitteln soll. Denn die Fähigkeit sich in Foren korrekt auszudrücken und dort einen Diskurs zu führen, oder gar als Moderator zu leiten, ist lebensweltlich betrachtet sehr wichtig für SchülerInnen heutzutage. Kühberger berichtet, dass SchülerInnen, im Gegensatz zu konventionellen Diskussionen, in digitalen Foren vermehrt abwägende und reflektierte Positionen einnehmen. Wichtig sei hierbei auch, dass die Themen sich an aktuellen geschichtskulturellen Auseinandersetzungen orientieren, um dem Lebensweltbezug gerecht zu werden.¹⁰⁵ Solche Diskussionen müssen nicht zwingend von der Lehrperson selbst generiert werden. Das österreichische „fg Forum für Geschichte“¹⁰⁶ enthält derzeit über 22.000 Beiträge und ist neben Epochen auch in Allgemein- und Spezialgebiete wie Wissenschaftsgeschichte oder Weltgeschichte gegliedert. Zusätzlich finden sich unter der Rubrik „Lebendige Geschichte“ diachrone Themen.¹⁰⁷ Am Beispiel dieses Forums können mehrere Unterrichtsideen konzipiert werden: Die angesprochenen Themen des Forums können als Inspiration für die Umsetzung eines eigenen kleinen Forums auf der Lernplattform MOODLE dienen. Lehrkräfte können das Forum auf der Suche nach kontroversen und lebensweltlich relevanten Diskussionsthemen durchforsten und dieses im eigenen MOODLE Forum zum Diskurs stellen. Der Vorteil hierbei ist die Kontrolle der Lehrperson, da keine externen NutzerInnen oder ModeratorInnen in den Diskurs eingreifen können. Diese geschützte Umgebung hat allerdings den Nachteil, dass es sich um eine künstliche Repräsentation handelt und sie nicht besonders praxisnah gestaltet ist. Eine andere Möglichkeit wäre daher die SchülerInnen in die existierenden Foren zu schicken und dort in aktiven Diskursen mitzuwirken. Die Ergebnisse des Diskurses könnten dann im Unterricht besprochen werden und in einer Klassendiskussion fortgeführt werden. Der Erfolg der Verwendung von Foren hängt aus meiner Perspektive sehr stark vom Thema

¹⁰⁴ Christoph Kühberger, Dokumentierte Dialogizität – Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 37-52, hier 42.

¹⁰⁵ Kühberger, Dokumentierte Dialogizität, 45f.

¹⁰⁶ Online unter <<http://www.forum-geschichte.at/Forum/>> (06.06.2021).

¹⁰⁷ Rosa, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren, 202.

ab. Ist dieses nicht lebensweltlich relevant oder zu schwer verständlich, so befürchte ich werden die SchülerInnen Probleme bei der Formulierung von Argumenten haben. Hierbei sei auch erwähnt, dass das Vorwissen über ein Thema ebenfalls von großer Bedeutung ist, wodurch unbedingt eine thematische Vorbereitung durch die Lehrkraft stattfinden sollte. Ohne Grundkenntnisse über das zu besprechende Thema können sich SchülerInnen nur schwerlich eine eigene Meinung bilden und diese äußern. Was mich zum Kernziel der Foren bringt: Es geht nicht darum Wissen abzufragen, sondern um die Beteiligung der SchülerInnen mit ihren Meinungen an einem historisch-politischen Diskurs. Ohne die Möglichkeit die eigene Meinung zu formulieren, zu präsentieren und darüber angemessen zu diskutieren, können kein mündige BürgerInnen in unseren Klassen erzogen werden.

Die sozialen Medien sind so beliebt wie nie zuvor und vernetzen NutzerInnen stärker miteinander als Blogs oder Foren. Ob und wie diese Medienform im Geschichtsunterricht verwendet werden kann soll nun erläutert werden. Die Hauptfunktion dieser sozialen Netzwerke ist laut Rosa die Vernetzung von Personen und weniger der Austausch von Materialien, also digitalen Dokumenten. Twitter könnte beispielsweise dazu genutzt werden, um Kontakt zwischen HistorikerInnen und GeschichtslehrerInnen zu ermöglichen. Man muss sich allerdings bewusst sein, dass Organisationen, welche sich in den sozialen Medien präsentieren, die jeweilige Plattform nur als Ort der Selbstdarstellung und Aufmerksamkeitsgewinnung nutzen. Der eigentliche Inhalt des Anne-Frank-Museums findet sich beispielsweise nicht auf deren Twitter-Account, sondern auf ihrer eigenen Webseite.¹⁰⁸ Ich muss gestehen, dass ich der Nutzung der sozialen Medien im Geschichtsunterricht relativ kritisch gegenüberstehe. Die bisher gezeigten Projekte, wie die Erstellung einer Facebook-Seite für eine historische Person, erscheinen unausgereift und wenig erfolgversprechend. Dies liegt dem Umstand zugrunde, dass viele andere digitale Medien sich für solche Umsetzungen besser eignen. Man darf immerhin nicht vergessen, dass diese sozialen Medien mit bestimmten Intentionen erschaffen wurden, nämlich der Vernetzung unserer modernen Gesellschaft. Versucht man nun historische Persönlichkeiten über solche Medien zum Leben zu erwecken, reißen wir sie nicht nur aus ihrem Kontext heraus, sondern vermitteln unseren SchülerInnen womöglich den falschen Eindruck über die jeweilige Person. Dennoch sehe ich eine potenzielle Verwendung der sozialen Medien im Geschichtsunterricht: In der politischen Bildung könnte man nicht nur das Verhalten von PolitikerInnen auf sozialen Medien analysieren, sondern auch sie als Plattform von Wahlwerbungen untersuchen. Leitfragen wären hier wieso PolitikerInnen sich verstärkt in sozialen Medien engagieren und warum Wahlwerbung besser oder schlechter im Netz funktioniert. Als konkretes Beispiel würde ich die Postings und das Verhalten von Ex-US Präsident Donald Trump auf Twitter im Unterricht

¹⁰⁸ Rosa, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren, 200.

thematisieren.

Im Sinne der Medienkompetenz unterscheidet sich der Umgang mit sozialen Medien nicht von der Nutzung anderer digitaler Medien. Wie bereits besprochen, sollten SchülerInnen imstande sein einen Diskurs zu führen, Argumente zu formulieren und diese im Idealfall mit Zitationen zu untermauern. Auf Twitter stehen die Dinge allerdings etwas anders, da man hier nur selten auf eine Quellenangabe stößt. Dadurch erhöht sich die Gefahr auf Geschichtsverdrehungen zu stoßen, was wiederum die Notwendigkeit der Heranbildung einer quellenkritischen Haltung bei unseren SchülerInnen hervorhebt. Gleichzeitig ist die Nutzung solcher Medien im Geschichtsunterricht die beste Vorbereitung, um eine solche Quellenkritik zu trainieren. Dabei sollte nicht auf simulierte Umgebungen gesetzt werden, sondern möglichst praxisnah agiert werden. Die oben vorgestellten Medien eignen sich aus meiner Sicht neben der Strukturierung von Unterricht auch zur Heranbildung eines kritischen Umganges mit ihnen, solange die Lehrkraft auch den Fokus darauflegt und sie nicht nur als Unterstützung für den Unterricht betrachtet.

Computerspiele im Geschichtsunterricht

Die bisher vorgestellten Beispiele der Verwendung von digitalen Medien im Geschichtsunterricht haben sich im Laufe der Jahre mehr oder weniger als annehmbare Optionen etabliert. Man ist sich ihnen wahrscheinlich auch bewusst und hat womöglich mit dem Gedanken gespielt, sie im Unterricht einzusetzen. Bei Computerspielen wird das wohl weniger der Fall sein. Diese jungen digitalen Medien stoßen auf Abweisung und kämpfen mit allerlei Vorurteilen. Manche behaupten sie seien gewaltfördernd, andere sprechen sie von jedweden pädagogischen Inhalt frei. Zwar zählen sie eher zu den Unterhaltungsmedien, welche man in der Freizeit genießt, doch möchte ich im folgenden Abschnitt demonstrieren, dass sie sehr wohl im Geschichtsunterricht miteinbezogen werden können.

Zunächst möchte ich auf die Attraktivität von Computerspielen bei unseren SchülerInnen hinweisen. Laut der JIM-Studie von 2020, welche den Medienkonsum von Jugendlichen in Deutschland untersucht, beschäftigen sich 67% der Jugendlichen zumindest mehrmals pro Woche mit digitalen Spielen, 41% sogar täglich.¹⁰⁹ Ich gehe davon aus, dass diese Ergebnisse dem Medienkonsum der Jugendlichen in Österreich ähneln. Daher müssen wir annehmen, dass die mindestens die Hälfte unserer SchülerInnen diese digitalen Spiele konsumiert. Was uns die Statistik leider nicht berichten kann, ist wie vertraut die Jugendlichen mit digitalen Spielen sind. Man kann jedoch mutmaßen, dass die meisten SchülerInnen wissen, wie solche Computerspiele funktionieren bzw. dass sie sich deren

¹⁰⁹ JIM-Studie 2020, 13f.

bewusst sind. Ich erwähne diesen Umstand deswegen, weil eine Verwendung im Geschichtsunterricht, und sei es nur das Vorzeigen und nicht selber-spielen, dadurch realistischer wird. So ist festzuhalten, dass Computerspiele einen wesentlichen Platz in der Lebenswelt unserer SchülerInnen einnehmen.

Was haben nun Computerspiele mit Geschichtswissenschaft und -didaktik zu tun? Der Umstand, dass sehr viele Computerspiele sich dediziert mit einem historischen Thema auseinandersetzen oder zumindest in einem historischen Setting stattfinden, macht die Videospiele als Forschungsobjekte für die Geschichtswissenschaft attraktiv. Fragestellungen nach deren konstruierten Geschichtsbildern, Strategien der Geschichtsvermittlung und Narration bieten ein doch breites Forschungsspektrum, besonders im Hinblick auf die hohe Anzahl der zu untersuchenden Spielen. Allerdings verfolgen diese Spiele oft non-lineare, nicht replizierbare Erzählstränge, was die Fachwissenschaft vor eine Herausforderung stellt. Klassische historische Methoden kommen spätestens dann an ihre Grenzen, wenn der Fokus vom Medium selbst auf die Rezipienten, also die SpielerInnen, übergeht. Dann wechselt der Mittelpunkt der Forschung und man untersucht, wie die transportierten Geschichtsbilder in Videospiele von den KonsumentInnen wahrgenommen werden.¹¹⁰ In der Geschichtsdidaktik sind Computerspiele mit historischen Inhalten als geschichtskulturelle Produkte zu klassifizieren, heben sich allerdings von anderen Formen dieser Kategorie ab, da sie in ihren Spielesettings einen spezifischen Interaktionsraum definieren. Dabei haben Computerspiele einen eher schlechten Ruf, da man ihnen nachsagt, sie würden verfälschte Geschichtsbilder transportieren und sich so nicht für die Vermittlung von Geschichte eignen würden. Gänzlich verneinen kann man diese Behauptung zwar nicht, doch anstatt die SchülerInnen ausschließlich mit den „richtigen“ Darstellungen der Vergangenheit vertraut zu machen, sollte es laut Kühberger bei Videospiele im Geschichtsunterricht eher darum gehen Kompetenzen des kritischen Umganges mit solchen Spielen zu vermitteln.¹¹¹ Dies deckt sich mit meinen bereits getätigten Hypothesen des Umganges mit Geschichtskultur und ihren Produkten im Geschichtsunterricht. Geschichtskulturelle Produkte haben einen festen Platz im Geschichtsunterricht und Videospiele mit historischen Inhalten zählen hier definitiv dazu. Die Erwähnung des möglichen Forschungsbereiches der historischen Untersuchung von Videospiele hat auch den Zweck, um auf die unverzichtbare Verbindung von Wissenschaft und Didaktik hinzuweisen. Als Lehrperson ist es mir schlicht unmöglich eigenständige Forschung in großem Ausmaß zu tätigen. Daher wäre es sehr aufwendig historische Narrative und Geschichtsbilder in Videospiele in großem

¹¹⁰ Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling, Spielend Geschichte lernen? Videospiele, Geschichtswissenschaft, universitäre Praxis. In: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger, Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 99-109, hier 100f.

¹¹¹ Christoph Kühberger, Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 229-236, hier 230-232.

Stil zu untersuchen und gleichzeitig eine Didaktisierung der Ergebnisse vorzunehmen. Hier bin ich auf die ForscherInnen angewiesen, die diesen Themenbereich untersuchen und die Ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig benötigen diese ForscherInnen wiederum teilweise die Unterstützung von Lehrkräften, wenn es beispielsweise um die Rezeption dieser Videospiele bei Jugendlichen geht. Forschung und Didaktik unterstützen sich somit gegenseitig und beide Felder müssen hier den ersten Schritt tun: Videospiele müssen verstärkt als Forschungsobjekte betrachtet werden; Lehrkräfte müssen Videospiele in ihren Lehrplan integrieren.

Computerspiele eignen sich also prinzipiell für historisches Lernen, solange sie historische Inhalte beinhalten und dementsprechend als Produkte von Geschichtskultur gelten. Aber wie integriert man sie in den Geschichtsunterricht? Bevor man über die Art der Nutzung im Unterricht nachdenkt, muss festgehalten werden, dass das Spiel ein Unterrichtsmittel und kein Selbstzweck ist. Man kann gewisse Simulationen in Spielen nutzen, um Abläufe zu verdeutlichen oder durch ein Rollenspiel eine spezifische Perspektive einnehmen. Egal wie man die Spiele jedoch einsetzt, man benötigt in jedem Fall ein didaktisches Ziel damit das Spielen nicht zum reinen Selbstzweck verkommt. Des Weiteren sollten die jeweiligen Altersfreigaben der Videospiele beachtet werden. Die Lehrkraft muss sich zudem ausführlich mit dem Spiel beschäftigen haben, wobei man es nicht zwingend bis zum Ende durchspielen muss, um herauszufinden, ob sich das Spiel für den Unterricht eignet und welche Ziele man damit erreichen kann. Ganz im Zeichen der Subjektorientierung muss sich die Lehrkraft bewusst sein, dass nicht alle SchülerInnen vom Einsatz eines Videospieles begeistert sein werden. Damit die Nutzung des Spiels nicht zum unliebsamen Zwang wird, sollten Spiele in Gruppen gespielt und verschiedene Arbeitsaufträge verteilt werden. Zuletzt muss auch noch sichergestellt werden, dass genügend Endgeräte vorhanden sind und das Spiel ohne technische Probleme auf den Geräten läuft.¹¹² Hierbei handelt es sich um vorbereitende Schritte um den grundlegenden Erfolg der Nutzung von Videospiele im Unterricht zu ermöglichen. Ein Garant für historisches Lernen ist hier allerdings noch nicht gegeben.

Ein nicht zu ignorierender Faktor beim Gelingen des historischen Lernens mit Videospiele ist deren Umgang mit Geschichtsdarstellungen. Zwar brüsten sich viele Hersteller mit der Integration von historischen und/oder politischen Themen in ihren Spielen, doch oft handelt es sich hier um „Aufhänger“. Denn viele dieser Spiele sind beeinflussbar und historisch gesehen spekulativ bzw. kontrafaktisch. Der Umstand, dass Spiele einen offenen Ausgang haben sollen, welcher vorher

¹¹² Michael G. Wagner, Sonja Gabriel, Game-Based Learning – Computerspiele im Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 337-346, hier 338-340.

unbekannt ist, steht im Gegensatz zu den bereits bekannten historischen Entwicklungen und Prozessen. Videospiele, die mit einem didaktischen Ziel konzipiert wurden, sind für die SchülerInnen meistens langweilig, weil sie berechenbar und somit langweilig sind.¹¹³ Zu dieser Erkenntnis kamen auch die StudentInnen von Tobias Winnerling, welche in einem Seminar untersuchten, ob historische Korrektheit und Spielspaß einander ausschließen. Ziel war es ein historisch korrektes Spiel zu konzipieren und die StudentInnen stießen bald an gewisse Grenzen: Wie viel Kontrolle soll der Spieler haben? Welche Interaktionen soll das Spiel bieten? Eine der wichtigsten Erkenntnisse des Projekts war, dass SpielerInnen erst dann historische Bedeutungskonstruktionen vornehmen können, wenn sie die im Spiel dargebotenen Informationen als historisch erkennen und in größere und bekannte Sinnzusammenhänge einbetten können.¹¹⁴ Dies stellt uns vor eine Herausforderung bei der unterrichtlichen Verwendung von Videospielen: Einerseits darf der Spielspaß nicht gefährdet werden, andererseits müssen wir auf den historischen Inhalt des Spiels hinweisen und ihn thematisieren. Zum Umgang mit Computerspielen mit historischen Themen benötigen SchülerInnen eine Gattungskompetenz, welche es ihnen unter anderem ermöglicht stereotype und verkürzte Geschichtsbilder in diesen Spielen als problematisch einzustufen.¹¹⁵ Kühberger beschreibt vier Bereiche, in denen wir eine solche kritische Auseinandersetzung mit Computerspielen für unsere SchülerInnen anbahnen können: Computerspiele zeigen uns geglättete Darstellungen der Vergangenheit und wollen uns im Sinne einer Scheinobjektivität beim Spielen das Gefühl realen Handelns vermitteln. Dieses objektivistische Geschichtsbild und die Authentizitätssteigernden Strategien sollten von SchülerInnen entlarvt werden. Computerspiele haben bestimmte implizite und explizite Ideologien, welche oft über Archetypen oder Geschlechterrollen wahrnehmbar werden. SchülerInnen sollen hier lernen, welche Ideologien dem Spiel zugrunde liegen und wie das Spielkonzept die Wahrnehmung des dargestellten historischen Kontextes beeinflusst. In einer „Was wäre, wenn“-Variante ermöglichen Videospiele auch das Erleben von Geschichtsgeschehnissen in verschiedenen Konstellationen. Letztlich können Videospiele auch auf ihre empirische Triftigkeit hin überprüft werden. Ausstattungselemente wie Waffen und Kleidung, sowie zeitliche Verläufe sollen von SchülerInnen mithilfe von Quellen und Fachbüchern analysiert werden.¹¹⁶

Um die mögliche Einbettung in den Geschichtsunterricht und die nötigen Vorkehrungen zu demonstrieren, möchte ich an dieser Stelle ein konkretes Beispiel liefern. Ich wähle das Strategiespiel „Total War Rome 2“, welches ich selbst besitze und auf meinem Steam-Account (ein Programm, über welches man das Spiel kaufen, herunterladen, installieren und starten kann) über 300 Stunden

¹¹³ *Wagner & Gabriel*, Computerspiele im Geschichtsunterricht, 340f.

¹¹⁴ *Kerschbaumer & Winnerling*, Spielend Geschichte lernen?, 101-105.

¹¹⁵ *Wagner & Gabriel*, Computerspiele im Geschichtsunterricht, 341f.

¹¹⁶ *Kühberger*, Computerspiele als Teil des historischen Lernens, 233-235.

Spielzeit anzeigt. Ich gestehe, dass ich ein passionierter Konsument von Videospielen bin und ein ambitioniertes Verhalten an den Tag lege, wenn es um die Verwendung solcher Spiele im Geschichtsunterricht geht. Nichtsdestotrotz möchte ich hier einen kritischen Blick auf die realistische Verwendung des Spiels im Unterricht legen. Das Genre von Total War Rome 2 liegt eindeutig im Bereich der Strategie- und Simulationsspiele. Man übernimmt die Kontrolle über eine Fraktion innerhalb eines Volkes. Dabei kann man unter anderem zwischen den Juliern bei den Römern oder einem germanischen Stamm wählen. Grundlegendes Ziel ist die Eroberung neuer Länder durch Krieg. Man stellt Armeen auf, die unterschiedliche Einheiten enthalten und muss sein Reich auch in Bezug auf Infrastruktur und Wirtschaft verwalten. Politik spielt auch eine Rolle, sei es das Unterzeichnen von Handelsabkommen mit anderen Völkern oder die internen Machtkämpfe, die potenziell einen Bürgerkrieg auslösen können. Kurz gesagt, das Spiel bietet eine nicht zu unterschätzende Komplexität. Für den Geschichtsunterricht ist das historische Setting interessant. Der Hersteller hat sich augenscheinlich viel Mühe bei der Präsentation gegeben und man stößt während des Spielens auf geschichtliche Hinweise. So werden kleinere Zielvorgaben, wie die Kriegserklärung an einen germanischen Stamm, falls man als Rom spielt, mit der Information belegt, dass kriegerische Auseinandersetzungen zwischen den beiden zu jener Zeit öfters geschahen. Diese Zielvorgaben müssen nicht immer zwingend erfüllt werden und werden nur mit zusätzlichem Einkommen belohnt. Dementsprechend ist es möglich komplett ahistorisch seine Kampagne zu spielen. Ich konnte beispielsweise in meiner letzten Spielpartie als Rom einen Krieg mit Karthago komplett vermeiden und sogar friedlichen Handel mit ihnen betreiben. Daher ist das Spiel nicht geeignet, um den SchülerInnen Geschichte zu vermitteln, wenn sie es aus Unterhaltung spielen. Dazu kommt, dass das Spiel aufgrund seiner Komplexität und Präsentation einiges an Computerleistung benötigt. Mit einem Tablet könnte man das Spiel überhaupt nicht nutzen. Wie könnte man dann dieses Spiel für den Geschichtsunterricht verwenden? Einerseits bietet sich eine einfache Dekonstruktionsarbeit an: SchülerInnen könnten durch Recherche, eigenständiges Spielen oder mit Materialien von der Lehrkraft die Geschichtsbilder, welche das Spiel präsentiert, untersuchen und zu einem Fazit gelangen. Hier wird das Spiel als Produkt der Geschichtskultur behandelt. Eine weitere interessante Verwendungsmöglichkeit ist die Nutzung des Spiels als Präsentationstool: Das Spiel bietet eine anschauliche Karte mit grundlegenden topographischen Eigenschaften, wie Meeren, Gebirgen und Flüssen. Die Lehrkraft könnte die interaktive Karte dazu verwenden, um den SchülerInnen bestimmte Geschichtsereignisse zu veranschaulichen. Anstatt lediglich über Hannibals Überquerung der Alpen zu lesen, können SchülerInnen auf der Karte den Weg, welchen er genommen hat, betrachten. Eine solche Veranschaulichung muss nicht live vor Ort geschehen, sondern kann auch auf dem PC zuhause aufgenommen werden.

Beide Verwendungsmöglichkeiten haben aber auch Problemfelder und benötigen Vorbereitung. Daneben muss man auch immer die Frage stellen: „Lohnt sich der Aufwand?“. Videospiele, besonders jene die viel Computerleistung benötigen, sind nicht immer breit verfügbar und im seltensten Falle kostenlos. Im obigen Beispiel müsste die Lehrkraft neben dem Preis eines leistungsfähigen PCs auch knapp 50€ für den Erwerb des Spiels zahlen. Sollen sich alle SchülerInnen mit dem Spiel beschäftigen, es also tatsächlich spielen, so stehen wir vor einem finanziellen Dilemma. Es ist in diesem Falle nicht realisierbar, dass das Spiel von allen SchülerInnen gespielt werden kann. Hier könnte man Abhilfe schaffen indem man auf sogenannte „Let's Play“-Videos zurückgreift, in denen SpielerInnen ihren Spielverlauf vorzeigen. So kommt man kostengünstig in den Genuss des Spiels, allerdings opfert man dabei die Interaktivität des Spieles selbst, da man keine Kontrolle über den Spielverlauf mehr hat. Eine kreativere Lösung bietet sich in Form einer Projektarbeit an: Das übergreifende Thema könnte „Geschichtsdarstellungen in digitalen Medien“ sein, wobei SchülerInnen es freisteht, welche Medien sie untersuchen wollen. Einige werden sich vielleicht für Filme entscheiden, andere könnte man mit der Beschäftigung mit Videospiele „anlocken“. Dabei ist zu beachten, ob sich SchülerInnen in der Klasse befinden, die bereits solche Spiele mit historischen Inhalten besitzen und es somit keinen Kostenaufwand gibt. Bei einer Gruppenarbeit reicht es schon, wenn nur eine Person über das Spiel verfügt: Entweder die Gruppenmitglieder treffen sich zum gemeinsamen Spielen oder das Spiel wird aufgezeichnet bzw. live über eine Streaming-Plattform übertragen. Die Prämisse ist in jedem Fall, dass sich SchülerInnen in der Klasse befinden, die Zugang zu solchen Spielen besitzen. Ich habe bereits auf die weite Verbreitung von digitalen Spielen bei Jugendlichen oben hingewiesen und denke daher, dass diese Prämisse des Öfteren erfüllt werden könnte.

Um daher die Frage zu beantworten, ob sich das alles lohnen würde, will ich festhalten, dass man nicht zu ambitioniert an Videospiele herantreten darf. Zum einen vermitteln sie fast immer inakkurate Geschichtsbilder, müssen daher mit kritischem Blick betrachtet werden und eignen sich als Produkte von Geschichtskultur primär für die Dekonstruktion. Zum anderen ist die Vorbereitung und Ermöglichung der Arbeit mit Videospiele im Unterricht mit Aufwand verbunden. Es reicht zwar für die grundlegende Auseinandersetzung, wenn die Lehrkraft das Spiel besitzt, im Optimalfall sollten aber alle SchülerInnen Zugriff zum Spiel haben. Nichtsdestotrotz bin ich der Ansicht, dass Videospiele unseren SchülerInnen einen Zugriff zu Geschichte ermöglichen, welche andere Medien nicht anbieten können. Allerdings befindet sich das Konzept der Verwendung von ihnen noch in den Kinderschuhen: Für das Gelingen ist immer noch hauptsächlich die Lehrkraft zuständig, wie auch für die Ausarbeitung eines Unterrichtskonzeptes, als auch das Bereitstellen der Hardware und Software. Verglichen mit anderen Medien, sei es analog oder digital, lastet hier eine große Bringpflicht bei der Lehrkraft. (Digitale) Geschichtsbücher oder historische Webangebote leisten in der Regel hier bereits

einen Teil der Arbeit: Sie stellen das nötige Material bereit und erweitern es manchmal auch noch mit didaktischen Anteilen, wie einer Aufgabenstellung. Daher ist die realistische und vor allem flächendeckende Nutzung von Videospielen im Geschichtsunterricht heute so nicht möglich. Es bedürfte einer Kooperation mit den Herstellerfirmen, ähnlich wie die Zusammenarbeit mit den Schulbuchverlagen, um zumindest das Material, also die Videospielsoftware, zu erwerben. Alternativ könnte das Bildungsministerium ein Budget für den Erwerb solcher Spiele zur Verfügung stellen, denn einige dieser Spiele sind durch ihr fortschreitendes Alter bereits zu einem sehr günstigen Preis zu erwerben, was aber keine Auswirkungen auf ihr Potenzial im Geschichtsunterricht hat.

Meme als Medium in der politischen Bildung und Partizipation

Meme haben mittlerweile einen festen Platz im Internet eingenommen und man stößt besonders in den sozialen Medien oft auf sie. Fragt man nun was denn eigentlich ein „Meme“ sei, so würden durchschnittliche InternetnutzerInnen wohl antworten, dass es sich hierbei um lustige Bilder und Videos handelt, welche ihren Humor oft aus Insiderwissen beziehen. Nun behaupte ich hierbei zweierlei: Einerseits, dass mehr hinter diesen humorvollen Bildern und Videos steckt als man zunächst denkt, und andererseits, dass diese Medien besonders in ihrer digitalen Form im Bereich der politischen Bildung genutzt werden können. Die folgenden Ausführungen sollen den Begriff „Meme“ näher behandeln, seinen Übertritt in die digitale Welt darstellen und den Mehrwert für den Geschichtsunterricht besprechen.

Der Begriff „Mem“ geht auf den britischen Biologen Richard Dawkins zurück und beschreibt Meme als kleine Einheiten der kulturellen Vererbung, welche durch Kopie oder Imitation von Mensch zu Mensch weiterverbreitet werden. Ähnlich wie Gene, sind auch Meme Replikatoren, welche Variation, Konkurrenz, Selektion und Retention durchlaufen. Nur jene Meme, welche sich an ihr soziokulturelles Umfeld anpassen, können sich erfolgreich verbreiten, ansonsten sterben sie aus.¹¹⁷ Man könnte dies mit der Weitererzählung eines Witzes gleichsetzen: Ist er nicht witzig oder hat er eine schwer zu replizierende Pointe, so wird er wahrscheinlich bald in Vergessenheit geraten und „aussterben“.

Jedenfalls trafen Dawkins Auslegungen auf fruchtbaren Boden und die Memetik, eine Wissenschaft über die Replikation, Verbreitung und Evolution von Memen, begann als aktives Forschungsprogramm, welches viele ForscherInnen anzog. Besonders hervorzuheben sind das Entstehen des *Journal of Memetics*, welches von 1997 bis 2005 publiziert wurde, und die

¹¹⁷ Limor Shifman, Yasemin Dincer, Meme: Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter (E-Book, Berlin 2014) 16.

Publikationen mehrerer Bücher über das Thema Meme, darunter Susan Blackmores *The Meme Machine*, welche als einflussreichste, aber auch als umstrittenste Publikation gilt. Kontroversen rund um das Thema Meme waren ebenfalls nicht selten: Man debattierte bezüglich der Analogie zur Biologie, wie beispielsweise die Tendenz, Meme als Viren aufzufassen. Anlehnend an die Epidemiologie, wollte man Meme als kulturelle Grippeviren beschreiben, welche durch Kommunikation übertragen werden. Diese Metapher wurde heftigst kritisiert, besonders der Umstand, dass der Mensch hier als hilfloses passives Wesen dargestellt wird. Auch die Analogien zur Evolutionsgenetik trafen auf wenig Zustimmung. Reduziert man die von Memen verbreitete Kultur auf Biologie, so vereinfache man komplexe menschliche Verhaltensweisen. Replikation, Adaption und Tauglichkeit von Memen können zudem aus komplett soziokultureller Perspektive untersucht werden. Ein noch immer auftretender Diskurs beschäftigt sich mit der Verbreitung von Memen und den dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten des Menschen. Eine Seite behauptet, dass der Mensch bloß ein Apparat sei, welcher von Memen betrieben wird, die aufgenommen und weiterverbreitet werden, während die andere dem Menschen eine Rolle als Akteur zuschreiben, welcher intentional die Verbreitung von Memen anhand von gesellschaftlichen Normen, Vorstellungen und Präferenzen steuert.¹¹⁸ Meiner Ansicht nach haben beide Perspektiven ihre Berechtigung: Meme können sowohl unbewusst als auch bewusst aufgenommen und verbreitet werden. Interessant wäre es zu untersuchen, wann eine unbewusste oder bewusste Selektion von Memen beim Menschen auftritt und welche Kontextfaktoren, insbesondere der gesellschaftliche Rahmen, hier eine Rolle spielen.

Die Digitalität und vor allem das Internet verstärkt Meme in ihrer Langlebigkeit, Fruchtbarkeit und Wiedergabetreue. Durch die digitalen Archive steigert sich die Langlebigkeit von Memen, die Knotenpunkte des Internets verbreiten die Anzahl der Kopien des jeweiligen Mems, auch als Fruchtbarkeit eines Mems bezeichnet, und die verlustfreie Kommunikation der modernen Medien garantiert Genauigkeit bzw. Wiedergabetreue von Memen. Neben diesen verstärkenden Faktoren besitzen Meme eine wichtige Eigenschaft: Durch sie lassen sich grundlegende Aspekte des Internets, besonders die Partizipations- und Web 2.0-Kultur, auf einen Punkt bringen. Meme transportieren kulturelle Informationen und können als gemeinsames gesellschaftliches Phänomen begriffen werden, denn sie prägen die Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen von Gesellschaftsgruppen. Diese Eigenschaft harmoniert gut mit dem digitalen Zeitalter, welches es uns ermöglicht Inhalte, also auch Meme, schnell und einfach zu verbreiten. Ein weiteres Merkmal der digitalen Meme ist die Art wie sie weitergegeben werden. Eine analoge Verbreitung eines Mems kann niemals auf gleiche Art und Weise geschehen, ähnlich wie ein Witz nicht genau gleich erzählt werden kann. Die Digitalität

¹¹⁸ Shifman & Dincer, Meme, 17-19.

bietet hier mehrere Möglichkeiten: Man kann das jeweilige Meme originalgetreu weiterschicken, es selbst nachahmen oder es bearbeiten. Letzteres wird „Remix“ genannt und beschreibt die Manipulation eines digitalen Mems durch Photoshop oder andere Programme.¹¹⁹ Die Digitalisierung hat es also Memen erlaubt sich umfassender zu verbreiten und in neuen Formen aufzutreten. Dabei sollte beachtet werden, dass die Neuverpackung von Memen durch Bearbeitungsprogramme eher bewusst und intentional geschieht, während das „Liken“, „Retweeten“ oder „Sharen“ von Memen eher unbewusst geschehen kann, wenn es als Teil der Netzkultur vom Individuum automatisiert passiert. Damit meine ich, dass, wenn einem ein lustiges Foto oder Video im Netz begegnet, der Finger automatisch und ohne zweiten Gedanken auf den „Like“-Button drückt.

Den potenziellen didaktischen Gebrauch von Memen sehe ich in ihrer Fähigkeit politische Partizipation zu ermöglichen. Der Konsum von Memen aus dem Internet, so Shifman und Dincer, ist eng verbunden mit Politik und findet sowohl in demokratischen als auch nicht-demokratischen Umfeldern statt. Während bei den meisten Memen der Humor im Vordergrund zu stehen scheint, geht es hier um toderne Mitteilungen, die sich allerdings nicht immer ohne Humor präsentieren. Bevor ich zu konkreten Beispielen solcher „politischer Meme“ komme, möchte ich deren Funktionen näher beschreiben. Meme können zunächst als Formen der Überzeugung oder politischen Fürsprache eingesetzt werden. Als Beispiel dieser Funktion ist der Wahlkampf von Barack Obama 2008 zu nennen. Damals stützte man den Wahlkampf teilweise auf die Verbreitung viraler Bilder und Videos. Meme können aber auch Graswurzelaktionen als Plattform für die Unterstützung koordinierter Aktionen dienen. Zwar hat das Internet diese Aktionen, oft sind es Demonstrationen, nicht grundlegend verändert, aber es hat die Art und Weise geprägt, wie sich BürgerInnen an solchen Aktionen beteiligen. Über Meme lassen sich beispielsweise Slogans verteilen, um so Menschen für eine Sache zu gewinnen oder sich zumindest Gehör zu verschaffen. Ein Beweis für die Effektivität solcher Aufrufe war die Bewegung „Occupy Wall Street“ im Jahr 2011. Diese Protestbewegung, welche die soziale und ökonomische Ungerechtigkeit in den Vereinigten Staaten anprangern wollte, rief zu kreativem Vandalismus und Pseudowerbung gegen Konsumbotschaften auf. Meme waren hierbei eine von vielen kreativen Arten dies umzusetzen und der berühmte Spruch „*We are the 99 percent!*“ wurde durch Meme erfolgreich verbreitet. Abschließend können Meme auch noch als Formen des Ausdrucks und der öffentlichen Diskussion verwendet werden. Sie stellen einen leicht zugänglichen Weg dar, um die eigenen politischen Meinungen und Ansichten zum Ausdruck zu bringen. Dabei entstehen teilweise kollektive kritische Reaktionen auf politische Ereignisse oder Verhältnisse und verlagert den politischen Diskurs in das Reich des Internets. Dabei ist allerdings

¹¹⁹ Shifman & Dincer, Meme, 22-26.

stets Vorsicht zu walten, denn die jeweiligen Memebilder und -videos sind oft manipuliert und haben somit einen fragwürdigen Wahrheitsgehalt. Nichtsdestotrotz stellen sie eine moderne Form der politischen Partizipation dar.¹²⁰ Wie man unschwer erkennen kann, haben sich Meme im Raum der Politik sowohl auf der Seite der PolitikerInnen, als auch WählerInnen etabliert und stellen einen nicht zu unterschätzenden Faktor dar.

Anhand der oben genannten Verbindungen zwischen Politik und Memen, sehe ich einen gegebenen Anlass, warum politische Meme in der politischen Bildung behandelt werden sollten. Um dies zu veranschaulichen, möchte ich zunächst ein bildliches Beispiel¹²¹ präsentieren:

Wenn die Polizei heute frei hat und du die Kinder selbst abschieben musst:



Haben Sie gelacht? Falls ja, dann beglückwünsche ich sie zu Ihrem politischen Wissen und Ihrer Kompetenz dieses Meme auf den Abschiebeskandal, welcher vor ein paar Monaten in Österreich Schlagzeilen machte, zuzuordnen. Im Grunde geht es hier um Kritik am Verhalten der österreichischen Regierung, besonders auf Bundeskanzler Sebastian Kurz bezogen. Wie könnte man obiges Bild nun im Geschichtsunterricht, speziell in der politischen Bildung, einsetzen? Zunächst bietet es am Beginn der Unterrichtseinheit einen guten Aufhänger für bestimmte Themenkomplexe, wie Staatsbürgerschaft oder Abschiebungen durch den Staat. Schon an den Gesichtszügen und am Gelächter der SchülerInnen lässt sich erkennen, wie viel Kontextwissen in der Klasse vorliegt.

¹²⁰ Shifman & Dincer, Meme, 114-136.

¹²¹ Online unter <https://www.reddit.com/r/Austria/comments/lejdem/ein_kanzler_der_anpackt/> (15.06.2021).

Gewissheit darüber erlangt man, wenn man die SchülerInnen darum bittet das Bild und den Humor dahinter zu erklären. Hat man die Aufmerksamkeit der Klasse für das Thema somit erfolgreich geweckt, kann man das Bild zur Seite legen und mit dem Unterricht weitermachen. Selbstverständlich kann das Bild auch in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, indem man es zum Lernmittel macht. Anhand des Bildes können die enthaltene Kritik und der Kontext ermittelt und am Ende im Plenum diskutiert werden.

Eine andere Form der Verwendung von politischen Memen im Unterricht ist die eigene Produktion von diesen. Ganz im Sinne der Subjektorientierung und aller politischen Kompetenzen (Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz), können Meme als kreatives Mittel zur Veranschaulichung der eigenen politischen Meinung dienen. SchülerInnen können durch die Erstellung eines politischen Memes demonstrieren, dass sie politische Urteile einschätzen, eigene politische Meinungen ausdrücken und mit politischen Medien arbeiten können, sowie über das dafür notwendige Sachwissen verfügen. Meme können daher in der politischen Bildung auch als Lernprodukte gelten, wenn sie beispielsweise als Teil der Ergebnissicherung von den SchülerInnen erstellt werden. Was benötigen SchülerInnen also für den Arbeitsauftrag „Erstelle ein passendes Meme zu diesem Thema“? Auf technischer Seite wird ein Gerät benötigt, welches entweder einen Internetzugang ermöglicht oder ein Bildbearbeitungsprogramm hat. Denn heute können Meme schon auf bestimmten Webseiten generiert und gestaltet werden. Somit reicht oft ein Smartphone, um den obigen Arbeitsauftrag zu erfüllen. Damit ist der Auftrag allerdings noch nicht sehr erfolgversprechend, denn je nach Schulstufe benötigen die SchülerInnen Zusatzinformationen und vor allem passende Bildmaterialien, um ein Meme zu erstellen. Hierbei sei auch gesagt, dass die Erstellung eines Memes oft schwieriger ist als dessen Analyse.

Politische Meme sind daher definitiv in der politischen Bildung sowohl als Lernmittel als auch als Lernprodukt verwendbar. Sie dienen der Besprechung bestimmter politischer Themenkomplexe, aber auch als Plattform für die Vermittlung der eigenen politischen Meinung.

Kritische Reflexion der Verwendung digitaler Medien im Geschichtsunterricht

An dieser Stelle möchte ich auf meine bisherigen Ausführungen zurückblicken und einen kritischen Blick auf die Umsetzung und Realisierung der digitalen Medien für den Geschichtsunterricht werfen. Dabei steht unter anderem das Internet als Ort historischen Lernens im Mittelpunkt, welches, wie bereits oben beschrieben, ungeheures Potenzial, aber auch Probleme und Gefahren mit sich bringt. Diese Schwierigkeiten sollen nun besprochen werden.

Waldemar Grosch äußert sich eher kritisch über die Erwartungen, welche das computergestützte historische Lernen erfüllen sollte. Selbstbestimmtes Lernen werde auch in der traditionellen Freiarbeit ermöglicht inklusive besserer Supervision, Multimedialität werde im herkömmlichen Geschichtsunterricht bereits erfüllt, die Verwendung von Computern löse keine große Motivation bei den SchülerInnen mehr aus und das materialreiche Internet könnte man durch ein gutes Schulbuch sowie eine Handbibliothek unproblematisch ersetzen.¹²² Diese kritischen Betrachtungen werden durch die von ihm im Text aufgestellten Thesen näher besprochen, welche ich im Folgenden exemplarisch vorstellen und diskutieren möchte. Die erste These beschreibt das Internet als zentrale Möglichkeit zur Informationsgewinnung, im Besonderen für das historische Lernen. Diese These wird von Grosch zwar zunächst bestätigt, indem er als positives Beispiel den Karlsruher Virtuellen Katalog nennt, doch die Krux des Internets sei jedoch, dass jeder Mensch Informationen ins Netz stellen könne. Für historische Themen und den Geschichtsunterricht heißt dies, dass die Ausführungen der Lehrkraft den Darstellungen aus dem Internet gegenüberstehen. Dass es sich bei diesen Darstellungen leider allzu häufig um gefährliche Geschichtsverdrehungen betont Grosch mit dem Beispiel eines Geschichtsstudenten, welcher sich durch angeblich seriöse Darstellungen blenden ließ und die gefundenen problematischen Informationen in eine Präsentation packte, was natürlich nicht ohne Folgen blieb. Das Problem lässt sich in einfachen Worten zusammenfassen: „Wem kann man heute noch trauen?“¹²³ Grosch spricht damit ein fundamentales Problem des Internets an, nämlich den Wahrheitsgehalt der Inhalte, die man dort findet. Besonders im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung fällt es schwer das Internet als Raum für Recherche zu rechtfertigen, wenn die Gefahr so groß wie noch nie ist, dass SchülerInnen auf verfälschte Darstellungen oder „Fake News“ treffen. Doch gerade dieser Umstand macht das Internet in meinen Augen zu einem Pflichtthema im Unterricht. Ja, wir könnten Materialien für den Unterricht gänzlich durch ein gutes Schulbuch und eine gut sortierte Bibliothek vor Ort bereitstellen. Aber wo bleibt dann die kritische Auseinandersetzung mit Inhalten, die unseren SchülerInnen in ihren Lebenswelten fast tagtäglich begegnen? Zwar hätten die SchulabsolventInnen in Groschs Version ein fundiertes Geschichtswissen, doch der Umgang mit Geschichtsverdrehungen aus dem Internet wäre Neuland für sie. Daher plädiere ich für die konsistente Verwendung des Internets bei Rechercheaufgaben, allerdings unter Supervision, die mit steigender Schulstufe abgeschwächt werden kann. Damit möchte ich die Aussagen von Grosch keinesfalls untergraben, er spricht ein sehr wichtiges Thema an, welches allen Lehrkräften bewusst sein muss, nämlich der kritische Umgang mit dem Internet.

¹²² Waldemar Grosch, Das Internet als Raum historischen Lernens – eine Bestandsaufnahme. In: Uwe Danker, Astrid Schwabe, Historisches Lernen im Internet: Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Schwalbach 2015) 13-35, hier 13.

¹²³ Grosch, Das Internet als Raum historischen Lernens, 14-16.

Eine weitere These von Grosch besagt, dass das Hauptproblem der apparativen Ausstattung sich verflüchtigt hat bzw. zumindest der Glaube daran. Im Grunde geht es hier um die Kritik des Einsatzes der Endgeräte, Grosch spricht hier konkret von der Nutzung von Laptops im Unterricht. Als Beispiel nennt er den Abbruch eines Projektes zur Etablierung von sogenannten Laptop-Klassen an einer seiner Praktikumsschulen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Neben den unterrichtlichen Problemen bezüglich Planung und Umsetzung wird „Statusgehab“ der Laptop-Klassen, unterrichtsfremde Nutzung der Geräte, spärliche digitale Materialien und ein fehlendes Gesamtkonzept genannt.¹²⁴ Sämtliche Kritikpunkte sind nachvollziehbar, aber auch in gewissen Grenzen lösbar. Das Problem des Statusgehabes ließe sich durch flächendeckende Ausstattung aller Klassen lösen, ein Zustand, der in vielen Schulen heute versucht wird zu erreichen (meine Schule versorgt im nächsten Schuljahr die ersten und zweiten Klassen mit Tablets). Bei der unterrichtsfremden Nutzung der Endgeräte unterscheide ich zwischen ihrer unsachgemäßen Verwendung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts. Nutzen die SchülerInnen im Unterricht den Laptop für nicht-relevante Dinge, so ist dies von der Lehrkraft zu kontrollieren. Hier reicht oft das Zuklappen der Laptops oder die Positionierung der Lehrkraft im hinteren Teil der Klasse, um auf alle Bildschirme einen Blick werfen zu können. Außerhalb der Unterrichtszeit sehe ich keinen Grund die Nutzung von Laptop oder Smartphones zu verbieten. Einem Handyverbot im gesamten Schulkomplex stehe ich sehr kritisch gegenüber. Selbstverständlich sollte von der Administration eine Sperre bedenklicher Webseiten eingerichtet und das Thema „Cyberbullying“ muss ebenfalls angesprochen werden. Man muss sich jedoch dessen bewusst sein, dass Smartphones und ähnliche Geräte eine Rolle bei der Sozialisation der SchülerInnen spielen. Freundschaften werden oft im Netz fortgeführt und SchülerInnen finden erst über gewisse Gesprächsthemen, unterstützt durch den Einsatz von Smartphones, zueinander. Wenn ich als Schüler meinen KollegInnen über die neueste Musik berichten möchte, so zücke ich mein Smartphone und spiele ihnen das Lied vor. Verweigert man den SchülerInnen die Nutzung ihrer Endgeräte in den Pausen, so nimmt man ihnen potentiellen Gesprächsstoff.

Grosch stellt auch eine These über die Umsetzung der didaktischen Konzepte bezüglich der Nutzung des Internets im und außerhalb des Unterrichts. Lehrpersonen recherchieren selbstständig im Internet, um sich auf den Unterricht vorzubereiten, „zweckentfremden“ aber einige Webangebote, wenn sie den Lehrkräften überhaupt bekannt sind, indem sie die Inhalte ausdrucken und somit die SchülerInnen die eigentliche Webseite nicht besuchen. Neben dieser Zögerlichkeit der Lehrkräfte kritisiert Grosch auch die Bedeutung der digitalen Medien und bewertet sie als überschätzt. Denn der große Umfang der Webangebote mache es einem als LehrerIn unmöglich sämtliche Artikel auf ihre Qualität hin zu

¹²⁴ Grosch, Das Internet als Raum historischen Lernens, 18f.

untersuchen und den SchülerInnen die gewünschten Aspekte zu vermitteln. Die motivierende Gestaltung der Webseiten sei auch eine Gefahr für den Inhalt: Einfache Textquellen verlieren an Bedeutung und müssen optisch schönen Grafiken und Animationen weichen. So würden die Webseiten ihre Information auf autoritative Art und Weise präsentieren und lediglich disparates Wissen verteilen, anstatt ein geordnetes. Zudem sei die grundlegend fragmentarische Erfassung von Geschichte nicht vereinbar mit den Erkenntnissen, welche das Internet auf die obige Weise potenziell liefern kann. Will man dieses Manko ausgleichen, indem man konkrete Arbeitsaufträge schafft, so muss sich die Frage gestellt werden, welche Funktion das Internet in Form einer geschlossenen Lernumgebung noch übernimmt.¹²⁵ Grosch spricht hier viele Problempunkte an, welche ich als Fallstricke bei der Verwendung des Internets im Geschichtsunterricht bezeichnen würde. Denn gerade in der Anfangsphase, in welcher wir uns aus meiner Sicht immer noch befinden, der Integrierung digitalen Medien in den Unterricht gibt es einige Dinge zu beachten. Webseiten, so aufwändig und seriös sie auch erscheinen, darf nicht blind vertraut werden, auch wenn sie mit einem didaktischen Konzept locken. Im Sinne einer gründlichen Unterrichtsvorbereitung, welche schon im analogen Zeitalter getätigt wurde, müssen Lehrkräfte die Webangebote auf Herz und Nieren prüfen, wobei dies, wie Grosch richtig anmerkt, aufgrund der Fülle an Inhalten sehr schwierig wäre. Man kann nicht wie bei einem Schulbuch den gesamten Inhalt auf didaktischen Nutzen untersuchen, sondern muss schon im Vorhinein didaktische Ziele formulieren. Hat man diese definiert, so kann eine gezielte Suche nach Materialien im Netz stattfinden, wobei Linklisten und empfohlene Webseiten die Suche erleichtern, besonders wenn die Inhalte nach Epochen, Themenbereichen und Schlagwörtern sortiert sind. Auf die Frage nach der eigentlichen Funktion eines didaktisierten Internets antworte ich mit dem Lernpotenzial, welche die dort auffindbaren digitalen Medien bieten. Bilder und Videos haben zwar das von Grosch angemerkte Potenzial vom eigentlichen Inhalt abzulenken, aber gleichzeitig bieten diese Medien neue Arten Geschichte darzustellen und zu vermitteln. Besonders im Hinblick auf die Subjektorientierung müssen wir als Lehrpersonen uns bewusst sein, dass manche SchülerInnen nur sehr dürftig mit Textquellen lernen können. Eine Grafik oder ein Lernvideo, solange sie didaktisch und inhaltlich angemessen produziert wurden, bieten uns hier Alternativen, welche wir in dem besten Schulbuch nicht so vorfinden können. Damit möchte ich die kritische Haltung von Grosch nicht untergraben oder gar entkräften, sondern sie lediglich als Gefahrenquellen der falschen Verwendung des Internets umtaufen. Dadurch, dass wir uns derzeit immer noch in den Anfängen der Verwendung digitaler Medien befinden, existieren noch keine bewährten Wegweiser der Internetnutzung im Klassenzimmer. Wir werden allerdings nie Fortschritte machen, wenn Lehrkräfte, wie Grosch auch anmerkt, sich nur zögerlich und rudimentär mit dem Internet und den Webseiten auseinandersetzen.

¹²⁵ Grosch, Das Internet als Raum historischen Lernens, 23-25.

In seiner letzten These spricht Grosch von der normativen Wirkung, welche die Fachwissenschaft, Geschichtsdidaktik und Schulpraxis entfalten müssen. Hierbei merkt er an, dass das digitale Zeitalter nicht vermeidbar sei und man im Unterricht bei den Lebenswelten der SchülerInnen, konkret bei der PC-Nutzung, anknüpfen müsse. Dabei darf allerdings kein Abbau von Herausforderungen an die SchülerInnen geschehen und man muss sich darüber bewusst sein, dass digitale Medien den Geschichtsunterricht nicht komplett ersetzen dürfen, besonders im Hinblick auf dessen beschränkte Flexibilität verglichen mit derzeitigen Schulbüchern. Grosch wünscht sich sogar eine zugängliche digitale Quellensammlung inklusive Handreichung zur Interpretation und eine Online-Datenbank für qualitativ geprüfte Medien und Materialien. Abschließend skizziert Grosch noch eine Medienerziehung, welche im Geschichtsunterricht stattfinden könne: Sie soll die Alternativen zu Google und Wikipedia aufzeigen, Kompetenzen der Informationsbeschaffung vermitteln, kritische Haltungen gegenüber autoritativen Feststellungen und Geschichtsbildern schulen, Selbstproduktion anregen und implizit kommunizierte Geschichtsbilder aufzeigen. Von den GeschichtsdidaktikerInnen fordert er daher, dass sie mit gutem Beispiel vorangehen, Medienangebote konzipieren, sich mit populären Medien wie beispielsweise PC-Spielen auseinandersetzen und bei der Entstehung solcher Medien auch mitwirken sollen.¹²⁶ Hier trifft Grosch meiner Ansicht nach den Nagel auf den Kopf. Die These an sich klingt zwar anfangs etwas verwirrend, aber beschreibt das eigentliche Ziel der Verwendung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, nämlich die Mediennutzung als Norm im Unterricht. Brachen SchülerInnen früher noch in Jubel aus, wenn der Wagen mit TV und DVD-Player angefordert wurde, so sollte die Anwendung jeglicher Medien im Klassenzimmer in Zukunft zum Regelfall werden. Den anderen Anmerkungen bezüglich Herausforderungen beibehalten und was die künftige Medienerziehung im Geschichtsunterricht erzielen soll, kann ich ohne weitere Einwände zustimmen. Besonders den Wunsch nach einer digitalen Quellensammlung und einer Datenbank für Unterrichtsmaterialien empfinde ich als ersten positiven Schritt für die Verwendung digitaler Medien im Hinblick auf den Umstand, dass viele KollegInnen im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bei der Suche nach geeigneten digitalen Materialien im Internet sich aufgrund der Masse an Inhalten überfordert fühlen und dadurch schlechte Erfahrungen machen. Grosch's letzte These ist daher ein Blick in die nahe Zukunft, welche zeigt, was der Geschichtsunterricht mit digitalen Medien leisten kann, ohne in euphorische Zukunftsszenarien abzudriften.

¹²⁶ Grosch, Das Internet als Raum historischen Lernens, 33-35.

Fazit & Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Potenziale, Gefahren und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Geschichtsunterricht näher zu besprechen. Dabei wurden auch Rahmenbedingungen wie die Verfügbarkeit dieser Medien und die realistische Umsetzung für den Unterricht berücksichtigt. Die behandelten geschichtsdidaktischen Theorien, besonders das historische Lernen, die Bedeutung von Geschichtskultur und die didaktischen Prinzipien, sprechen sich prinzipiell für eine Verwendung der digitalen Medien im Geschichtsunterricht aus. Die praktisch veranlagten Beispiele sollten aufzeigen, dass die digitalen Medien teilweise großes Potenzial, aber auch einige Voraussetzungen und Fallstricke mit sich bringen. Da man derzeit eher am Anfang einer Einbettung der digitalen Medien in den Geschichtsunterricht steht, wurde auf die realistische und vor allem simple Verwendung dieser Medien Wert gelegt und weniger auf Zukunftsszenarien, die erst in ein paar Jahrzehnten greifbar wären. Denn um überhaupt auf eine solche Zukunft Kurs zu nehmen, müssen die ersten Schritte der Verwendung solcher Medien getätigt werden, was ich in meiner Arbeit zeigen wollte. Ich hoffe daher, dass mein Plädoyer für eine verstärkte Nutzung der digitalen Medien im Geschichtsunterricht bei meinen FachkollegInnen auf Verständnis und Resonanz stößt. Ich werde in meiner Funktion als Lehrer im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung jedenfalls versuchen einen stetigen Fokus auf digitale Medien zu legen, wenn er sich anbietet.

Ich wage an dieser Stelle noch einen Ausblick auf die Thematik der digitalen Medien im Umfeld der Geschichtswissenschaft und -didaktik. Dabei möchte ich weniger Forderungen und mehr einen Appell an die jeweiligen Institutionen geben. Die geschätzten KollegInnen der Geschichtswissenschaft möchte ich bitten sich in Zukunft verstärkt mit dem Thema der Geschichtsbilder in digitalen Medien auseinanderzusetzen. Ich denke, dass hier noch Forschungsbedarf besteht, besonders bei den populären Medien, welche ein großes Publikum besitzen. Eng verbunden mit diesem Forschungsgebiet sehe ich auch die Geschichtsdidaktik. Da viele digitale Medien vor allem bei jüngeren Generationen beliebt sind, sollte nicht nur untersucht werden wie digitale Medien das Geschichtsbewusstsein von Jüngeren formt, sondern auch wie man im Geschichtsunterricht darauf reagieren kann. Daher wäre eine Kooperation von Geschichtswissenschaft und -didaktik in diesem Bereich wünschenswert. Auch die Lehrkräfte des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung möchte ich hier bitten sich zu engagieren. Ich würde mir wünschen, dass sich die Lehrkräfte nicht nur um eine anfängliche Einbettung der digitalen Medien in ihren Unterricht bemühen, sondern auch der Forschung mit empirischen Daten aushelfen, wenn es beispielsweise um die Wahrnehmung von Geschichtsbildern in digitalen Medien

durch SchülerInnen geht. Wie man sieht, bedarf die Erforschung der digitalen Medien in Bezug auf Geschichte einer engen Zusammenarbeit.

Zuletzt möchte ich noch einen Appell an die Schulen und unser Bildungsministerium richten. Die generelle Einbettung digitaler Medien im Unterricht jedes Faches hängt von der Bewilligung und Umsetzung der Schulleitungen und des Ministeriums ab. Die Schulleitungen sollten nicht auf stringente Verbote, wie das schulweite Handyverbot, pochen, sondern Richtlinien der angemessenen Verwendung festlegen. Das Ministerium muss Lehrkräfte und SchülerInnen bei der sukzessiven Integration der digitalen Medien in finanzieller Hinsicht unterstützen. LehrerInnen sollten für Hardware und unterrichtsrelevante Software eine Erstattung oder Ermäßigung erhalten, SchülerInnen müssen, unbeachtet ihrer sozialen Verhältnisse, Zugang zu einem internetfähigen Endgerät erhalten, und die Schulen müssen mit der nötigen Infrastruktur für den Einsatz digitaler Medien ausgestattet werden.

Ich hoffe, dass ich mit dieser Arbeit die Bedeutung der digitalen Medien für den Geschichtsunterricht angemessen beschrieben habe. Diese Medien haben nicht nur aus geschichtsdidaktischer Perspektive einen festen Platz im Unterricht verdient, sondern haben ungeahntes Potenzial, welches von den zuständigen Personengruppen, darunter uns LehrerInnen, entdeckt und im Unterricht erprobt werden müssen. Beschäftigen wir uns gründlich, ohne Ressentiment und mit kritischem Blick mit diesen Medien, so ermöglichen wir einen motivierenden und innovativen Geschichtsunterricht, welcher an den modernen Alltagswelten unserer SchülerInnen anknüpft und Geschichtsbewusstsein vermittelt.

Literaturverzeichnis

Alexander *König*, Historisches Lernen mit Lernmanagementsystemen – MOODLE im Geschichtsunterricht. In: Bettina *Alavi* (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 54, Heidelberg 2010) 131-150.

Anke *Rogmann*, Mobiles Geschichtslernen. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 139-157.

Astrid *Schwabe*, Digitale Angebote des Schulgeschichtsbuchs: zeitgemäße 'Add-ons' oder echter Mehrwert? In: Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Christoph *Stuhlberger* (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 157-177.

Bernd *Schönemann*, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd *Mütter* (Hg.), Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik (Weinheim 2000) 26-58.

Birgit *Marzinka*, Weblogs in der historisch-politischen Bildung. In: Marko *Demantowsky*, Christoph *Pallaske* (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (Berlin/München/Boston 2015) 91-104.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Bundesgesetzblatt Nr. 113/2016, S. 2, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113>> (17.05.2021).

Christian *Bunnenberg*, Digitale Schulgeschichtsbücher. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 217-228.

Christoph *Kühberger*, Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 229-236.

Christoph *Kühberger*, Dokumentierte Dialogizität – Digitales historisches Lernen als gesellschaftliche Partizipation. In: Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Christoph *Stuhlberger* (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 37-52.

Daniel *Bernsen*, Arbeiten mit digitalen Quellen im Geschichtsunterricht. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 295-303.

Daniel *Bernsen*, Online recherchieren. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 313-319.

Daniel *Bernsen*, Virtuelle Exkursionen. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 274-282.

Daniel *Bernsen*, Thomas *Spahn*, Medien und historisches Lernen: Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015) 191-203.

Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber*, Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 22-36.

Daniel *Bernsen*, Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 37-44.

Dieter *Baacke*, Medienpädagogik (Tübingen 2007).

Eva *Pfanzelter*, Analoge vs. digitale Quellen: eine Standortbestimmung. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen 2017) 85-94.

Fakultät für Psychologie Universität Wien, Studie. Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse – Schüler*innen (2021), online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/> (20.06.2021).

Fakultät für Psychologie Universität Wien, Studie. Unterrichten unter COVID 19-Bedingungen: Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen (2021), online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/lehrerinnen/> (20.06.2021).

Fakultät für Psychologie Universität Wien, Studie. Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert? Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung bei Schüler*innen (2021), online unter <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/schuelerinnen/> (20.06.2021).

Florian *Kerschbaumer*, Tobias *Winnerling*, Spielend Geschichte lernen? Videospiele, Geschichtswissenschaft, universitäre Praxis. In: Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Christoph *Stuhlberger* (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 99-109.

Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz *Weinert* (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen (3. Auflage Weinheim/Basel/Beltz 2014) 17-32.

Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (6. erweiterte Auflage, Schwalbach am Taunus 2011).

Jan *Hodel*, Geschichtslernen mit Copy and Share. In: Bettina *Alavi* (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 54, Heidelberg 2010) 111-130.

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 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015) 17-36.

Jörn *Rüsen*, Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft (Köln/Weimar/Wien 2013).

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) 9-33.

Klaus *Bergmann*, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (5. Auflage, Schwalbach 2016), 91-112.

Klaus *Bergmann*, Multiperspektivität. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (5. Auflage, Schwalbach 2016), 65-77.

Limor *Shifman*, Yasemin *Dincer*, Meme: Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter (E-Book, Berlin 2014).

Lisa *Rosa*, Geschichte und Geschichtslernen in Blogs, sozialen Netzwerken und Foren. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen 2017) 193-205.

Manuel *Altenkirch*, Online-Lexika und ihr Potential am Beispiel der Wikipedia. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen 2017) 411-416.

Markus *Bernhardt*, Christian *Bunnenberg*, Alter Wein in neuen Schläuchen oder Aufbruch zu neuen Ufern? Kritische Überlegungen zu einem „digitalen Schulgeschichtsbuch“ am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Christoph *Stuhlberger* (Hg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Band 9, Innsbruck 2015)* 143-156.

Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, JIM-Studie 2020: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger (Stuttgart 2020).

Michael G. *Wagner*, Sonja *Gabriel*, Game-Based Learning – Computerspiele im Geschichtsunterricht. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen 2017) 337-346.

Michele *Barricelli*, Problemorientierung. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (5. Auflage, Schwalbach 2016), 78-90.

Pascal *Fotopoulos*, Ulf *Kerber*, Digitale Technologien und mobiles Lernen im Museum. In: Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber* (Hg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (Opladen 2017) 103-109.

Roland *Bernhard*, Christoph *Kühberger*, „Digital history teaching?“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht. In: Thomas *Sandkühler*, Charlotte *Bühl-Gramer*, Anke *John*, Astrid *Schwabe*, Markus *Bernhardt* (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert* (Göttingen 2018) 425-440.

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016).

Ulf Kerber, Medientheoretische und pädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky, Christoph Pallaske (Hg.), Geschichte lernen im digitalen Wandel (Berlin/München/Boston 2015) 105-131.

Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule (2. aktualisierte Auflage, Wien/Köln/Weimar 2019).

Uwe Danker, Astrid Schwabe, Geschichte im Internet (Stuttgart 2017).

Waldemar Grosch, Das Internet als Raum historischen Lernens – eine Bestandsaufnahme. In: Uwe Danker, Astrid Schwabe, Historisches Lernen im Internet: Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Schwalbach 2015) 13-35.

Webseiten

Anne Frank House: Das Hinterhaus, online unter: <<https://www.annefrank.org/de/anne-frank/das-hinterhaus/>> (27.06.2021).

Die Welt der Habsburger, online unter <<https://www.habsburger.net/>> (26.05.2021).

Digital Austria, online unter: <https://www.bmdw.gv.at/Themen/Digitalisierung/Strategien/Digital-Austria.html> (22.06.2021).

fg – Forum für Geschichte, online unter <<http://www.forum-geschichte.at/Forum/>> (06.06.2021).

segu Geschichte, online unter: <<https://segu-geschichte.de/>> (26.05.2021).

Wikibu, online unter <<https://wikibu.ch/index.php>> (04.06.2021).

Zeitgeschichte | Online, online unter <<https://zeitgeschichte-online.de/>> (25.05.2021).

Bildmaterial

Meme – Ein Kanzler der anpackt, online unter <https://www.reddit.com/r/Austria/comments/lejdem/ein_kanzler_der_anpackt/> (15.06.2021).

Anhang: Abstract

Diese Arbeit setzt sich mit Potenzialen, Gefahren und Einsatzmöglichkeiten von digitalen Medien im Geschichtsunterricht auseinander, versucht auf theoretischer Ebene die Signifikanz dieser besonderen Medien hervorzuheben und sie anhand von praktischen Beispielen vorzustellen. Dabei wird die Verwendung von digitalen Medien mit dem bereits bestehenden Medienbegriff der Geschichtsdidaktik verknüpft und als Erweiterung dessen argumentiert. Des Weiteren werden Bezugspunkte zum Historischen Lernen, Kompetenzen, Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und didaktischen Prinzipien genannt, um die Daseinsberechtigung der digitalen Medien im Geschichtsunterricht in der Theorie zu legitimieren. Diese Überlegungen werden daraufhin in praktischen Beispielen untermauert. Angefangen mit einer kurzen Bestandsaufnahme der derzeitigen Verwendung von digitalen Medien, werden u. a. digitale Quellen, digitale Schulgeschichtsbücher, historische Webangebote, Lernplattformen, Blogs und soziale Medien hinsichtlich ihrer Eignung für den Geschichtsunterricht vorgestellt. Dabei werden sowohl die praktische Nutzung als auch die möglichen Schwierigkeiten in den Vordergrund gesetzt. Ziel hierbei ist eine plausible Umsetzung von digitalen Medien dazustellen, welche von jeder Lehrkraft des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, ungeachtet derer technischen Vorkenntnisse, adaptiert werden kann. Der Fokus dieser Arbeit liegt somit nicht in einer Prognose der Möglichkeiten und Einsatzgebiete digitaler Medien in unseren Klassenzimmern in den nächsten zehn Jahren, sondern in der Zugänglichkeit und anfänglichen Verwendung dieser Medien im Hier und Jetzt.