Bettina Alavi (Hrsg.)
Historisches Lernen im virtuellen Medium

Schriftenreihe der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Band 54

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Albrecht Abele, Gerhard Härle, Hans Peter Henecka,
Anette Hettinger, Gerhard Hofsäß, Veronika Strittmatter-Haubold,
Birgit Werner

Historisches Lernen im virtuellen Medium

Herausgegeben von
Bettina Alavi

Mattes Verlag · Heidelberg 2010

Die Herausgeberin:

Bettina Alavi, Prof. Dr., ist Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über `http://dnb.ddb.de` abrufbar.

ISBN 978-3-86809-044-4

© Mattes Verlag 2010

Mattes Verlag GmbH, Tischbeinstraße 62, Postfach 103866, 69028 Heidelberg
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Inhalt

Bettina Alavi
Einleitung 7

Michele Barricelli
Kommemorativ oder kollaborativ?
Historisches Lernen mithilfe digitaler Zeitzeugenarchive
(am Beispiel des *Visual History Archive*) 13

Angela Schwarz
Neue Medien – alte Bilder?
Frauenfiguren und Frauendarstellungen in neueren Computerspielen
mit historischen Inhalten 31

Gerhard Henke-Bockschatz
Bilanz: Die DVD „Das 20. Jahrhundert. Erster Teil.
Die Jahre 1914–1949“ 55

Bettina Alavi, Marcel Schäfer
Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen.
Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware . 75

Uwe Danker, Astrid Schwabe
Zielloses Wandern im ‚Cyberspace‘ oder autonomes Lernen
im virtuellen Raum? Ein empirischer Werkstattbericht
zur (außer-) schulischen Nutzung des regionalhistorischen
Virtuellen Museums www.vimu.info 95

Jan Hodel
Geschichtslernen mit Copy and Share 111

Alexander König
Historisches Lernen mit Lernmanagementsystemen – MOODLE
im Geschichtsunterricht 131

Holger Meeh
Aufgabenformate für historisches Lernen.
Chancen und Grenzen verschiedener Autorensysteme 151

Alois Ecker
E-Learning in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik.
Von „Geschichte online“ zu „Didaktik online“ 169

Manuel Altenkirch, Marcel Schäfer
Möglichkeiten des historischen Lernens in virtuellen
Lernarrangements ausgehend von einem Best-Practice-Beispiel . . . 187

Andrea Kolpatzik
‚Die Deutschen‘ erobern die Schule! Grenzen und Chancen
historischen Lernens mit kommerziellen Geschichtsportalen 201

Birgit Marzinka
Möglichkeiten von Bildungsportalen am Beispiel von
zeitzeugengeschichte.de 217

Bettina Alavi, Marcel Schäfer
Elemente sinnvoller netzbasierter historischer Lernaufgaben –
aufgezeigt an einem Beispiel 239

Zusammenfassungen der Beiträge 253

Autorinnen und Autoren 257

Bettina Alavi

Einleitung

Digitale Medien sind in den letzten Jahren fester Bestandteil der Lebenswelt, der Erinnerungskultur, aber auch des historischen Lernens geworden. Deshalb wirkt der Titel „*Historisches Lernen im virtuellen Medium*“ zunächst geläufig. Bei genauerer Betrachtung bedürfen die Schlüsselbegriffe aber einer Ausdifferenzierung. Beim „virtuellen *Medium*“ handelt es sich um unterschiedliche digitale Medien, die von Lernsoftware oder Computerspielen auf DVD bis hin zum Internet reichen. Hinter „*dem* Netz“, das sich in seiner jetzigen Ausprägung partizipativ und kommunikativ gibt, verbergen sich aber eine Vielzahl von – bisher noch kaum systematisierten – Anwendungen, die sich in ihrer Eigenart, ihrem Anspruch und in ihrer Rezeption wesentlich voneinander unterscheiden. Bezogen auf den Gegenstand Geschichte sind dies beispielsweise große wissenschaftliche Portale wie HSozKult, die u.a. Rezensionen, Tagungsankündigungen und Möglichkeiten zu kontroverser Diskussion bieten. Das geschichtsdidaktische Portal www.lernen-aus-der-geschichte.de veröffentlicht eine thematisch ausgerichtete Onlinezeitschrift, den sog. Newsletter. Zeitzeugenarchive, virtuelle Museen wie das „Lebendige virtuelle Museum Online“ (LeMO), virtuelle historische Stadtrundgänge, Frage-Antwort-Portale auch mit historischen Fragen, Weblogs mit historischen Inhalten, Youtube-Filme und nicht zuletzt das Online-Lexikon Wikipedia weisen höchst unterschiedliche Charakteristika auf – sowohl was ihren Anspruch als auch ihre Nutzung betrifft. Nur einige der genannten Anwendungen verstehen sich als historischer Lernort, z.B. die virtuellen Museen, bei anderen steht das historische Lernen nicht im Vordergrund. *Das* virtuelle Medium gibt es also nicht, sondern die Vielzahl der unterschiedlichen Anwendungen muss differenziert charakterisiert und analysiert werden. Zumindest den Internetanwendungen gemeinsam ist deren Hypertextstruktur, ein Merkmal, das auch das Erzählen von Geschichte im Internet verändert. An die Stelle linearer „Meistererzählungen“, die einen bestimmbaren Anfang und Schluss haben, treten vermehrt Narrationen, deren Merkmale im situativen, assoziativen, multiperspektivischen Erzählen mit offenen Enden und der Möglichkeit – aber nicht immer der Gegebenheit – des sich Einklinkens auch von Laien bestehen. Diese situativen historischen Erzählungen betonen die Heterogenität und Diskontinuität einer offenen Geschichte, was die Orientierung mit deren Hilfe erschwert (vgl. Krameritsch 2010). Gleichzeitig treten im Internet viele „private“ Zeitzeugen auf, deren Erinnerungen nicht, z.B. durch eine wissenschaftliche Redaktion, „zertifiziert“ wurden. Sie gestalten auch viele Erinnerungsseiten, z.B. an Ereignisse oder Personen, so dass die Geschichtskultur im Netz viel stärker

durch ein Nebeneinander von wissenschaftlichen, halbwissenschaftlichen, journalistischen und privaten Elementen bestimmt ist. Erinnerungen sind zwar per se virtuell und lassen sich nur an Erinnerungsobjekten wie Fotos „festmachen", gleichwohl mischen sich in ihnen reale und fiktive Elemente, als dass erzählte Erinnerungen im Zeitverlauf ausgeschmückt und modifiziert werden. Die fiktiven Elemente enthalten dann die Verarbeitungen, medialen Überblendungen und Versicherungen der erinnernden Person. Schon dieses Verhältnis zeigt, dass real und fiktiv keinen Gegensatz darstellen, sondern Wirkliches und Nicht-Wirkliches aufeinander bezogen werden. Gleiches gilt für das virtuelle Medium, in dem z.B. Avatare nicht nur als fiktiv, sondern in ihrer Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit zu lebenden Personen wahrgenommen werden.

Ob diese Eigenschaft auch von allen Rezipient/innen wahrgenommen wird, sei in Frage gestellt. Dies betrifft gerade auch Schüler/innen, die sich als sogenannte „digital Natives" scheinbar mühelos der digitalen Medien bedienen, sich dabei aber häufig auf bestimmt Elemente wie Twitter oder soziale Netzwerke beschränken, von einer „historische Online-Kompetenz", die z.B. eine kritische Haltung zu den Angeboten beinhaltet, aber noch weit entfernt sind. Gleichzeitig hat sich das schulische Arbeiten, z.B. im Hinblick auf Referate zu historischen Themen, verändert, insofern diese häufig aus Internetfunden bestehen, die aus dem immer verfügbaren Netz heruntergezogen werden. Auch über diese Veränderungen des historischen Lernens wird in diesem Band – und wahrscheinlich noch weit darüber hinaus – zu sprechen sein, gerade weil empirische Befunde dazu noch weitgehend fehlen.

Dieser Band „Historisches Lenen im virtuellen Medium" dokumentiert die Ergebnisse einer im März 2009 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführten Tagung und enthält die überarbeiteten und teilweise erweiterten Vorträge der Tagung. Diese reiht sich ein in eine Tradition spezifischer geschichtsdidaktischer Tagungen zu den Neuen Medien, wie sie 2004 in Frankfurt/M., 2006 in Flensburg und 2007 in Berlin stattfanden. Die Flensburger Tagung setzte ihren Schwerpunkt auf das „Digital storytelling" und damit auf die Veränderung der historischen Narrationen im Internet, während die Berliner Tagung eine Verbindung zwischen Zeitgeschichte und multimedialen Lernumgebungen herstellte. Auf der Heidelberger Tagung stand die Frage im Mittelpunkt, welche Lernchancen sich in den neuen Medien für das historische Lernen ergeben und wie diese bereits von den Lernenden (Schülerinnen und Schülern) genutzt werden. „Historisches Lernen im virtuellen Medium" fokussiert damit auf die Lernchancen und untersucht schwerpunktmäßig unterschiedliche neue Medien mit historischer Ausrichtung auf ihr geschichts- wie mediendidaktisches Potential. Zu den mit den Lernchancen verbundenen Fragestellungen publizieren hier Medienexperten und/oder Geschichtsdidaktiker/innen, etablierte Wissenschaftler/innen wie Nachwuchskräfte. Diese Mischung ist zum einen dem Thema geschuldet,

das eine interdisziplinäre Ausrichtung verlangt, aber auch ein Feld darstellt, das insbesondere vom wissenschaftlichen Nachwuchs erschlossen wird.

Die ersten drei Beiträge dieses Bandes (*Barricelli, Schwarz, Henke-Bockschatz*) analysieren die Lernpotenziale und Probleme verschiedener neuer Medien. Sie zeigen über ihr konkretes Beispiel hinaus eine grundsätzliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Medien – mit digitalisierten Zeitzeugenarchiven, mit Computerspielen und mit Lern-DVDs. *Barricelli* spricht in seinem Beitrag grundsätzliche methodologische Implikationen und Probleme der Arbeit mit digitalisierten Zeitzeugeninterviews in wissenschaftlichen wie (außer-) schulischen Kontexten an. Er isoliert deren besondere Anforderungen an die Medien-Methoden-Kompetenz von Schüler/innen, wertet Befragungen von Schüler/innen aus, die mit digitalisierten Interviews gearbeitet haben, und kommt zu Empfehlungen für einen reflektierten Umgang mit diesen Materialien, die in einem modernen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht berücksichtigt werden sollten. *Schwarz* untersucht Computerspiele mit historischen Inhalten, indem sie Anforderungen des Mediums, der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik gleichermaßen diskutiert und aufeinander bezieht. Sie erörtert an vielfältigen Beispielen die generellen Anforderungen kompetenzorientierten historischen Lernens an diesem Medium. Die vorgestellten Frauenfiguren werden hinsichtlich ihrer Historizität, ihrer Funktion im Rahmen des historisierenden Computerspiels und ihrer Anknüpfungspunkte für historisches Lernen vorgestellt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Computerspiele durchaus das Potenzial für eine „Sinnbildung durch Zeiterfahrung" besitzen, die dazu erforderlichen Dekodierungsleistungen aber hohe Anforderungen an den/die Rezipient/in stellen. *Henke-Bockschatz* analysiert eine von ihm mit erstellte Lern-DVD, die als kritische Bestandsaufnahme der Leistungsfähigkeit solcher Lern-DVDs gesehen werden kann. Das spezielle Produkt prüft er aufgrund von geschichtsdidaktischen und mediendidaktischen Kriterien, wobei die Möglichkeiten der selbstständigen Arbeit der Schüler/innen mit den Text-, Bildquellen und Filmen im Vordergrund stehen.

Die folgenden Beiträge (*Alavi/Schäfer: Lernstrategien, Danker/Schwabe, Hodel*) nehmen explizit die Nutzung der neuen Medien in den Blick und nähern sich ihrem Untersuchungsgegenstand in einer empirischen Weise. *Alavi/Schäfer* (Lernstrategien) stellen nach der Analyse einer ausgewählten historischen Lernaufgabe die Ergebnisse eines Videoscreenings von Schüler/innen bei der Bearbeitung dieser Lernaufgabe dar. Dabei wird besonders auf Prozesse und Strategien bei der Aufgabenbearbeitung, auf die Rolle des Vorwissens und auf das Begriffsverständnis fokussiert. Die ernüchternden Ergebnisse bezüglich des Lernerfolgs verweisen auf ein Defizit der Geschichtsdidaktik, die sich vermehrt um die Didaktisierung von Lernsoftware kümmern sollte. *Danker/Schwabe* zeigen erste Ergebnisse des Nutzerverhaltens in einem virtuellen Museum auf. Sie stellen Ansätze zur Isolierung von Nutzungsarten und Nutzertypen dar und ziehen erste Schlussfolgerun-

gen über die Art, Dauer und Tiefe der Auseinandersetzung mit der Seite und ihren Inhalten auf das historische Lernen.

Hodel beschäftigt sich am Beispiel des Copy/Share-Verhaltens von Schüler/innen mit der Frage, wie sich angesichts der neuen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung die historische Sinnbildung von Schüler/innen verändert. Auf der Basis einer kleinen Befragung von Schüler/innen stellt er deren Vorgehen bei der Informationsbeschaffung via Internet an Beispielen vor und kennzeichnet ihr Problembewusstsein im Umgang mit Texten anderer Autor/innen (Kopieren, Umschreiben, Nachweis der Herkunft etc.) Daran schließen sich grundsätzliche theoretische Überlegungen zur Charakteristik der historischen Narrationen an, die über die historische Recherche im Internet entstehen können.

Die nächsten Beiträge (*König, Meeh, Ecker, Altenkirch/Schäfer*) widmen sich der konkreten Umsetzung von Lernumgebungen anhand von Lernmanagementsystemen, Autorenwerkzeugen oder aber selbst erstellten Modulen zum historischen Lernen. *König* charakterisiert Aufbau, Einsatz- bzw. Arbeitsmöglichkeiten von MOODLE, stellt Bezüge her zu geschichtsdidaktischen Zielsetzungen, Standards und Kompetenzmodellen und zeigt an einem Praxisbeispiel auf, wie historisches Lernen im schulischen Rahmen mit Hilfe von MOODLE der vorher erörterten Kompetenzförderung Rechnung tragen kann. *Meeh* zeigt das geschichtsdidaktische Potenzial der sog. Rapid-Authoring-Systeme, die es ermöglichen, kostengünstig und ohne ausgewiesenes medienproduktionstechnisches Know-how selbst Lernobjekte zu produzieren. Er überprüft anhand ausgewählter Autorensysteme, inwiefern mit ihnen sinnvolle Aufgabenformate für historisches Lernen erstellt werden können. Bei der Abwägung dieser Fragestellung setzt er geschichtsdidaktische Forderungen, technische Möglichkeiten und mögliche medienproduktionstechnische Fähigkeiten wahrscheinlicher Nutzer/innen der Programme in Bezug. *Ecker* berichtet über die Erfahrungen mit zwei Pionierprojekten der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien. Nach einem knapperen Eingehen auf „Geschichte Online“ werden ausführlich die Zielsetzungen und die bisherige Ausgestaltung von „Didaktik online“ vorgestellt. Er formuliert dabei die Hypothese, dass die webbasierte Arbeit Veränderungen in der Wahrnehmung von Texten und in der Aufbereitung von Wissen bewirkt und skizziert auch noch nicht umfänglich genutzte Möglichkeiten des Mediums in Bezug auf Planung und Analyse von Unterricht. *Altenkirch/Schäfer* überprüfen an selbst erstellten Lernmodulen der universitären Lehre, inwiefern diese kompetenzorientiertes historisches Lernen fördern können. Sie machen dabei auf die Schwierigkeiten für historisches Lernen mit neuen Medien aufmerksam, denn Geschichte als Denkfach erfordert das selbständige Arbeiten, das den Konstruktcharakter der Geschichte in den Vordergrund rückt und die Mehrdeutigkeit historischer Sachverhalte und Multiperspektivität verlangt, was durch die untersuchten Modulen aber nur in beschränktem Maße ermöglicht wird.

Die beiden anschließenden Beiträge (*Kolpatzik, Marzinka*) analysieren die Lernpotenziale zweier sehr unterschiedlicher Portale – eines crossmedialen ZDF-Portals zur Fernsehdomumentation „Die Deutschen“ und eines von Jugendlichen inhaltlich selbst produzierten Bildungsportals www.zeitzeugen geschichte.de. *Kolpatzik* zeigt im ersten die Probleme, Gefahren und Chancen der Kommerzialisierung massenmedialer Geschichte auf. Es geht dabei um eine Funktionalisierung von Geschichte, die ökonomischen Gesetzen wie Vertriebs- und Vermarktungsstrategien folgt, die mit dem Anspruch einher gehen, Bildung zu vermitteln. *Marzinka*, die das Portal zeitzeugengeschichte.de mit Interviews von Holocaustüberlebenden mit aufgebaut hat, analysiert die darin enthaltenen Lernchancen in Bezugnahme auf die strukturale Bildungstheorie und stellt abschließend ein Webquest als Beispiel für die Arbeit mit diesem Portal vor.

Der abschließende Beitrag von *Alavi/Schäfer* (Lernaufgaben) wurde für den Tagungsband neu geschrieben und resultiert aus einem Resümee der Tagung, dass die adäquate Anlage webbasierter historischer Lernaufgaben als Desiderat gesehen werden muss. Auf der Basis einer auf der Tagung vorgestellten und in diesem Tagungsband analysierten „Tagebuchaufgabe“ geben sie erste strukturierte Hinweise für eine medienadäquate Umsetzung einer netzbasierten historischen Lernaufgabe. Genannt werden z.B. die notwendige historische Fragestellung, die zur historischen Narration als Produkt der gestellten Aufgaben führt und wiederum medienadäquat anzuwenden ist. Der Beitrag mündet in eine Auflistung von Kriterien für eine netzbasierte historische Lernaufgabe.

Literatur

Krameritsch, J. (2010). Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Popp, S. & Sauer, M. u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte, Medien, Historische Bildung. Göttingen, S.261–281.

Michele Barricelli

Kommemorativ oder kollaborativ? Historisches Lernen mithilfe digitaler Zeitzeugenarchive (am Beispiel des *Visual History Archive*)

So wie *orality* allgemein nimmt auch die Oral History in den virtuellen Medien des digitalen Zeitalters eine veränderte Gestalt an. Das Zeitzeugeninterview, ganz zu Beginn intimes Zwiegespräch, wird nicht mehr nur wohldosiert in Geschichtsstunden oder Fernsehdokumentationen ‚eingesetzt', sondern zu einem allzeit und weltweit abrufbaren Gesprächsangebot für jedermann. Die enorm angewachsenen Kapazitäten der Computer erlauben es, dass große Sammlungen solcher Interviews elektronisch verfügbar gemacht werden, was völlig neue Möglichkeiten für den (historischen) Vergleich und die Konstruktion einer Erfahrungsgeschichte eröffnet. In diesem Beitrag wird das didaktische Augenmerk speziell auf digitalisierte (videografierte) Zeitzeugenarchive gerichtet und es sollen anhand eines mit Bedacht gewählten Beispiels, des *Visual History Archive* des *Shoah Foundation Institute*, Vorzüge und Herausforderungen der Arbeit mit einem derartigen Webangebot diskutiert werden.[1] Dies geschieht im Hinblick darauf, dass die Oral History seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre unbestreitbar Einzug ins Standardrepertoire eines methodisch fortschrittlichen, handlungs- und problemorientierten sowie an reflektierter historischer Urteilsbildung interessierten Geschichtsunterrichts gehalten hat und infolge der neuen Aufgaben- und Prüfungsformate, die augenblicklich in vielen Bundesländern etabliert werden, Dauerrelevanz gewinnen wird. Während allerdings für den eigentlichen Akt der Erzeugung mündlich überlieferter Geschichte im Klassenzimmer, d.h. für die zielgerichtete Planung, Durchführung und Auswertung von Zeitzeugengesprächen, von geschichtsdidaktischer Seite bereits Anregungen gegeben worden sind (z.B. Siegfried 2005, Henke-Bockschatz 2007), mangelt es noch an Empfehlungen für den Umgang mit Videozeugnissen. Einige Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis sollen helfen, die theoretische Reflexion durch Erfahrungsbasierung anzureichern, um so den Weg zu einer *best practice* einschlagen zu können.

Medium und Botschaft

Die Videografierung ist heute bei der Arbeit mit Zeitzeugen ein probates Mittel. Sie dient der Bewahrung flüchtiger *kommunikativer Erinnerung* von nicht mehr oder zumindest bald nicht mehr unter uns weilenden Zeitgenos-

sinnen und Zeitgenossen unter anderem für wissenschaftliche und Bildungszwecke (z.B. auf Lernsoftware, in den Massenmedien). Audiovisuell aufgezeichnete Interviews mit Überlebenden des Holocaust gibt es allerdings nicht erst, seit es „Neue Medien" gibt. Man denke diesbezüglich lediglich an das stilbildende sog. *Fortunoff*-Archiv, das bereits 1979 an der Yale-University/New Haven angelegt wurde und über 4.400 Interviews umfasst, oder, mit künstlerischem Anspruch, an den Film „Shoah" von Claude Lanzmann (in dem auch Täter zu Wort kommen) (F 1985). Als analoge Medien müssen die damals bespielten Bänder erst umständlich digitalisiert werden, bevor sie mittlerweile gültigen Maßstäben wissenschaftlicher Verwendbarkeit entsprechen.

Auch als Steven Spielberg im Jahre 1994, nach eingehender Beratung durch *Fortunoff*-Mitarbeiter, das heute so genannte „Visual History Archive" (VHA) initiierte,[2] hatte man wohl noch keine klare Vorstellung von den sich gerade öffnenden Weiten des virtuellen Raumes und den sich damit für historisches Lernen womöglich bietenden Chancen. Die bis 1999 entstandene, am *Shoah Foundation Institute for Visual History and Education* der University of Southern California (Los Angeles) untergebrachte Sammlung enthält fast 52.000 Interviews – die bedeutungssicher als „testimonies" (also mit Verweis auf den juridischen Kontext) bezeichnet werden – in 32 Sprachen aus 56 Ländern ganz überwiegend mit (wiederum vornehmlich jüdischen) Holocaust-Überlebenden, die lebensgeschichtlich angelegt sind, auch wenn sie häufig nicht den strengen Kriterien eines narrativen Interviews genügen, wie sie Schütze (1976) maßgeblich aufgestellt hat. Die Videos wurden später durch verschiedene technische Verfahren aufbereitet und können seither mit umfangreichen Suchfunktionen erschlossen werden, die hier nicht im Einzelnen zu erläutern sind. Zwar sind der Nutzung der Web-Plattform gewisse Grenzen gesetzt, da auf sie nur von einigen Universitäten in den USA aus und in Europa über die Freie Universität Berlin vollständig, d.h. nicht im eigentlichen Sinn *online*, zugegriffen werden kann (wobei jedoch viele Forschungs- und Bildungseinrichtungen Teillizenzen besitzen). Nichtsdestoweniger macht das eindeutige *mission statement* die weit gehenden erzieherischen Ambitionen der Verantwortlichen explizit: „To overcome prejudice, intolerance, and bigotry – and the suffering they cause – through the educational use of the Foundation's visual history testimonies." Indem, wie in den USA üblich, *Holocaust Education* mit antirassistischen Bildungszielen in Verbindung gebracht wird,[3] ist also die dem VHA zugedachte Aufgabe eminent gegenwartsbezogen. Es geht nicht nur um die wissenschaftliche Erforschung der Jahre nach 1933 (Holocaust *as history)* oder die Formierung einer diffusen, teilweise bereits jenseitigen Erinnerungsgemeinschaft (Holocaust *as memory*[4]), sondern ebenso sehr um die, im mehrfachen Wortsinne, *Bildung* einer überaus diesseitigen Zivilgesellschaft, in der der Völkermord an den europäischen Juden, nunmehr universalistisch definiert, als *role model* für alle möglichen Arten von Genoziden steht, denen es zu wehren gilt: Holocaust *as learning piece*.

Um die Eignung des Programms für die Verfolgung solch weit gesteckter Ziele einschätzen zu können, sollte man zunächst einen kritischen Blick auf die Substanz des Archivs werfen, d.h. auf die Interviews, ihre Gestalt und Aussagekraft bzw. -absicht. Dies kann man nicht ohne Besinnung auf die allgemeine Struktur und Funktion narrativer Selbstbeschreibungen tun.

Schütze ging ja schon bei seinen frühen Studien davon aus, dass die biographischen Erzählungen seiner „Informanten" (Schütze 1977, S. 71) stets von Diskursen durchdrungen waren, die als soziale Praktiken Wahrheiten produzierten, so dass in der Konkretheit des individuellen Falls Allgemeingültiges verborgen sei. Die subjektwissenschaftliche Biographieforschung zielt seitdem darauf ab, die Spuren des Gesellschaftlichen in individuellen Erzählungen zu rekonstruieren. Menschen haben demzufolge nicht an und für sich eine Biographie, sondern diese wird in konkreten Situationen, z.B. während eines Interviews, *als* Biographie produziert (Rosenthal 1995), indem in ihr individuelle Erfahrung mit allgemeinen (historischen) Bedingungen und milieuspezifischen Kontexten vermittelt wird. Diesem generellen Konstruktionsprinzip gehorchen nun fast alle Selbstbeschreibungen – die Berichte von traumatisierten Opfern des NS-Regimes weichen jedoch in der Regel von den auf die ‚normale' Art elaborierten *wohlgeformten Lebenserzählungen* ab. Die Einzigartigkeiten der Herstellung narrativer Identität von Holocaust-Überlebenden (schon gar im Rahmen einer *guided autobiography*, wie sie auch den Verantwortlichen des VHA vorschwebte) lassen sich u.a. mit den Termini technici der Sinndefizienz, der Fragmentarik der Lebenserzählung und des Unsagbarkeitstopos kennzeichnen.[5] Selbstverständlich spielen während der Interviews mit dieser speziellen Personengruppe auch die in der Literatur zur Oral History teilweise schon sehr früh beschriebenen allgemeinen erinnerungspraktischen Probleme der *scripts*, medialen Importe (dazu Welzer 2002 u.ö.), *flashbulbs*, kulturellen Diskurs- und Genreregeln (Jureit 1999) sowie der gesellschaftlich vermittelten Sprech- und Denktopoi und der Anekdotenbildung weiterhin eine Rolle.

Vielleicht gerade aufgrund dieser Merkmalskombination eignet sich das VHA aber gut, um Aufbau und Struktur des kulturellen Gedächtnisses im digitalen Zeitalter zu studieren. Assmann (2004, S. 55-57) charakterisiert dieses mit den Schlagworten der Anti-Materialität, der schnellen Zirkulation und Innovationsraten (von Inhalten) sowie der drastischen Reduktion der Langzeitstabilität. Hinzu treten die aufgrund der veränderten Medialität neu geschaffenen Textgattungen – und als eine solche ist das digitalisierte Zeitzeugeninterview zweifellos anzusehen – sowie die durch die vereinfachten Zugriffsmöglichkeiten gänzlich innovierten Formen der *presentation*, wo zuvor hauptsächlich *preservation* war. Zwar strebten Phänomene der Geschichtskultur schon immer nach *zivilisatorischer Geltung* durch eigene Bekanntmachung, doch tun sie dies außer mit den traditionellen ästhetisch-populären (z.B. künstlerischen, televisionären und filmischen) Mitteln unserer Massengesellschaft jetzt zunehmend mit den erweiterten imaginativen Möglichkeiten der Virtualität. Aus einem Speicher(-Gedächtnis) wie dem

VHA wird so ein *digitally expanded museum*, was im Übrigen, wie alles „im Netz", zu einer immer weiteren *Vervielfältigung der historischen Ereigniszeit* beiträgt.

Die jedenfalls durch das elektronische Medium bedingte Annäherung des archivischen Speichers an den musealen Ausstellungscharakter macht zweifellos erweiterte Anfragen an die Art der Narration nötig, welche den expertenverwalteten Installationen von ihren Produzenten jeweils zugedacht ist. Nicht ohne Belang ist daher die Beobachtung, dass die im VHA erzählten Geschichten in vieler Hinsicht von der US-amerikanischen (Gedenk-)Kultur und ihren dominanten (historischen) Deutungsmustern geprägt sind (was auf das Problem der *Americanization of the Holocaust* verweist), denn es handelt sich, zumindest formal, um Überlebensgeschichten, die immer auch vom Triumph des Individuums über ein terroristisches System und grausames Schicksal künden (sollen). Dazu passt, dass den Interviewten regelmäßig die Gelegenheit gegeben wurde, Hoffnungen und Wünsche an ihre imaginierten Zuhörer zu richten (diese im Vergleich zu den naturgemäß schattigen Schilderungen der Verfolgung eher lichten, wenn auch eindringlich ausgesprochenen „Botschaften" gehören zum ganz besonderen Schatz des Archivs). Dass unter der oft ‚glatten' erzählerischen Oberfläche die Erinnerung so schmerzhaft empfunden wird wie das einstige Erleben selbst und viele Interviewte ihr Davongekommensein fast so sehr quält wie ihr damaliges Leiden („Überlebensschuld" nach Niederland 1980), wird nicht ausgeblendet, steht jedoch, wie gegenüber dem Hollywood-Regisseur Spielberg bereits kritisch angemerkt wurde, gerade auch aufgrund gewisser inszenatorischer Eingriffe zum Abschluss der Aufnahme (Familienmitglieder kommen ins Bild, Erinnerungsobjekte werden stolz präsentiert) meist hinter der irritierenden Wirkung eines *happy endings* zurück, das durch eben die Existenz des VHA verbürgt wird.

Dessen ungeachtet sind die Beweggründe der Zeitzeugen, sich dem VHA zur Verfügung zu stellen, sicher woanders zu suchen. Nicht ohne Bedeutung wird wahrscheinlich der (nicht mehr erfüllbare) Wunsch nach Heilung[6] gewesen sein und darüber hinaus die Hoffnung, der Nachwelt ein *ordentliches Gedenken* zu ermöglichen (oder aufzuerlegen), das etwas zu leisten vermag, wozu viele Überlebende selbst Jahrzehnte nach Ende des NS-Regimes nicht im Stande waren. Ein Zeichen besonderer Art für die aus der Perspektive des Subjekts nie wieder hergestellte Ordnung sind die bewegenden Passagen, wenn manche der aus Deutschland stammenden Befragten, die das Interview gleichwohl auf Englisch oder Hebräisch geben, zeitweise in das Deutsche zurückfallen,[7] nur um es sich im Augenblick, da sie dies bemerken, sogleich wieder zu verbieten. Angedeutet wird hiermit, dass eine genetische Lebenserzählung nach dem Muster „Wie ich wurde, was ich bin", von der die meisten Menschen auf unserem Planeten Gebrauch machen, den Holocaust-Überlebenden meist nicht zur Verfügung steht.

Die Frage, wie ein Geschichtsunterricht, in dem unentwegt narrative Sinnbildung ansteht, in den Umgang mit diesen aufgrund der einzigartigen

Umstände defizitären Sinnsystemen methodisch kontrolliert einweisen kann, vermag nur eine *geschichtskulturell informierte und orientierte Geschichtsdidaktik* (vgl. Oswalt & Pandel 2008) zu beantworten.

Botschaft und Didaktik

Aus dem bisher Gesagten wird ohne weiteres nachvollziehbar, dass geschichtskulturelle Phänomene gerade in ihrer digitalen Form besondere Anforderungen an die „Medien-Methoden-Kompetenz" (Michael Sauer) ihrer Nutzer stellen, da ja alle, egal ob Wissenschaftler, Journalisten, Künstler, interessierte Laien oder eben Schülerinnen und Schüler, die durch ihren Programmzugriff selbst zu *kulturellen Akteuren* werden, im Zuge der Befehlseingabe nicht nur auf die Darstellungsoberfläche Einfluss nehmen (sog. Interaktivität), sondern gleichzeitig an der Verfertigung neuer, unerhörter Geschichte(n) beteiligt sind (zur jungen, momentan noch ein wenig technisch verzweckten Theorie des *digital storytelling* vgl. Krameritsch 2008, Hodel 2008). Die Fortentwicklung der Digitalität im virtuellen Medium wird uns vermutlich noch mit vielen ungewohnten Mustern der Relevanzsetzung und Bedeutungsgebung im Prozess des historischen Erzählens konfrontieren. Merklich schwingt sich bereits, insbesondere im *Web 2.0* – nachdem der Geschichtsunterricht aufgehört hat, im hergebrachten Verständnis ein Gesinnungsfach zu sein –, die *Gesinnung der Massen* zum (freilich immer noch wertbezogenen) Maßstab historischer Sinnbildung auf.[8] Meiner weiteren Argumentation liegt daher die Behauptung zugrunde, dass, ohne dass der Nutzen der eingangs erwähnten didaktischen Ratgeberliteratur in Abrede zu stellen wäre, die Diskussion um die methodologischen Implikationen der Arbeit ‚in' Interview-Archiven zumal mit Holocaust-Überlebenden solange auf einer theoretisch zu anspruchslosen Ebene geführt wird, wie die Kulturalität und Medialität der Erinnerung sowie das moralische Band zwischen Erzählerin und Hörer nicht genügend beachtet werden.

Immerhin sind wir bisher, durchaus im Einklang mit dem *Shoah Foundation Institute*, stillschweigend davon ausgegangen, dass eine tatsächliche Zeitzeugenbefragung mit all ihrer Dynamik und die eher geruhsame Arbeit mit videografierten Interviews zwar verschiedene Formen von Oral History sind, aber doch einen vergleichbaren didaktischen Wert im Prozess des historischen Lernens besitzen. Auch in der geschichtsdidaktischen Fachliteratur wird der mediale Unterschied nicht sehr stark beachtet (Ausnahmen bildet eher die erziehungswissenschafliche Literatur, z.B. Kößler 2002, daneben Barricelli 2007); allenfalls wird, so bei Henke-Bockschatz (2007, S. 359), von einem Verlust „an Spontanität [sic] und Authentizität" gesprochen, der aber „zumindest teilweise durch die größere Planungs- und Vorbereitungssicherheit aufgewogen" werde. Dies ist indessen eine vereinfachende Problemsicht, und zwar weil sie den *kategorialen Unterschied zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis* verkennt: Es wird beim Schau-

en flimmernder Bilder eben kein neuer Sinnzusammenhang zwischen Gesprächspartnern hergestellt, sondern ein einsinniges Deutungsangebot unterbreitet.[9] Selbstverständlich ist es richtig, auch für den Einsatz mit videografierten Interviews auf die Probleme der perspektivischen Wahrnehmung, die „Differenz von Ereignis, Erlebnis und Erinnerung" sowie die subjektiv gefärbte Deutung des jeweils Erlebten und in den Gesprächen Wiedergegebenen hinzuweisen oder vor dem emotionalen, moralisierenden Sog zu warnen, dem die Jugendlichen in der Rezeptionssituation ausgesetzt sind. Aber gemeint ist ja damit nichts anderes, als dass die Arbeit mit Interviewauszügen und Transkripten viel eher der klassischen (Text-)Quelleninterpretation gleicht als allen Arten von handlungsorientiertem und selbstorganisiertem Lernen, die mit der wirklichen Zeitzeugenbefragung verbunden sind. Zwar ergibt sich der besondere Erkenntniswert des Materials aus der aufschlussreichen Kombination des (bewegten) Bildes mit dem Protokoll der narrativen Erzählung. Doch eben deswegen ist in der heiklen Phase der notwendigen Kontextualisierung, interpretativen Erschließung und multiperspektivischen Evaluierung der Zeitzeugenerzählungen nicht nur die Beherrschung sowohl der fachspezifischen wie der überfachlichen sprach- und textverbundenen Verfahren, sondern auch immense Sachkenntnis, Gattungskompetenz sowie (theoretisch, da praktisch nicht vorhanden) Lebenserfahrung nötig, um die gefilmte biographische Selbsterzählung mit Gewinn zu interpretieren und für die eigene historische Orientierung fruchtbar zu machen; dazu kommen noch die unentbehrlichen Kenntnisse parasprachlichen Verhaltens und nonverbaler Codes. Von Komplexitätsreduktion kann daher keine Rede sein – zumal der kleine Rettungsanker, das Korrektiv des Nachfragens („Könnten Sie das noch einmal genauer erklären?", „Wie haben Sie das eigentlich gemeint?"), nicht ausgeworfen werden kann.

Verlangt wird im Kontext einer doppelten moralischen Verpflichtung, nämlich gegenüber den Opfern (ihrem Leiden, ihrer Botschaft) und gegenüber den Schülerinnen und Schülern mit ihren lebensweltlichen Ansprüchen, jedenfalls zweierlei, d.i. der generelle, kritische Umgang mit erzählten Lebensgeschichten, die ja immer auch etwas Privates haben, und der besondere, feinfühlige Umgang mit den Erzählungen von Holocaust-Überlebenden als Zeugen eines Menschheitsverbrechens.

Diese Aufgabe beschäftigt natürlich auch das *Shoah Foundation Institute* mit seinem großen erzieherischen (und moralischen) Impetus. Augenblicklich (in den Jahren 2009/10) veranstaltet die Organisation wohl genau deswegen international besetzte Konferenzen zum Einsatz der Videozeugnisse in Schulen verschiedener Länder zum Zwecke des gegenseitigen Erfahrungsaustauschs. Alle Beteiligten, auch jene, die mit ähnlichem Material an anderen Orten arbeiten,[10] betonen, dass Interview-Clips keinesfalls ohne Aufsicht (durch die Lehrkraft oder Pädagogen aus den anbietenden Einrichtungen) angesehen werden sollten, ohne vorherige Klärung der historischen Zusammenhänge („Hintergrundnarration") oder Einübung in die kulturelle Praxis des Zeitzeugengesprächs. Aber über diese allgemeinen Vergewisse-

rungen hinaus besteht kaum didaktische Verbindlichkeit. Nun ist allerdings das Fehlen erprobter Methoden für das historische Lernen anhand videografierter Zeitzeugeninterviews kein Spezifikum dieser medialen Gattung. Wenn wir ehrlich sind, müssen wir dasselbe im Hinblick auf traditionelle Quellenarten feststellen, wie Studien zum Nationalsozialismus als Thema des Geschichtsunterrichts nahe legen (vgl. Meseth, Proske & Radtke 2004, Zülsdorf-Kersting 2007); und genauso wenig haben wir eine klare Vorstellung davon, wie literarische bzw. poetische Texte oder aber Memorialliteratur (man denke z.B. an Ruth Klügers „weiter leben. Eine Jugend" 1992) im (ggf. Deutsch-)Unterricht gewinnbringend einzusetzen sind (Birkmeyer 2008). Die Außergewöhnlichkeit der Herausforderung macht sich bereits im Zuge der didaktischen Reduktion bemerkbar, denn es ist eine Sisyphosarbeit, aus einem Bestand wie dem VHA eine Handvoll Interviews (und sei es nur aus den über 900 deutschsprachigen) auszuwählen, die den informativen, empathischen und appellativen Charakter des Gesamtarchivs zu repräsentieren vermöchte. In einem geradezu dialektischen Gedankensprung ist dabei zugleich zu bedenken (und zu lehren), dass es eine generalisierbare Erfahrung des Holocaust im Grunde gar nicht geben kann. Und schließlich darf niemand zu der irrigen Annahme verleitet werden, mittels der *Vielzahl* der Interviews werde auch das Verbrechen der *Massen*vernichtung darstellbar (vgl. Brumlik 2004. S. 195).

In einem frühen Stadium der Planung ist sodann zu entscheiden, ob tatsächlich biographisch gelernt werden soll oder ob in der Unterrichtssituation gar nicht bestimmte Lebensgeschichten interessieren, sondern kollektive Verläufe, typische Einzelheiten und absolute Singularitäten oder aber überhaupt nur thematische Felder, die mithilfe der Interviews zu erschließen wären. Es muss an dieser Stelle nicht erörtert werden, dass das VHA für alle denkbaren Aspekte der NS- und der Verfolgungsgeschichte (hauptsächlich) der jüdischen Bevölkerung Europas Anschauungsmaterial in Fülle bereithält. Die Abstraktion vom Einzelfall, das Lernen von etwas Allgemeinem *anhand* von etwas Besonderem, bleibt jedoch allzeit eine didaktische Funktionalisierung. In Anerkennung der Reichhaltigkeit und Tiefgründigkeit der im VHA eingelagerten *testimonies* mag es zwar zulässig sein, vorab zusammengestellte Serien für die problemorientierte Bearbeitung solcher Fragen wie „Jüdische Mädchen und Jungen in der Schule" oder „Die Pogromnacht" heranzuziehen.[11] Die ergiebigen Suchfunktionen des Programms lassen einen solchen Zugang sogar beabsichtigt erscheinen.[12] Letztlich ist es aber erkenntnistheoretisch und ethisch fragwürdig, Lebenserzählungen, die sich um ein Stichwort scharen und synoptisch gehört bzw. gelesen werden können, als Beleg einer bestimmten historiografischen These nutzen zu wollen oder gar als Steinbruch für die datengesättigte Konstruktion einer deutungsschweren Meistererzählung auszubeuten (dies ist nämlich das Vorgehen vieler massenmedialer Dokutainment-Formate, das ihnen zu Recht als unseriös vorgeworfen wird).

Mit diesen ernsten Problemen des Geschichtslernens mithilfe von Video-

zeugnissen befasst sich zurzeit das Projekt „Zeugen der Shoah. Das Visual History Archive in der schulischen Bildung“[13] an der Freien Universität Berlin. Die neben den textkritischen Methoden als Standardoperationen eines reflektierten Geschichtsbewusstseins dafür nötigen handlungsorientierten Verfahren und Herangehensweisen, sind, so viel ist den Verantwortlichen im Laufe ihrer Arbeit hinreichend klar geworden, nicht nur theoretisch abzuleiten, sondern müssen induktiv entwickelt und praktisch erprobt werden. Das Team beschreitet daher momentan zwei Wege: Die Durchführung von begleiteten Projekttagen mit (begrenztem) Zugang zur Archiv-Plattform und die Produktion einer mehrteiligen DVD-Reihe zu Kategorien wie „Vertreibung und Vernichtung“, „Widerstand“, „Überleben – Weiterleben“, „Exil und Diaspora“ (Arbeitsstand Januar 2010). Letztere verfolgt als geschlossene Lernapplikation im *offline*-Modus den Anspruch, eine Beschäftigung mit dem VHA auch außerhalb der Räumlichkeiten der Freien Universität zu ermöglichen, vielleicht sogar längerfristig und in individualisierter Form, jedoch ohne Zugriff auf das Web-Archiv (auch nicht mittels Hyperlinks). Dafür werden für jedes Themenfeld drei biographische Interviews ausgewählt und diese wiederum auf einen Umfang von je 30 min. gekürzt – im Vertrauen darauf, dass es wie in der Wissenschaft üblich, gelingen kann, noch am reduziertesten Beispiel die komplexesten Zusammenhänge zu erklären oder verständlich zu machen.[14] Neben den Interviewpassagen können die Transkripte sowie nachrecherchiertes personen- oder kontextbezogenes Material in verschiedenen Arbeitsfenstern aufgerufen werden. Der dezidiert narrativ-biographische Zugang soll sich in der Formulierung der Aufgabenteile spiegeln.[15]

Die für die empirische Überprüfung[16] interessanteren Projekte wurden bisher in mehreren Varianten durchgeführt: für Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klasse und der Oberstufe, ein-, zwei- oder mehrtägig, zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten oder stärker auf das biographische Lernen abzielend, mit bewusster Lebensweltorientierung (z.B. durch die einführende Thematisierung von alltäglichen Ausgrenzungserfahrungen) oder deutlich auf die historische Rekonstruktion bezogen; mit oder ohne Vor- und Nachbereitung in der Schule (und dementsprechend direkter oder geringer Intervention durch die Lehrkraft); diese differierenden Umstände müssen hier leider außer Acht bleiben. In der Regel beinhalteten aber alle Projekte die Arbeit mit einer (wählbaren) präparierten Videosequenz, die mithilfe eines Arbeitsblattes zu analysieren war; das (durchaus intendierte) Schauen kompletter Interviews war dagegen nur am Nachmittag/Abend zu Hause möglich. Interpretationsfähiges Material ist so auf zweierlei Weise entstanden: als schriftliche oder filmische Arbeitsprodukte und in Form von Evaluationsbögen, in denen die Schülerinnen und Schüler um Auskunft zum Erleben der Projekttage, zu den Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen gebeten wurden. Manchmal kamen noch Äußerungen der Lernenden im Rahmen eines Auswertungsgesprächs hinzu. Im Überblick kann man vorläufig einige generelle Befunde festhalten:[17]

- Die Schülerinnen und Schüler erleben die Arbeit mit dem Archiv als Erweiterung und in der Regel willkommene Ergänzung zum normalen Geschichtsunterricht.[18]
- Der angeleiteten Sequenzanalyse (also einer aus dem Unterricht bekannten Arbeitsform) stehen sie zu annähernd gleichen Teilen aufgeschlossen oder skeptisch gegenüber.
- Die Arbeit mit ganzen Interviews findet mehrheitlich lebhafte Zustimmung.
- Produktorientierung (Schneiden eines eigenen Kurzfilms mittels eines einfachen Tools) wird fast ausschließlich begrüßt.

In den Aussprachen über das ausgewählte Material wurden wiederholt zwei für den Forscher auf höchst spannende Weise ungeklärte Begriffe bzw. Kategorien auffällig, welche die Schülerinnen und Schüler selbst in die Diskussion einbrachten: Die Frage nach der *emotionalen* und nach der *repräsentativen* Qualität der Einzelvideos. D.h., es wurde einerseits ein (überraschend) geringes Maß an ausgedrücktem Gefühl in den Videoausschnitten festgestellt (auch bemängelt) und andererseits darauf hingewiesen, dass die Beschäftigung mit nur einem (oder wenigen) Interview(s) offen lasse, inwiefern sich die geschilderten Erlebnisse im Hinblick auf die Geschichte des Holocaust verallgemeinern ließen. Damit stoßen die Jugendlichen ins Herz der Idee eines webbasierten Zeitzeugenarchivs und stellen beides, seine Tauglichkeit als sozial relevante geschichtskulturelle Manifestation und als Medium historischen Lernens, auf den Prüfstand. Sie tun dies, indem sie sich auf ihre mediengesellschaftliche wie innerschulische Konditionierung berufen: Denn es erscheint sowohl vereinbart, dass Zeitzeugen in den bekannten ‚dokumentarischen' TV-Formaten ‚trockene' Geschichte emotional aufladen (sollen) als auch dass, in gewissem Gegensatz dazu, Geschichtslernen im Fachunterricht eben Überblick, Systematik, Breite bedeutet. Was den Schülerinnen und Schülern (noch) fehlt – niemand kann ihnen das zum Vorwurf machen –, ist die Einsicht in die oben diskutierten wesensmäßigen Merkmale lebensgeschichtlicher Erzählungen im Allgemeinen und die Entstehungsgeschichte des VHA im Besonderen. Kurz: Dass das Medium die Botschaft bestimmt, leuchtet Heranwachsenden trotz (oder wegen?) ihres ausgeprägten Medienkonsums nicht ein. Dies wird auch deutlich, wenn man sich wie im Folgenden einzelnen Schüleräußerungen zuwendet.

An einer Stelle hatten die Jugendlichen die Aufgabe, die Geschichte ‚ihres' Zeitzeugen in einigen Sätzen zusammenzufassen (wobei zusätzlich konkret nach der Bedeutung der Pogromnacht vom November 1938 für diese Person gefragt wurde) und mit einem Zitat aus dem Interview zu betiteln. Ein Schüler lieferte folgenden Text:

„Sie kamen mit großer Freude dahin [Überschrift]. Jizchak Schwersenz' Erinnerungen an die Pogromnacht sind sehr bewegend, er hatte an diesen Tagen großes Glück, da sein Freund auf ihn wartete. Die Bedeutung der Pogrome für sein Leben ist meiner Meinung nach nicht so groß, sie bestärkten ihn nur noch darin, sich in [jüdischen] Jugendgruppen zu organisieren,

die teils auch illegal waren. (...) Durch diese Arbeit hat er nicht nur schlechte Erinnerungen an diese Zeit, da ihm diese Arbeit viel Freude machte. Ihm wurde viel genommen, seine ehemaligen Freunde und die Nachbarn grüßten ihn nicht mehr. (...) Besonders bewegend waren die Schilderungen über den Abschied der Kinder, wenn sie nach Palästina kamen. Zum einen schildert er sie hoffnungsfroh und Erleichterung ausstrahlend, andererseits schwang auch ein gewisser Neid bei den Zurückbleibenden mit."

(Nach-)Erzählt wird eine typische *escape story* (nicht nur des Porträtierten selbst, sondern auch von Anempfohlenen, denen er zu helfen vermochte), die die traditionale Sinnbildung des Zeitzeugen bereitwillig reproduziert (Selbstkonzept als Jude, der sein Leben in die Hand nimmt und bereits vor 1938 den Wunsch nach Auswanderung in das Heilige Land hegt). Mit dem gezeichneten Bild des Tüchtigen verträgt sich, so könnte man hermeneutisch gewagt sagen, auch das „Glück", dass er in der Pogromnacht gewarnt und vor größerem Schaden bewahrt wurde. Die lebensweltlichen Motive von (versagter) Freundschaft, (familiärer) Geborgenheit/Abschied, Neid spielen eine große Rolle. Das Schreckliche kann bei alldem nur geahnt werden („bei den Zurückbleibenden"). Insgesamt überwiegen in diesem Bericht (folgerichtig?) die entlastenden Momente.

Etwas anders sieht es im folgenden Fall aus:

(Erste Gruppe) „Wir sind Juden, wir werden verfolgt. Warum? [Überschrift] Margot Dzialoszynski konnte sich an den 9. November 1938 und die Zeit danach gut erinnern. Jedoch verstand sie die Hintergründe der Judenverfolgung und den Judenhass erst sehr viel später, was sie in dem Zitat verdeutlicht. Sie musste mit ihren 12 Jahren schon sehr viel Verantwortung für ihre vier kleinen Geschwister übernehmen. Sie wurden nach Holland zu einem Onkel geschickt. (...) Sie fühlte sich in ihrer neuen Familie nicht wohl. Darüber war sie sehr traurig, sie weinte, vermisste ihre Familie und fragte sich, warum das alles geschehen musste. Sie verstand mit ihren 12 Jahren einfach nicht, warum sie als Jüdin anders war als andere und gehasst wurde."

(Zweite Gruppe, Auszug) „Sie war ein sehr unwissendes, aber auch mutiges Mädchen; sie stellt das Geschehene relativ harmlos dar."

Die Porträtierte hatte aus der Sicht der zwei Arbeitsgruppen offensichtlich bis zum Jahr 1938 (da war sie zwölf Jahre alt) noch kein Selbstverständnis entwickelt, dass sie „anders" als die meisten übrigen Deutschen sei. Zwar attestieren ihr die Jugendlichen, selbst bereits älter als die Erzählerin zum Zeitpunkt des Erlebnisses, einigen Mut bei der Meisterung ihres als fremd empfundenen Schicksals (Verantwortung für kleinere Geschwister), freilich aber auch Naivität. Offensichtlich tappen die betreffenden Schülerinnen und Schüler hier direkt in die Falle der Konstruktion eines realen Unterschieds zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen, der im ersten Interview tatsächlich außer Frage steht, von dieser Zeugin jedoch vehement bestritten wird. Jedenfalls postulieren sie, dass man Judenverfolgung und Judenhass

„verstehen“ (d.h. nicht entschuldigen, aber nachvollziehen, auf objektive Gründe zurückführen) könne und auch damals schon konnte. Leider nur sei die Zeitzeugin dafür zu jung gewesen. Was ja auch im Bereich des Möglichen läge, als Ziel sogar wünschenswert wäre, eine Solidarisierung mit den Motiven der Befragten (etwa: „Sie hat ja recht, wenn sie meint, sie sei gar nicht anders als die anderen“), tritt nicht ein. Im Nachgespräch wurde zudem außer der fehlenden Dramatik der Darstellung („relativ harmlos“) die mangelnde gefühlsmäßige Erregung der Befragten ins Feld geführt – während man zugleich ihre lockere, fast heitere Art zu sprechen schätzte.

Derartige ‚Kritik‘ an den Zeitzeugen, die sich abermals an den vermeintlich verletzten Genreregeln entzündet, ist wahrlich nicht der Regelfall, kam aber in den Projektphasen nicht nur einmal vor. Sie ist allerdings auch bei der professionellen Befassung mit den Berichten von Holocaust-Überlebenden bisweilen zu beobachten und speist sich dort z.B. aus den Ansprüchen von Historikerinnen und Historikern an eine ‚gute‘ oder ‚geeignete‘ Quelle, bei Literaturwissenschaftlern nicht selten daraus, dass Anstoß an der sprachlichen Form genommen wird.[19]

Didaktik und Sinn

Die Reflexionen und bruchstückhaften Beobachtungen sollen nun in einige noch weit von einer systematischen Ordnung entfernte Empfehlungen münden, die knapp Auskunft geben, in welcher Weise die Arbeit mit digitalisierten, ggf. webbasierten Video-Archiven zur NS-Zeit in einen *zeitgemäßen kompetenzorientierten* Geschichtsunterricht integriert werden kann:

- Mehrfach wurde betont, dass zunächst die Beherrschung der historischen Methode, welche die immanente Quellenkritik und fachliche Kontextualisierung des Gehörten (und Gesehenen) einschließt, auch bei der Arbeit mit videografierten Interviews unerlässlich bleibt. Die Erzählung ist damit Gegenstand einer (üblichen) Textinterpretation, so dass nach *Deutungs- und Analysekompetenz* verlangt wird. Freilich bedingt das Medium daneben, wenn auch in Maßen, die Lösung vom Text bzw. Protokoll und eine Hinwendung zu den parasprachlichen Anteilen eines Zeitzeugengesprächs (vgl. Bösch 2000).
- Zweitens muss in den Programmen, wenn historisches Lernen *nach Art der Schule* ermöglicht werden soll, die reine Fallbasierung durchbrochen werden zugunsten eines (vom System, von Begleitern) angeleiteten zielgerichteten Perspektivenmanagements: Die Führungen durch die Videos sollten so beschaffen sein, dass leicht multiperspektivische Quellen, kontroverse Deutungen und plurale Orientierungen zu einem Sachverhalt zusammengestellt werden können. Angestrebt wird damit, so problematisch sich dies im Einzelnen gestalten mag, ein diskursiver Wissensaufbau über von Zeitzeugen in konkreten historischen Situationen erfahrene und ge-

deutete Ereignisse. Diese subjektiven Konstruktionen können die Lernenden mit den Inhalten, Präkonzepten, Bildern ihres eigenen Geschichtsbewusstseins in eine werthaltige Beziehung setzen. Damit geht es also um *Urteilskompetenz*.

- Wichtig und wesentlich ist zudem, die dialogische Herstellung der Erinnerung zu würdigen, das Fordernde der Gesprächssituation zu problematisieren – was einmal gesagt wurde, kann nicht mehr zurückgenommen werden – und das Verhalten von Menschen vor einer Kamera zu prüfen. Zu fragen ist insbesondere, ob die Zeitzeugen, angesichts mehr oder weniger dringlicher Interventionen durch den Interviewer, überhaupt die Autoren ihrer eigenen Geschichte bleiben können. Dies alles verlangt eine medienspezifische *Dekonstruktionskompetenz*, für deren Einübung die vorherige Simulation einer Interviewsituation förderlich ist.
- Nach dem alten Grundsatz des pädagogischen Pragmatismus und im Sinne kreativer, reflexiver Medienarbeit ist es sinnvoll und ein Spaß, dass sich die Jugendlichen, um sich vertiefter mit der technischen und subjektbezogenen Seite des Aufzeichnungsprozesses auseinanderzusetzen, einmal gegenseitig filmen, während sie sich an ein erlebtes, lange vergangenes Geschehen erinnern: Fraglos wird ihnen beim nochmaligen Anschauen der Aufnahme auffallen, wie fremd und verändert, wie abgestimmt und ungewöhnlich konzentriert sie in dem Video ‚rüberkommen'. Und häufig wird es wohl der Fall sein, dass sie in der zweiten Runde eigene Gedächtnislücken bemerken, dass ihnen bessere Formulierungen in den Sinn kommen. Hier wird mithin eine *Medien-Methoden-Kompetenz* erworben, die die Hemmschwelle vor dem Produkt Videozeugnis abzubauen und stattdessen seine Eigenheiten, Vorzüge und Rätselhaftigkeiten zu reflektieren hilft.
- Daneben, genauer auf den Akt der Sinnerzeugung gerichtet, sollten für den Umgang mit dem Material diesseits der Textanalyse jene innovativen Methoden zur Anwendung kommen, wie sie sich in einer zeitgemäßen Museumspädagogik (vor allem in den USA) oder auch bei originellambitionierten historischen Dokumentationsprojekten finden: Hierbei werden, immer in seriöser Absicht, die Aufnahmen noch einmal mit den Aufgenommenen selbst zusammengebracht, um die Grundlage für ein gemeinsames Bewertungsgespräch zwischen Interviewten und Lernenden zu schaffen. Die beim nochmaligen Anschauen des eigenen Videoclips laut gesprochenen Reflexionen der Zeitzeugin können wiederum aufgezeichnet und den späteren Zuschauern als „Medienkritik aus erster Hand" mitgeliefert werden. Oder es erarbeiten die Schülerinnen und Schüler mithilfe archivalischen Quellenmaterials und unter Einbezug einer gefilmten Zeitzeugenerzählung einen kleinen historischen Problemzusammenhang, um dem zu einem späteren Zeitpunkt anwesenden Zeitzeugen, in Umkehrung der üblichen Kommunikationsrichtung, ‚seine' Geschichte in einem (neuen?) Kontext zu präsentieren, worauf dieser mit sachgerechter Kritik antwortet. Solche Konstellationen werden sich freilich im

Geschichtsunterricht nur selten und in Bezug auf die NS-Zeit bald gar nicht mehr verwirklichen lassen. Ins Auge gefasst wird jedenfalls so etwas wie *Re-Organisationskompetenz*.

- Alles zusammengenommen verhilft zu der Einsicht, dass die Textsorte videografiertes Zeitzeugeninterview kaum Stoff für die historische Faktenanalyse, dafür unerschöpfliche Quellen für das Studium vergangener sozialer Wirklichkeit bereithält und damit eine unentbehrliche Perspektive (von unten, aus der Mitte, vom Rand, von außen, jedenfalls nicht von oben) für die Konstruktion einer gültigen historischen Erzählung mit großer Reichweite liefert – womit dem zentralen Anliegen der Förderung *narrativer Kompetenz* gedient ist.
- Selbstverständlich ist die Lernhandlung an den Videozeugnissen wie eine jede erst abgeschlossen, wenn eine Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der anfänglichen Erwartungshaltung, des (ggf. benennbaren) Lernzuwachses, des Bewusstseinswandels, der Bedeutung der Lebenserzählungen für eine allgemeine Gegenwart stattgefunden hat. Um diese lebensweltliche Funktion der Geschichte zu gewährleisten, ist schließlich *Orientierungskompetenz* Voraussetzung, deren Ausbildung von dem hier betrachteten Medium besonders unterstützt wird.

Am Beginn dieses Aufsatzes stand der US-amerikanische Bildungsoptimismus, mithilfe von Holocaust Education, die zudem von der neuesten webbasierten Technologie wie dem VHA unterstützt wird, ließe sich so etwas wie eine Immunisierung von Jugendlichen gegen Antisemitismus und Rassismus bewirken. Ich persönlich kann diesen Glauben nicht teilen. Man sollte sich genauso vor der Annahme hüten, es gäbe tatsächlich ein einigermaßen gesichertes Verfahren für den Umgang mit den Videozeugnissen von Holocaust-Überlebenden, das jüngeren oder aktiv im Leben stehenden Generationen einen *kongenialen* Zugang zu den dort sprechenden Menschen einer früheren und wahrlich fremd gewordenen Zeit gestattete. Dies ist unwahrscheinlich schon wegen des mittlerweile großen Altersunterschieds zu den durchgehend natürlich älteren Erzählenden einerseits, wegen der langen Zeitspanne zwischen den damaligen Ereignissen und dem Zeitpunkt des Rückblicks durch den Zeugen andererseits. Der letzte Einwand soll sich gar nicht in erster Linie auf die Erinnerungsqualität beziehen, sondern darauf, dass die Interviewten unweigerlich den Habitus des Alters mit all seinen Signaturen verkörpern: der verlorenen (zuweilen durch Anekdoten ersetzten) Erlebnisfrische, der Erfahrungsaufschichtung, der Weisheit, vielleicht aber auch der Sturheit und Verbitterung. Da sie ja den jungen Lernenden nicht im Klassenraum gegenübersitzen, können (oder müssen) sie ihren Sprechgestus auch nicht den Zuhörerinnen und Zuhörern anpassen.

Aber vielleicht ist dies alles unerheblich, weil die Geschichten des VHA in ihrer Gesamtheit ohnehin nicht zu dem Zweck erzählt worden sind, den verbrecherischen Charakter des Nationalsozialismus noch einmal unter Beweis zu stellen (und es wäre in der Tat ein Missgriff, würden sie im Un-

terricht diese Aufgabe zugewiesen bekommen). Daher mag es einem Literaturwissenschaftler wie Geoffrey Hartman, der als sein Leiter das *Fortunoff*-Archiv an der Yale University erst gegen erhebliche Widerstände aus den Reihen der zünftigen Geschichtswissenschaftler durchsetzen musste, leicht fallen zu sagen: *„Wir sind keine Historiker, wir wollen keine Fakten. Wir wollen wissen, was ist das für ein Gefühl, sich ständig zwischen Leben und Tod zu befinden.“* (Hartman 2009) Möglicherweise ist der nachhaltige Orientierungsgewinn, den wir uns – bzw. den Schülerinnen und Schülern – von dem VHA und ähnlichen Zeitzeugenarchiven versprechen, gerade in der *kulturellen Lernleistung* zu suchen, dass der „Zug des Ungenügens“ (Heuer & Kößler 2002) zu jeder ernsthaften Beschäftigung mit Geschichte gehört und dass auch das Authentische erst lebendig wird, wenn man sich ihm mit Fantasie nähert. Bei der intensiven Befassung mit dem Material werden jedenfalls, wie breit dargelegt wurde, die Jugendlichen angesichts einer defekten kollektiven Gedächtnisbildung unweigerlich, so subtil die Verpflichtung auch sein mag, zu Trauerarbeit angehalten. Sie sollen die Frauen und Männer respektvoll anschauen, ohne sich über ihre Schmerzen, Ängste und Schwächen zu erheben (was, wie gezeigt, keineswegs leicht gelingt). Und sie sollen dabei das Individuum, das einzelne gelebte Leben, achten lernen, obwohl doch die Zahl der Sprechenden im Archiv so übergroß ist. Hier fügt es sich, dass in der aktuellen Forschung das Konzept von „Zeugenschaft“ differenzierter und auch *moralischer* diskutiert wird als noch vor kurzem. Einer kulturphilosophischen Disputation wie von Assmann (2007) steht beispielsweise das Konzept der „intellektuellen Zeugenschaft“ von Hartman gegenüber, demzufolge uns digitale Interviewarchive mit der Frage konfrontierten, unter welchen Bedingungen es gelingen könne, „dem Zeugen ein Zeuge“ zu sein (Hartman 2004. S. 109), weshalb Kößler (2002. S. 48), wiederum in Anlehnung an Hartman, sogar die Möglichkeit einer „Teilhabe am Trauma“ erwägt.[20] Es mag Lehrkräfte geben, denen die also (gewollte) identifikatorische Nähe zu den Opfern der NS-Herrschaft am Ende zu groß ist, die lieber auf kognitive Distanz als empathisches Engagement setzen; jene sollten zum VHA Abstand halten. Diejenigen jedoch, die guten Willens in diesen Echoraum des Horrors hineinlauschen, müssen anerkennen, dass durch die Realität der Virtualität die Menschen in ihm, und sei es nur für Augenblicke, noch einmal zu unseren Mitlebenden werden, für deren Schicksal wir Verantwortung tragen.

Anmerkungen

[1] In diesem Text verwende ich Teile früherer Aufsätze. Barricelli (2008), Barricelli/Brauer/Wein (2009).

[2] Für eine Selbstdarstellung der Plattform mit ausführlichen Informationen zur Entstehungsgeschichte, zum Aufbau, zur Struktur der Interviews, zu den Suchfunktionen, zudem mit thematisch sortierten Videoauszügen vgl. http://college.usc.edu/vhi/. Der metaphorisch durchaus unglückliche Begriff “Visual History” ist unterdessen im deutschen Sprachraum

auch anderweitig vergeben, vgl. Paul (2006).

[3] Man vgl. etwa auch das Konzept der Organisation *Facing History and Ourselves*, www.facinghistory.org und die Bedeutung von "First Person Accounts" bei Totten/Feinberg (2000).

[4] Diese Kategorisierung geht zurück auf Friedländer (1993) und wurde von den linguistisch orientierten Kulturwissenschaftlerinnen Aleida Assmann und Astrid Erll in den deutschsprachigen Diskurs eingebracht.

[5] Für eine Erläuterung dieser Begriffe vgl. Barricelli (2007), Barricelli (2008).

[6] Man darf nicht vergessen, dass das lebensgeschichtliche Interview eine starke Tradition in der psychologischen bzw. psychoanalytischen Therapiepraxis hat, vgl. Rosenthal (1995).

[7] Es wurde im Übrigen schon oft beobachtet, dass bei deutschen Holocaust-Überlebenden, die es sich später selbst auferlegten, an ihrem neuen Lebensort nur noch die dortige Verkehrssprache zu gebrauchen, im hohen Lebensalter die verdrängte oder verschüttete Muttersprache wieder in das Bewusstsein gelangt und sich dort sogar gegen das neue, über Jahrzehnte gebrauchte Idiom durchsetzen kann.

[8] Für diesen Gedanken danke ich meinem Studenten Sebastian Woye.

[9] Nicht ganz grundlos wird selbst in US-amerikanischen Fachkreisen etwas despektierlich, aber die Einseitigkeit der Kommunikationssituation durchaus treffend von „talking heads" gesprochen.

[10] Z.B. das Denkmal für die ermordeten Juden Europas, das im Rahmen seiner pädagogischen Arbeit Videos des *Fortunoff*-Archivs einsetzt.

[11] Vgl. seit kurzem das mit eigenen Videointerviews bestückte, thematisch aufgebaute sog. Learning-Center der Ausstellung „KZ Sachsenhausen 1936-1945".

[12] Allerdings um den fatalen Preis, dass sie die Möglichkeit der Klassifikation des Leids suggerieren.

[13] Der Verf. ist als wissenschaftlicher Berater des Projekts tätig. An dieser Stelle danke ich von Herzen allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, insbesondere Bernd Körte-Braun, Dorothee Wein und Juliane Brauer sowie Martin Lücke, Geschichtsdidaktiker an der Freien Universität Berlin, für die Überlassung von während der Erprobungsphasen entstandenem Material. Im Web http://www.zeugendershoah.de.

[14] Die bereits vielfältig geäußerte Kritik an einem solchen Verfahren (z.B. Kushner 2006) muss hier abgewiesen werden zugunsten der Bewahrung von elementarer Handlungsfähigkeit: Eine Alternative wäre, berücksichtigt man die institutionellen Rahmenbedingungen, nur noch das Nichts-Tun.

[15] Bei Abschluss des Manuskripts war allerdings noch keine Einzel-DVD fertiggestellt.

[16] Weitere empirische Auswertungen demnächst in einem Aufsatz von Teammitarbeiterinnen zusammen mit dem Verf. in „Medaon. Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung".

[17] Hier fließen auch Beobachtungen aus einem thematisch und methodisch verwandten Projekt ein, das unter dem Namen "Zwangsarbeit 1939-1945. Erinnerungen und Geschichte" (ZWAR) in Kooperation von Freier Universität Berlin, der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft sowie dem Deutschen Historischen Museum in Berlin durchgeführt wird und das neben der wissenschaftlichen Erschließung von ca. 600 lebensgeschichtlichen Interviews mit ehemaligen NS-Zwangsarbeitern auch lebhafte Bildungsinteressen hat. Der Verf. ist Mitglied seines wissenschaftlichen Beirats. Im Web: http://www.zwangsarbeit-archiv.de/.

[18] Allerdings wird in Einzelmeinungen auch von Langeweile gesprochen.

[19] Auch der Verf. ist, das ergibt eine nochmalige Durchsicht des Manuskripts, nicht völlig frei von solchen offenbar allzu menschlichen Anwandlungen. Wirklich professionelle Holocaust-Forscherinnen, die mit Zeitzeugen(-Berichten) arbeiten, unterziehen sich daher während ihrer Tätigkeit einer begleitenden Supervision, z.B. Jureit (1999).

[20] Ganz ausgeklammert bleibt hier jenes häufig anzutreffende Selbstverständnis der Interviewten, sie seien recht eigentlich „unvollkommene Zeugen", da sie ja den Holocaust, also ihre eigene Vernichtung, nicht erlebt hätten und daher auch nicht darüber berichten könnten (eine Denkfigur, zu der sich niemand so klug geäußert hat wie der Überlebende und Schriftsteller Primo Levi (1986)).

Literatur

Assmann, A. (2004). Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses. In: Astrid Erll/ Ansgar Nünning (Hrsg.). Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität (Media and Cultural Memory/ Medien und kulturelle Erinnerung Bd. 1). Berlin. S. 45-60.

Assmann, A. (2006). History, Memory, and the Genre of Testimony. In: Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication 27. S. 261-273.

Assmann, A. (2007). Vier Grundtypen der Zeugenschaft. In: Elm, M. & Kößler, G. (Hrsg.). Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung. Frankfurt am Main. S. 33-51. wiederabgedr. in: Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft (Hrsg.) (2008). Zeugen und Zeugnisse. Bildungsprojekte zur NS-Zwangsarbeit mit Jugendlichen. Berlin. S. 12-26.

Barricelli, M. (2007). Per Video zugeschaltet. Periphere Gedanken zum Potenzial des „Visual History Archive" der Shoah Foundation im Geschichtsunterricht. In: Judith Martin/ Christoph Hamann (Hrsg.). Geschichte – Friedensgeschichte – Lebensgeschichte (Fs. Peter Schulz-Hageleit). Herbolzheim. S. 234-252.

Barricelli, M. (2008). Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung im Geschichtsunterricht – ein Problemaufriss. In: Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hrsg.). Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. S. 198-211.

Barricelli, M., Brauer, J., Wein, D. (2009). Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive der Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung. http://medaon.de/pdf/B_Baricelli-Brauer-Wein-5-2009.pdf.

Birkmeyer, J. (2008). Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit. Hohengehren.

Bösch, F. (2000). Historikerersatz oder Quelle? Der Zeitzeuge im Fernsehen. In: Geschichte lernen, H. 76. S. 62-65.

Brumlik, M. (2004). Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs. In: Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.O. (Hrsg.). Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main. S. 189-204.

Friedländer, S. (1993). Memory, History and the Extermination of the Jews of Europe. Bloomington.

Hartman, G. (2004). Zeugnis und Authentizität. Reflexion über Agambens ‚Quel che resta di Auschwitz'. In: Martínez, M. (Hrsg.). Der Holocaust und die Künste. Medialität und Authentizität von Holocaust-Darstellungen in Literatur, Film, Video, Malerei, Denkmälern, Comic und Musik. Bielefeld. S. 99-118.

Hartman, G. (2009). Überlebende sind stark, viel stärker, als man denkt. Interview mit Anja Reich. In: Berliner Zeitung vom 14./15.3.2009, Magazin. S. 5.

Henke-Bockschatz, G. (2007). Zeitzeugenbefragung. In: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.). Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. S. 354-369.

Heuer, K. & Kößler, G. (2009). Zeitzeugen-Videos als Unterrichtsmaterial zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Das Video-Projekt des Fritz Bauer Instituts. Online im Internet: URL: http://www.fritz-bauer-institut.de/publikationen/video-interviews.pdf.

Hodel, J. (2008). Historische Narrationen im digitalen Zeitalter. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Schwalbach/Ts. S. 182-195.

Jureit, U. (1999). Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager. Hamburg.

Kößler, G., Pingel, F. & Radkau, V. (2002). Teilhabe am Trauma? Zeitzeugen in der pädagogischen Annäherung an die Geschichte des Holocaust. In: Fuchs, E. (Hrsg.). Holocaust und Nationalsozialismus. Wien. S. 48-57.

Krameritsch, J. (2008). Hypertext reloaded. Wunschmaschine oder Medium für Historiker und Historikerinnen? In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Schwalbach/Ts. S. 169-181.

Kushner, T. (2006). Holocaust Testimony, Ethics, and the Problem of Representation. In: Poetics Today. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication 27. S. 275-295.

Levi, P. (1986). I sommersi e i salvati. Turin.

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.O. (Hrsg.) (2004). Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main.

Niederland, W.G. (1980). Folgen der Verfolgung: Das Überlebenden-Syndrom. Seelenmord. Frankfurt am Main.

Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hrsg.) (2009). Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts.

Pandel, H.-J. (2006). Geschichtskultur. In: Mayer, U., Pandel, H.-J., Schneider, G. & Schönemann, B. (Hrsg.). Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. S. 74.

Paul, G. (Hrsg.) (2006). Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen.

Rosenthal, G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main.

Schütze, F. (1976). Zur linguistischen und soziologischen Analyse von Erzählungen. In: Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie Bd. 10. Opladen. S. 7-41.

Schütze, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunikativen Machtstrukturen. Bielefeld.

Siegfried, D. (2005). Zeitzeugenbefragung. Zwischen Nähe und Distanz. In: Lothar Dittmer/Detlef Siegfried (Hrsg.). Spurensucher. Ein Praxisbuch für die historische Projektarbeit. Überarb. Neuauflage Hamburg. S. 65-81.

Totten, S. & Feinberg, St. (Hrsg.) (2000). Teaching and Studying the Holocaust. Boston. S. 107-138.

Welzer, H. (2002). Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München.

Zülsdorf-Kersting, M. (2007). Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Münster.

Angela Schwarz

Neue Medien – alte Bilder? Frauenfiguren und Frauendarstellungen in neueren Computerspielen mit historischen Inhalten

1. Einleitung

Sie sind auf dem Vormarsch, schieben sich selbstbewusst ins Bild, erobern den Mittelpunkt. Sie wollen nicht länger ausgeschlossen sein aus der von Männern geschaffenen und bislang von Männern dominierten Welt. Seit den späten neunziger Jahren erhöht sich nicht nur ihr Anteil unaufhörlich,[1] vielmehr hat sich auch die Variationsbreite der Charaktere in den vergangenen Jahren merklich vergrößert. Die Rede ist von den „sheroes“[2] bzw. generell von den Frauenfiguren in den virtuellen Welten.

Anfangs gab es nur sehr wenige Frauenfiguren im Computerspiel. Kamen sie vor, dann in einer für das vom männlichen Protagonisten bestimmte Spielgeschehen nachgeordneten Funktion, nicht selten als in Pixel ‚gemeißelte‘ Variante traditioneller Rollenklischees. Den Prototyp einer weiblichen Heldin in einem virtuellen Aktionsraum bildet die inzwischen zur Ikone aufgestiegene Lara Croft aus dem Spiel *Tomb Raider*. Für die einen beweist sie seit 1996, dass nicht nur Männer von der Machart eines Indiana Jones zum harten Actionhelden taugen. Für die anderen sabotiert sie angesichts der Überdimensioniertheit ihrer weiblichen Körperformen, die umgekehrt proportional zur Menge ihrer Bekleidung zu stehen scheint – so zumindest in den ersten Versionen des Spiels –, die so mühsam erkämpften Fortschritte in der Herauslösung der Frau aus der Objektrolle männlicher Phantasien.[3]

Inzwischen hat sich die Zahl der Protagonistinnen wie der Frauenfiguren in Computerspielen allgemein so erhöht, dass sich fast von einer realistischen Spiegelung des Geschlechterverhältnisses zumindest hinsichtlich der Zahl sprechen ließe, sofern sich bei Szenarien im Stile von *Star Wars* oder *World of Warcraft* überhaupt von Realität sprechen lässt. Herstellern wie Konsumenten geht es in diesem Fall ohnehin weniger um die Wirklichkeit.

Wie sieht es im Vergleich dazu in Computerspielen mit historischen Inhalten aus? Unverkennbar handelt es sich dabei um einen Spieltypus, der sich wachsender Beliebtheit erfreut und sich einen beachtenswerten Anteil an diesem bisher unaufhörlich boomenden Markt erstritten hat. Haben die Historienspiele eine ähnliche Entwicklung durchlaufen wie jene, die dem Fantasy, Science Fiction und gegenwartsbezogenen Spiel neben Weiterentwicklung von Gamedesign, Grafik und/oder Differenziertheit des Plots mehr und differenziertere Frauengestalten beschert hat?

Auf den ersten Blick könnte man meinen, das Freizeitmedium Computerspiel – und allein darum und nicht um das Lernspiel geht es – hat wenig, wenn überhaupt etwas mit historischem Lernen zu tun. Man lernt aus ihm nichts über Geschichte, nichts über die Kategorie Geschlecht und ihre Bedeutung in der Geschichte. Das trifft insofern zu, als das Ziel der Spiele nicht darin besteht, Kenntnisse zu vermitteln und Kompetenzen im Sinne historischen Lernens zu erwerben und als die Inhalte zum großen Teil affirmativ sind.[4] Wer mehr als einmal hinschaut, sieht hingegen rasch, dass dieses neue Medium ähnlich wie der Rundfunk, der Film und das Fernsehen vor ihm zu einer bedeutenden Sozialisationsinstanz aufgestiegen ist. Konkret gesprochen: Es präsentiert sich als Rekonstruktion vergangener Realität und transportiert dabei Bilder, Bilder von Geschichte ebenso wie Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, die von einer großen und heterogen zusammengesetzten Spielergemeinde rezipiert werden. Daher ist es dringend geboten, dass sich die Geschichtswissenschaft mit dem Massenmedium Computerspiel[5] auseinandersetzt und analysiert, wie es mit seinem Gegenstand, der Vergangenheit wie den Geschlechterrollen in ihr, umgeht und wie wiederum die Rezipientinnen und Rezipienten diese Geschichte mit dem von anderen schulischen und außerschulischen Instanzen vermittelten Geschichtsbewusstsein vereinbaren.

Obwohl die Rezeptionsforschung insbesondere bei Fragen aus geschichtswissenschaftlicher Sicht noch in den Anfängen steckt,[6] lässt sich in Anlehnung an Waldemar Grosch für die Spiele generell[7] und Friedemann Schindler gerade für die Frage des Transfers von Einstellungen und Handlungsmustern im Bereich der Geschlechterkonstruktionen von einem „*heimlichen Lehrplan*“[8] der Computerspiele ausgehen. Bezogen auf die Feststellung von einer vermehrten Berücksichtigung von Frauenfiguren in Computerspielen muss die Frage zunächst lauten, wie sie in Spielen mit historischen Inhalten auftreten bzw. dargestellt werden. Angesichts der Weiterentwicklung des Mediums und der Möglichkeit, dass aus den anfangs eher eindimensionalen, um nicht zu sagen klischeehaften bis sexistischen Konstruktionen eine wesentlich größere Vielfalt hervorgegangen ist,[9] stehen nachfolgend die jüngeren Produkte des Mediums mit Erscheinungsdatum vor allem nach der Jahrtausendwende im Mittelpunkt. Das ist jene Phase, in der der Bereich der Historienspiele allein hinsichtlich der Zahl an Produkten einen deutlichen Zuwachs erfahren hat. Wie Frauenfiguren in ihnen dargestellt werden, soll an dieser Stelle für die Spiele mit historischen Inhalten erstmals kategorisiert und charakterisiert werden (Abschnitt 4). Trotz der Unterrepräsentation von Frauen vor allem in der Frühphase des Mediums, trotz der Grenzen aufgrund der spezifischen Formen der Reduktion und trotz der Behauptung, wer Geschichte vernichten wolle, müsse nur für ihre Vermarktung sorgen[10] – so eine Bemerkung in einem Erfahrungsbericht zu einem Spiel –, soll hier die These vertreten werden, dass die Computerspiele das Potenzial besitzen, Geschichte und die Kategorie Geschlecht in der Geschichte im Sinne der Rüsenschen „*Sinnbildung über Zeiterfahrung*“[11] anzubieten. Frau-

enrollen und -figuren können im Rahmen der Grenzen des Mediums potenziell differenziert und dem Sachverhalt angemessener dargestellt werden. Inwieweit dieses Potenzial derzeit ausgeschöpft wird, ist eine andere Frage. Der Blick auf den Forschungsstand (Abschnitt 2), der dieser Einteilung vorausgeht, verweist darauf, dass hier nur ein erster Schritt gemacht werden kann, dem weitere folgen müssen. Wie lohnenswert und relevant das gerade auch für künftige Entwicklungen des Genres und ihre Folgen für historisches Lernen sein kann, verdeutlicht der Überblick über die Geschichte der Geschichte in Computerspielen (Abschnitt 3).

2. Spielerinnen – Spielfiguren: Bemerkungen zum Forschungsstand

Lange schien es so, als ob jenes neue Medium, das in den späten achtziger Jahren auf einen größeren Markt hin ausgerichtet wurde, als Forschungsgegenstand der Pädagogik (Spielpädagogik, Medienpädagogik), der Psychologie, den Sozialwissenschaften und Medienwissenschaften vorbehalten bliebe. Vertreterinnen und Vertretern dieser Disziplinen erschienen die Spiele zunächst als vorübergehende Modeerscheinung, dann als ein Element jugendlicher Lebensentwürfe und Alltagskultur vor allem männlicher Jugendlicher. Mit steigender Popularität rückte die Frage nach den Langzeitwirkungen auf Einstellungen und Sozialverhalten in den Mittelpunkt. Denn nicht selten wurde der Schritt vom Teddybär zur Software mit Argwohn oder sogar Ablehnung betrachtet, galten und gelten die Spiele vielen Angehörigen der Elterngeneration als stupide, gewaltverherrlichend,[12] rassistisch, sexistisch, süchtig machend und als Ursache für eine vermeintlich unausweichliche Vereinsamung. Aus der kritisch bis ablehnenden Einschätzung entwickelte sich ein eigener „*Besorgnis-Diskurs*“,[13] der heute so eifrig wie eh und je geführt wird. Zu den maßvolleren Überlegungen aus diesem Umfeld gehört etwa die Vermutung, Denken und Handeln würden zwangsläufig dadurch beeinflusst, dass die komplexe Wirklichkeit auf Situationen mit einfachen Lösungen[14] oder gar auf Schwarz-Weiß-Muster reduziert wird, auf gut oder böse, schießen oder nicht schießen, Herrscher oder Beherrschter. Dass ein Transfer von der Spiel- in die Alltagswelt stattfindet, steht bei diesen Überlegungen außer Frage.

Viele Arbeiten der genannten Disziplinen wenden sich primär nicht den Spielen selbst, sondern den Spielerinnen und Spielern zu, fast ausschließlich der Altersgruppe bis 20, maximal 25 Jahre. Die Gruppe besitzt aber längst nicht mehr die dominierende Funktion, die man ihr oft zuschreibt. Die jüngsten Zahlen der Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) belegen im Bereich der Computer- und Videospiele gerade bei den PC-Spielen ein stark steigendes Alter der Spielenden. Im ersten Halbjahr 2010 war mit 45% der PC-Gamer fast die Hälfte aller Spielenden älter als 30 Jahre. Erstmals ist damit der Anteil der über Dreißigjährigen größer als der der unter Zwanzig-

jährigen, die zusammen nur noch 34% der Spielenden stellen.[15] Die vorliegenden Arbeiten fragen nach der Präferenz für bestimmte Spieltypen, dem Spielverhalten, in jüngster Zeit besonders dem in Online-Gemeinschaften,[16] und eben den Folgen, die sich daraus ergeben.[17] Dabei geraten in erster Linie männliche Jugendliche und in den letzten Jahren auch junge Erwachsene in den Blick, also jene Gruppe, aus der sich die Abnehmer der Computerspiele lange Zeit vorwiegend rekrutierten. Angesichts des Ergebnisses einer Reihe von Studien, dass Spielerinnen einen ungleich niedrigeren Anteil an der Spielergemeinschaft aufweisen,[18] finden sich relativ wenig Untersuchungen über Frauen und Computerspiele[19] – Erhebungen zum Spielverhalten und zu Interessen bzw. Präferenzen von Spielerinnen vielleicht ausgenommen.[20] Vielfach finden sich die klassischen Beschreibungen: Mädchen und Frauen spielten seltener, kürzer, vorzugsweise Spiele, die auf Kooperation denn auf Wettbewerb ausgerichtet seien, auf einzelne Produkte bezogen ließe sich sagen eher *Die Sims* und *Abenteuer auf dem Ponyhof* als *Brothers in Arms* oder *Assassin's Creed* – Barbie oder WarCraft,[21] wie es ein Artikel von 2004 auf den Punkt zu bringen suchte. Es sei an dieser Stelle nur darauf hingewiesen, dass sich die Verteilung längst nicht mehr so klar darstellt und dass die Zahl der Spielerinnen aller Altersstufen merklich gestiegen ist.[22] Was übrigens beim Spielen genau passiert, wie welches Element von Gamedesign und Handlung aufgenommen und verarbeitet wird, also der gesamte Bereich der Rezeption, ist weitgehend noch unentdecktes Land – und das gilt für beide Geschlechter, obschon für Spielerinnen mehr als für Spieler.[23]

Die Annäherung an den Gegenstand stellt sich bei den eigentlichen Inhalten der Spiele weitaus einfacher dar. Allerdings beschränkt sich die „*Textexegese*", wie es im Handbuch der Computerspielstudien heißt, sofern sie denn überhaupt vorgenommen wird, meist auf eine kurze Beschreibung des Spielplots, auf wenige ausgewählte Beispielfälle oder allein auf die ‚Heldinnen' einer Geschichte.[24] Wie Frauen im Computerspiel insgesamt dargestellt werden, bedarf also noch einer eingehenden Analyse.[25] Bezogen auf die Frauengestalten in Spielen mit historischen Inhalten gibt es das in gedruckter Form – noch – nicht.[26] Die Geschichtswissenschaft hat sich bislang von dem Gebiet gänzlich ferngehalten, die Didaktik wenigstens schon die Auseinandersetzung gesucht, erwartungsgemäß mit dem Blick auf Lerneffekte und Einsatzmöglichkeiten im Unterricht.[27] Die Kategorie Geschlecht spielte in dem Zusammenhang jedoch noch keine Rolle.

Wo kommen Frauengestalten in den Historienspielen denn nun vor? Welche Rolle oder dramaturgische Funktion wird ihnen zugeschrieben? Wie sind sie als Charakter ausgestaltet?[28] Inwieweit regen sie die Auseinandersetzung mit Geschichte und Geschlechterverhältnisse in der Geschichte an?

3. Kurze Geschichte der Geschichte in Computerspielen

Bevor diese Fragen beantwortet werden können, ist zunächst die ‚Quellenlage' zu skizzieren. Wie steht es um den Bereich der Spiele mit historischen Inhalten und wie hat er sich in den letzten gut zweieinhalb Jahrzehnten seit Markteinführung des IBM Personal Computers entwickelt?

Ein Gang in ein x-beliebiges Geschäft für Unterhaltungselektronik vermittelt einen ersten Eindruck von der Vielfalt und Vielzahl an Produkten im Bereich digitaler Spiele. Sie verweisen unmissverständlich auf einen boomenden Markt, der in den vergangenen Jahren allein in Deutschland Milliardenumsätze erwirtschaftet hat und 2008 entgegen dem Trend in anderen Wirtschaftssektoren erneut Rekordumsätze verzeichnen konnte.[29] Erst 2009 bekam auch die Videospieleindustrie die Auswirkungen der Wirtschaftskrise zu spüren, doch zeigte sich der deutsche Branchenverband BIU angesichts eines Umsatzminus von nur zwei Prozent durchaus zufrieden.[30] Dies sind Aussagen für das Medium insgesamt, wobei die Spiele mit historischen Inhalten diesen Trend mit vollziehen. Die Zahl der Neuerscheinungen ist im Laufe der Jahre nahezu stetig gestiegen (Abb. 1).

Für den europäisch-amerikanischen Markt kommt man bezogen auf den genannten Zeitraum auf eine Gesamtzahl von 1.750 neuen PC-Spielen mit historischen Inhalten.[31] Gemessen an den Hunderten von neuen Spielen, die alljährlich auf den Markt kommen, mag das wenig erscheinen. Verglichen mit Anteilen anderer Angebote wie Spiele vor einem Fantasy oder Science-Fiction-Hintergrund oder solchen mit einem Gegenwartsbezug lässt sich die Zahl aber durchaus sehen, wobei die Auflagenzahl, bei den historischen Spielen oft sehr hoch, noch gar nicht berücksichtigt ist. Man sieht an der Verteilung auf die Jahre recht deutlich, wie sich zu Beginn der neunziger

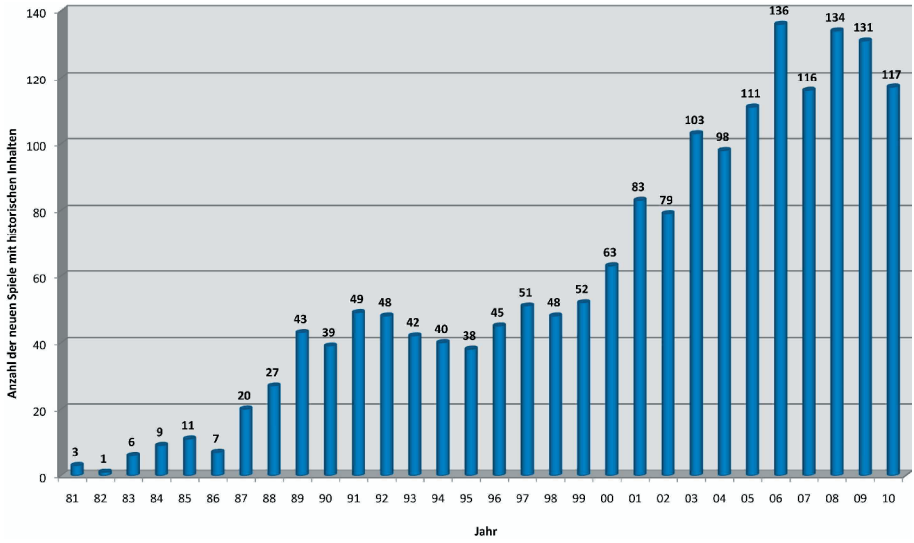

Abb. 1: Neuerscheinungen 1981–2010 (Erhebungsstand Oktober 2010)

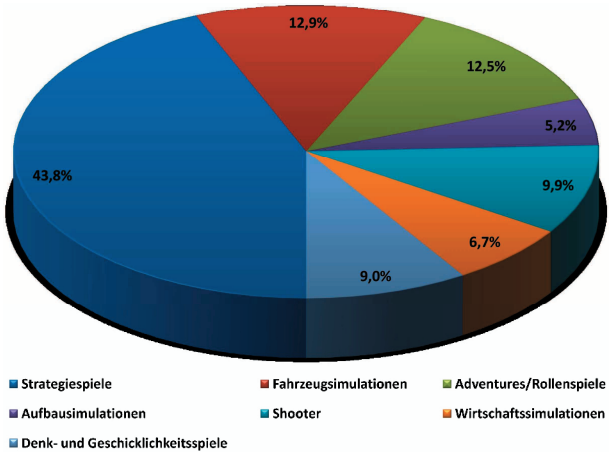

Abb. 2: Einordnung der Spiele in Kategorien

Jahren die Zahlen erhöht und nach der Jahrtausendwende noch einen weiteren deutlichen Anstieg erlebt haben. In den vergangenen sechs Jahren kamen jedes Jahr über einhundert solcher Spiele neu auf den Markt, 2006 waren es sogar 136, der bisherige Höchststand. In diesen sechs Jahren wurden allein 42,5% der 1.750 PC-Spiele historischen Inhalts herausgebracht, ebenfalls eine klare Tendenz.

Für den Markt der Historienspiele lässt sich noch etwas ablesen. Es besteht nämlich eine eindeutige Präferenz für bestimmte Kategorien von Spielen oder genauer für *eine* bestimmte Kategorie.

Die Dominanz des Strategiespiels, das, wie in Abbildung 2 grafisch veranschaulicht, fast 44% der Spiele bestimmt, ist geradezu erdrückend. Bemerkenswert ist dieser Umstand darüber hinaus auch deshalb, weil das Thema Geschichte wohl eher eine Betonung oder zumindest einen größeren Anteil des Adventures oder Rollenspiels erwarten ließe. Denn es ist das Adventure, das der Spielerin und dem Spieler die Möglichkeit gibt, in Gestalt eines anderen eine andere Welt, eben eine vergangene Welt, zu erkunden und zu beeinflussen – zumindest der Konzeption nach. Wie diese Auswertung zeigt, trifft der Eindruck jedoch nicht zu, den andere Rollenspiele etwa mit Fantasy-Hintergrund im Stile von *World of Warcraft* aufkommen lassen, denn mit 12,5% liegt das historische Rollenspiel am PC weit hinter dem Typus des Strategiespiels im Stile von *Age of Empires* oder *Sudden Strike* zurück.

Zudem gibt es hinsichtlich der Themen oder Epochen, die zum Gegenstand gemacht werden oder als Hintergrund für das Spiel dienen, eine ähnlich klare Tendenz wie bei den Spielekategorien. Ein gewisser Zusammenhang von Gegenstand und Typus eines Spiels, etwa von Krieg und Strategiespiel, ist nicht von der Hand zu weisen.

Nach der Aufschlüsselung in Abbildung 3 entfällt mehr als die Hälfte aller Historienspiele auf das 20. Jahrhundert, bei einer klaren Dominanz der

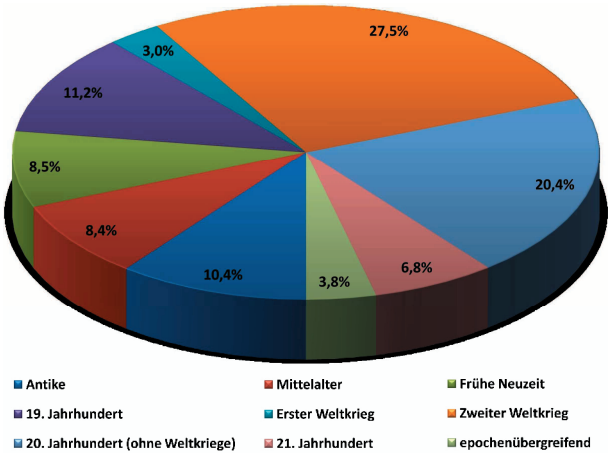

Abb. 3: Verteilung nach thematisierten Epochen bzw. Ereignissen

Spiele zum Zweiten Weltkrieg (27,5% aller Historienspiele, gut 54% der Historienspiele zum 20. Jahrhundert). Das lässt sich unter anderem damit erklären, dass insbesondere der Zweite Weltkrieg – mit deutlichen Abstrichen auch der Erste Weltkrieg und neuerdings zudem Vietnamkrieg und Kalter Krieg – für heutige Spielerinnen und Spieler relativ zeitnah und in der Erinnerungskultur vor allem der westlichen Welt sehr präsent sind, außerdem in anderen populären Medien regelmäßig thematisiert werden und als Rahmen für eine Spielhandlung vielfältige Möglichkeiten bieten. Hier einzugreifen oder die Geschichte einmal anders verlaufen zu lassen, reizt offensichtlich viele. Für die Antike wirkt sich unter anderem die traditionelle Begeisterung für das Land der Pharaonen und den Herrschaftsbereich der römischen Kaiser aus. Das Mittelalter erscheint mit 8,4% auf einen der hinteren Ränge verwiesen, obwohl es in gewisser Weise von der Faszination für die meist aus pseudomittelalterlichen Welten bestückten Fantasy-Handlungen profitieren könnte. Spiele mit einem Rahmen in der Frühen Neuzeit machen sich nicht selten den ‚Aufbruch in eine Neue Welt' oder eine zumeist romantisch verklärte Piratenwelt der Karibik zunutze.

4. Frauengestalten in Computerspielen mit historischen Inhalten

Vor der eigentlichen Kategorisierung der Darstellungen sei auf einige Umstände und Zusammenhänge hingewiesen, die mit den Präsentationen unmittelbar verknüpft sind.

Zuerst ist festzustellen, dass Frauenfiguren nach und nach auch die Spiele mit historischen Inhalten erobert haben. Neben der bloßen Zahl vergrößerte sich zugleich die Variationsbreite ihrer Funktionen für die Spielhandlung. In einer ersten Aufteilung für rund 1.270[32] der ermittelten 1.750 Historienspiele

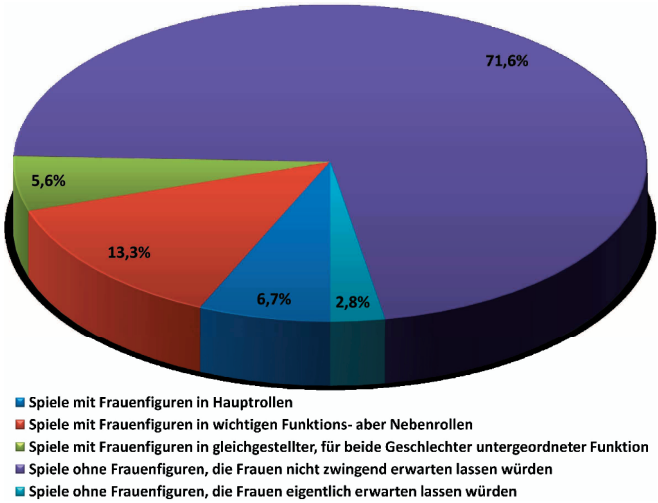

Abb. 4: Kategorien von Frauenfiguren und ihr Anteil an den Historienspielen

lässt sich erkennen, dass die weiblichen Figuren nach wie vor in sehr vielen Spielen völlig fehlen, dort aber auch gar nicht erwartet werden. Die Vielzahl der Kriegssimulationen, in denen es ausschließlich um Kampfhandlungen geht, an denen Frauen historisch tatsächlich nicht beteiligt waren, sei es in Strategiespielen, Shootern oder Fahrzeugsimulationen,[33] ist wesentlich für dieses Bild verantwortlich. Wenn Frauen als Protagonistinnen in den Historienspielen auftreten, tun sie dies überwiegend in einer Nebenrolle, an der Seite der männlichen Hauptfigur. In anderen Titeln, etwa in Aufbausimulationen, gehören sie, den männlichen Figuren gleichgestellt, den unteren Gesellschaftsschichten an, die für den Erfolg des Spielenden zu arbeiten haben.

Doch ebenso oft wie in dieser Funktion sind Frauenfiguren inzwischen ebenso in den Rang der Heldin einer Geschichte aufgestiegen, eine Tendenz, die in letzter Zeit klar steigend ist. Betrachtet man die absoluten Zahlen, so haben sich die Spiele mit weiblichen Hauptfiguren[34] in den gut eineinhalb Jahren seit Ende 2008 mehr als verdoppelt, eine Entwicklung, die offenbar vor allem dem derzeitigen Boom so genannter ‚Casual-Games'[35] geschuldet ist, in denen weiblichen Protagonisten weite Verbreitung gefunden haben. Das belegen überdies die Zahlen für die einzelnen Jahre: Erst in den letzten ein oder zwei Jahren ließ sich ein eindeutiger prozentualer Zuwachs an Protagonistinnen in Historienspielen ausmachen. Danach erreichte der Anteil der Spiele mit weiblichen Hauptfiguren im Jahr 2008 erstmals mehr als 5% aller Spiele mit historischen Inhalten, seit sich Computerspiele Anfang der neunziger Jahre als Massenmedium etabliert haben. Der Anteil hat sich im letzten Jahr auf mehr als 20% erhöht. Diese Zuwachsrate gleicht sehr derjenigen, die sich bei den storybasierten Wimmelbildspielen beobachten lässt, ein Spieletyp, der gerade weibliche Kunden ansprechen soll und angesichts wachsender Marktanteile sein Ziel offenbar nicht verfehlt.

Angesichts dieses deutlichen Anstiegs weiblicher Hauptfiguren scheinen die Nebenfiguren rein statistisch betrachtet im gleichen Zeitraum etwas in den Hintergrund getreten zu sein, was auch damit verknüpft ist, dass für die Auswertung jedes Spiel nur einer Kategorie zugewiesen wurde. Deren Anteile gehen seit 2008 fast in gleichem Maße zurück, wie die der Heldinnen ansteigen. Die genauen Ursachen für diese Entwicklung lassen sich nur schwer ausmachen, da solche Trends stets in Verbindung mit der Entwicklung der Anteile einzelner Genres zu sehen sind. Insgesamt jedoch sind Frauenfiguren in den Spielen derzeit eindeutig auf dem Vormarsch.

Als zweites muss derjenige, der in die Welt historischer Computerspiele eintaucht, ein hohes Maß an Dekodierungsleistung erbringen, höher als etwa bei fiktiven oder gegenwartsbezogenen Rahmenhandlungen. Zum einen konstruieren die Spiele mit historischen Inhalten ein von den Entwicklern mehr oder weniger detailliert ausgestaltetes Bild der Vergangenheit. Hierbei handelt es sich um eine Reduktion des historischen Sachverhalts, die vor allem den Regeln des Spielprinzips und der Unterhaltung folgt. Zum anderen entwerfen sie, eingebettet in diese historische Konstruktion, bestimmte Geschlechter- bzw. Rollenbilder. Dies geschieht ebenfalls mit der Zielsetzung, ein Spiel und damit ein Unterhaltungsangebot zu schaffen. Hinzu kommt ein Entstehungszusammenhang, in dem überwiegend Männer – Entwickler und Publisher – ein Computerspiel vor allem mit Blick auf eine immer noch zum großen Teil männliche Käuferschaft entwickeln. Dass es dann bei den Frauengestalten eher auf die äußeren Maße als auf die inneren Werte ankommt, ist keine Seltenheit.

Ein dritter Aspekt besteht darin, dass für die Interpretation der Inhalte hinsichtlich der Figuren zwischen Funktion und Charakter unterschieden wird, zwischen Heldin und Nebenfigur einerseits und etwa der klugen, ungeschickten, fleißigen oder nach einem anderen Persönlichkeitsmerkmal angelegten Frauengestalt andererseits. Charaktereigenschaften sind streng genommen an keine bestimmte Epoche gebunden. Hingegen lässt sich die Rolle der Akteurin, die genug gesellschaftlichen Freiraum besitzt, um die Position der Protagonistin oder Heldin eines Spiels zu übernehmen, nicht so einfach auf alle Epochen anwenden. Das kann dazu führen, weiblichen Spielfiguren mehr Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zu geben, als Frauen in einer historischen Situation tatsächlich offenstanden.[36]

4.1 Operation Unisex: virtuelle historische Welten ohne Frauenfiguren

Eine Welt ohne Frauen? In den virtuellen historischen Welten ist das gar keine Seltenheit. In Spielen, die Ereignisse oder Bereiche thematisieren, in denen es in der Geschichte keine Akteurinnen gab, erscheint das als korrekte Wiedergabe vergangener Realität. Wenn die meisten Shooter, die im Zweiten Weltkrieg angesiedelt sind, ohne Frauen auskommen, verwundert das so lange nicht, wie der Kampf der Soldaten im Mittelpunkt steht bzw. Zivilisten keine Rolle spielen.[37] Gleiches gilt für reine Schlachten-, Luftkampf- oder U-Bootsimulationen. Für Spiele, die hingegen die Entwicklung eines Wirt-

schaftsunternehmens,[38] einer Stadt oder Zivilisation zum Gegenstand haben, fällt das Fehlen von Frauen etwa als Bäuerinnen, Arbeiterinnen, Mitbewohnerinnen oder Ehefrauen und Mütter in den unteren Gesellschaftsschichten oder der Fürstinnen und Königinnen in den oberen sehr wohl auf. *Age of Empires* von 1997, das erste Produkt des weltweit über 20 Millionen Mal verkauften Strategiebestsellers,[39] lässt Spielerinnen und Spieler die Entwicklung der frühen und antiken Hochkulturen von der Steinzeit bis in ihre Blütezeit nachspielen. Frauen sind für diesen Aufstieg offensichtlich nicht erforderlich. Obwohl das Muster selbst innerhalb der Reihe kaum zwei Jahre später verändert wurde, gibt es dennoch jüngere Strategiespiele ähnlicher Art, die weiterhin auf Frauenfiguren verzichten, obwohl sie in der jeweiligen Handlung zu erwarten wären und keinerlei technische Probleme gegen ihre Aufnahme gesprochen hätten. Zu diesen Titeln zählen unter anderem *Cossacks* (2000) und *Cossacks II* (2005), die *American Conquest*-Reihe mit drei Titeln zwischen 2002 und 2006, *Alexander* (2004) oder *Empire Earth III* (2007). In allen Fällen setzen sich die Gesellschaften der unterschiedlichen Zivilisationen aus Individuen nur eines Geschlechts zusammen. Das ist gerade für den jüngsten der genannten Titel besonders bemerkenswert, verfügten doch die beiden Vorgängerversionen sehr wohl über weibliche Spielfiguren – hier bei der Ressourcenbeschaffung eingesetzt.[40] Einen Sonderfall markieren solche Spiele, bei denen rein weibliche Völker existieren, doch haben sich solche Experimente wie z.B. in der Erweiterung zu *Die Siedler III* mit dem Volk der Amazonen aus dem Jahr 1999 letztlich nicht durchsetzen können. Für die Frühphase des Mediums lässt sich das mit der Dominanz der männlichen Rezipienten einerseits und der Vereinfachung des Designs für die Hersteller andererseits erklären. Warum das Muster trotz des Widerspruchs zu den historischen Gegebenheiten jedoch in nicht wenigen Fällen noch bis mindestens ins Jahr 2007 fortgesetzt wurde, ist weniger einfach zu deuten.[41] Angesichts der inzwischen veränderten Zusammensetzung des Adressatenkreises insgesamt wie bei solchen Spielen im Speziellen wird eine solche Auslassung von Spielerinnen und Spielern jedoch nicht mehr kommentarlos hingenommen.[42]

4.2 „Fußvolk“: Nicht nur präsent, sondern endlich gleichgestellt?

Fortsetzungen der frühen Erfolge im Strategiegenre und Nachahmer haben den männlichen Figuren daher weibliche an die Seite gestellt – in bestimmten Bereichen.[43] In *Age of Empires II* und *III* (1999 und 2005), *Empire Earth* und *Empire Earth II* (2001 und 2005) oder *Rise of Nations* (2003) finden sich Frauengestalten auf einmal in verschiedenen Funktionen. Sie erscheinen zumeist als Arbeiterinnen in der Landwirtschaft oder dem Goldabbau, als Holzfällerinnen und sogar als Wissenschaftlerinnen, letztere in *Rise of Nations* historisch korrekt erst ab dem Industriezeitalter, jeweils mit dem Erwirtschaften von Ressourcen befasst.[44] Diese Frauenfiguren arbeiten Seite an Seite mit den Männern, verrichten die gleichen Tätigkeiten, verfügen über die gleiche Leistungskraft, können sogar im Kriegsfall in Hilfstruppen ver-

wandelt werden.[45] Sie unterscheiden sich letztlich nur optisch von den männlichen Figuren. Ob die neu zu erschaffende ‚Bevölkerungseinheit' männlich oder weiblich wird, entscheidet überdies nicht die Spielerin oder der Spieler, sondern der Computer. Danach werden alle Angehörigen dieser Gruppe im Unterschied zu den Militäreinheiten und Protagonisten nicht weiter ausgestaltet. Mit dieser ‚Gleichheit' der Geschlechter verschwinden allerdings nicht nur die historisch gegebenen Unterschiede in den Machtverhältnissen zwischen Männern und Frauen. Vielmehr wird die Identität der Figuren – sei es die geschlechtsspezifische oder eine andere – dadurch, dass die Angehörigen dieser Gruppe oder Schicht in ihrer Bedeutung herabgestuft sind, selbst bedeutungslos. Die scheinbare Gleichstellung verliert ihren Wert oder Sinn als emanzipatorischer Vorgang. Dass diese ahistorische Gleichstellung nicht weiter thematisiert oder verändert wird, erscheint dann fast schon folgerichtig.[46]

Es gibt einen auffälligen Ausnahmefall, in dem das anders geregelt ist. *America: No Peace beyond the Line* von 2000, angesiedelt im Nordamerika des 19. Jahrhunderts, überlässt es dem Spielenden, das Geschlecht der neu zu erschaffenden Arbeitseinheit zu wählen. Die ‚Kosten' dafür wie die Lebensparameter der Figuren sind gleich, die Arbeitsbereiche unterscheiden sich jedoch: Die weiblichen Spielfiguren arbeiten auf den Farmen, die männlichen gehen jagen, hacken Holz, errichten Häuser und schürfen Gold in Minen oder beschaffen es, indem sie die Goldtransporte der Gegenspieler ausrauben. Das gilt für die ‚Zivilisationen' der Amerikaner, Mexikaner[47] und Indianer. Das vierte ‚Volk' im Spiel, die Desperados, besteht dagegen – den populären Vorstellung vom ‚Wilden Westen' folgend – ausschließlich aus Männern. Bezogen auf alle gilt, dass das Kämpfen – mit der bemerkenswerten Ausnahme der Indianerin[48] – den Männern vorbehalten ist. Obschon die Rollenbilder noch immer sehr klischeehaft gezeichnet sind, passt diese Darstellung eher auf die Realitäten des 19. Jahrhunderts als die eben genannten Beispiele von völliger Gleichberechtigung, die die Beliebigkeit verschiedener Figuren nur verdeckt.[49]

Und noch ein ungewöhnlicher Fall sei hier angefügt. In der Aufbausimulation *Die Römer* aus dem Jahr 2006 und dem Nachfolgespiel *Imperium Romanum* (2008), dem ein identisches Spielprinzip zugrunde liegt, sind die weiblichen Spielfiguren von Beginn an in gleicher Zahl vertreten. Sie sind in vielen Bereichen gleichberechtigt mit ihren männlichen Pendants[50] und begeben sich wie die männlichen Figuren auf die Suche nach einer Arbeitsstelle in der Siedlung. Dabei orientieren sich die Berufsperspektiven der Frauen soweit möglich an historischen Vorbildern. Die Arbeit in der Landwirtschaft oder dem Gasthaus steht ihnen ebenso offen wie den Männern, der Zugang zu anderen Berufen, etwa dem des Minenarbeiters oder des „Präfekten", im Spiel eine Mischung aus Polizist und Feuerwehrmann, ist ihnen hingegen verwehrt. Klassische weibliche Berufe wie den der Schneiderin hingegen können sie ergreifen, ohne männliche Konkurrenten fürchten zu müssen, denn diese Berufe sind im Spiel für Männer tabu.[51] Nur die Rolle

des Familienvorstandes, der in den Spielstatistiken erscheint, können die Frauenfiguren nicht übernehmen, was durchaus historischen Gegebenheiten entspricht. Der Zugang zu gesellschaftlichen und implizit auch politischen Führungspositionen, so könnte man folgern, hängt demnach vom Geschlecht ab. Nichtsdestotrotz wollen die Mädchen wie die Jungen in dem Spiel eines werden, wenn sie groß sind: „Statthalter".[52]

Warum diese Beispiele? Trotz der geringen Zahl aus der Riege von 1.750 Spielen mit historischen Inhalten deuten sie auf die Bandbreite an Möglichkeiten hin, die selbst bei einer so nachgeordneten Rolle wie dem Ressourcensammler oder dem Untergebenen vorhanden sind. Der Grad an Differenzierung mag mit Blick auf historische Realitäten nicht sehr hoch erscheinen, bietet aber dennoch gewisse Anknüpfungspunkte für historisches Lernen, insofern als die Vereinheitlichung der Geschlechterrollen nach dem einen Muster und die strikte Trennung der Arbeitsbereiche Fragen provozieren kann. Allerdings kann es dabei nicht um den Erwerb von Faktenwissen gehen, sondern mehr um die Weiterentwicklung von Kompetenzen wie etwa der Fähigkeit, das starre Rollenbild der Spielhandlung bzw. die mangelnde Differenziertheit zu hinterfragen. Wo sind die Frauen in der Welt von *Age of Empires*? Warum können sich die Frauen im ‚Wilden Westen' von *America* nicht verteidigen, so wie sie das in der Realität zweifellos tun mussten? Warum gibt es in *Imperium Romanum* keine Statthalterinnen, obwohl die Mädchenfiguren diesen Berufswunsch äußern?

4.3 In der ewigen Nebenrolle – und nebensächlich?

Frauenfiguren finden sich in den Computerspielen natürlich ebenso auf der nächst höheren Ebene, sowohl der dramaturgischen Bedeutung als auch der gesellschaftlichen Hierarchie nach – obschon im Vergleich zu männlichen Figuren weniger zahlreich. Um sie deutlich vom männlichen Protagonisten abzusetzen, werden sie in diesen Fällen zumeist differenzierter dargestellt. Die Variationsbreite der Figuren ist folglich recht groß.

Es beginnt auf einer relativ einfachen Stufe etwa mit der ‚Frau an seiner Seite' als Figur, die für die Absolvierung des Spiels wichtige Informationen liefert. In der El Cid-Kampagne in *Age of Empires II: The Conquerors Expansion* (2000) erscheint eine Figur, die aus der Perspektive der Ehefrau des spanischen Nationalhelden Ereignisse schildert, die die spielende Person von einem Szenario zum nächsten führt. Die Schilderungen sind dabei erstaunlich detailliert und differenziert. Bemerkenswert ist, dass die Figur für das Spielgeschehen keine Bedeutung besitzt und als Spielfigur gar nicht auftaucht. Dennoch erhält sie zur Ausgestaltung des historisch angelegten Rahmens des Spiels die Gelegenheit, sich zu Wort zu melden und sich in die – von Männern dominierte – Geschichte hineinzuschreiben. Den Spielerinnen und Spielern wird so ein Wechsel der Perspektive ermöglicht und der Blick auf die Beteiligten und Betroffenen eröffnet, die selten, wenn überhaupt, erwähnt werden.[53]

Informationsbeschaffung für die spielende Person ist häufig die Aufgabe einer weiblichen Gestalt in der Handlung. Das Rollenspiel *Titanic: Adventure out of Time* etwa, in dem die Spielerin oder der Spieler eine männliche Hauptfigur durch eine Spionagegeschichte steuert, leistete sich schon 1997 in der Person der Penny Pringle vom British Secret Service eine Frauenfigur, die für den Helden der Geschichte eine wichtige Kontaktperson darstellt.[54] Obwohl sie mehr als virtuelle Variante von Judi Dench als M in den neueren James Bond-Filmen (erstmals 1995) – und wiederum ihrer Entsprechung in der Realität an der Spitze des MI 5 am Ende des 20. Jahrhunderts –, denn als realistische Vorgesetztenfigur im britischen Geheimdienst von 1912 erscheint, liegt sogar in dieser Rolle ein gewisses Potenzial für historisches Lernen. Im Vergleich dazu bringt das 2006 veröffentlichte Adventure-Spiel *Undercover: Operation Wintersonne* die weibliche Agentin gleich mitten ins Geschehen, obwohl sie wiederum im Wesentlichen als Informationszuträgerin für den männlichen Protagonisten, einen Wissenschaftler und Zivilisten, auftritt. Dieser überprüft zwar als Hauptfigur Undercover im Auftrag des britischen Geheimdienstes, ob die Deutschen während des Zweiten Weltkrieges tatsächlich an einer Massenvernichtungswaffe auf Uranbasis arbeiten. Doch lässt sich die besondere Bedeutung der Agentin für ihn wie das Spielgeschehen nicht übersehen.

Schließlich können die Frauengestalten selbst in die Rolle der Protagonistinnen aufrücken, wobei ihnen nur der letzte Schritt zur titelgebenden Heldin verwehrt bleibt. So tritt etwa in der neuesten Version von *The Westerner (II: Fenimore Fillmore's Revenge)* von 2009 neben dem Helden eine Protagonistin auf, die von den Spielenden im Wechsel mit der männlichen Hauptfigur durch das Spiel gesteuert werden kann. Sie setzt dabei auf ihren scharfen Verstand und, dem Medium und dem Klischee entsprechend, ihre weiblichen Reize, während ihr Gegenpart eher in Cowboymanier, und damit ebenfalls dem Klischee entsprechend, zur Waffe greift. Die Vorteile dieses Rätseladventures liegen deutlich bei der weiblichen Figur, die allerdings eben nicht in die titelgebende Hauptrolle aufrücken kann.

In den Nebenrollen mit nicht selten wesentlichen Funktionen für den Spielablauf tauchen demnach ebenfalls Frauen auf, die der männlichen Figur nicht mehr einfach untergeordnet sind. Sie bekommen zwar die Nebenrolle zugewiesen, erscheinen aber nicht mehr als nebensächlich. Mitunter werden historische Realitäten nicht unbedingt korrekt wiedergegeben, vor allem dann nicht, wenn die Handlungsmöglichkeiten der Frauenfiguren in bestimmten historischen Epochen erweitert werden, um sie ihrer Funktion im Spiel gerecht werden zu lassen. Dennoch gibt es durchaus Spielarten, die historische Genauigkeit und größere Präsenz bzw. Bedeutung in der Spielhandlung miteinander vereinbaren. Wie das Beispiel aus der Kampagne von *Age of Empires II* zeigt, ist es möglich, dass dabei sogar neue Perspektiven und damit Anknüpfungspunkte für historisches Lernen entstehen.

4.4 Von der Protagonistin zur „Shero“

Schaut man sich den Vormarsch von Frauenfiguren im Computerspiel an, fällt auf, dass der Aufstieg in die Riege der Hauptfigur oder Heldin lange auf sich warten ließ und die Historienspiele dem Beispiel einer Lara Croft hinterherhinkten. Gerade in den letzten Jahren haben jedoch die „Sheroes“ auch die Geschichte als Aktionsraum hinzugewonnen, Gestalten wie Johanna von Orléans (*Wars and Warriors: Jeanne d'Arc*, 2004), Kleopatra (*Rise and Fall: Civilizations at War*, 2006), Mata Hari (*Mata Hari*, 2008), die fiktive Eisenbahnmagnatin Amelia Black (*Age of Empires III*, 2005) oder die Spionin Violette Summer in *Velvet Assassin* (2009). Sie treten auf als Figuren, die Großreiche erschaffen und beherrschen, Wirtschaftsimperien aufbauen, Schlachten schlagen und im Adventure in verschiedene Rollen schlüpfen und das Geschehen lenken.

Für die auf Wettbewerb oder Kampf angelegten historischen Spiele ist Johanna von Orléans eine beliebte Persönlichkeit.[55] Es verwundert daher nicht, dass es ein Spiel allein über ihre Geschichte gibt. Allerdings wartet das Strategiespiel *Wars and Warriors: Jeanne d'Arc* von 2004 mit einem ahistorischen und zudem recht ungewöhnlichen Ende auf. Der Erfolg im Spiel wird am Schluss damit quittiert, dass sich Johanna in eine Bauernmagd zurückverwandelt, also weder, wie historisch korrekt, hingerichtet – was natürlich kaum als Anreiz für die erfolgreiche Absolvierung des Spiels gelten kann –, noch einem männlichen Helden gleich mit Reichtümern, Macht oder einer ‚guten Partie' belohnt wird. Die Attraktivität einer solchen Hauptfigur ist für den Spielzweck eher begrenzt, wie etwa einzelne Reaktionen in Erfahrungsberichten zum Spiel im Internet offenbaren.[56]

Daneben können Spielerinnen oder Spieler aus einem breiteren Angebot ihre – männliche oder weibliche – Spielfigur wählen. In *Rise and Fall: Civilizations at War* von 2006 steht als Hauptfigur für die Kampagnen unter anderem eine Kleopatra zur Verfügung. Die Wahl würde, wenn spieltechnisch begründet, aufgrund der Spezialfähigkeiten der Figur erfolgen, d.h. in ihrem Fall aufgrund der Fähigkeit, die Truppen der Feinde zu ‚verführen' und diese so auf ihre Seite zu ziehen. Der Eindruck von klischeehaften Weiblichkeitskonstruktionen wird unterstützt von der optischen Darstellung der Kleopatra als eine Art antike Vorgängerin von Lara Croft,[57] gerade im Vergleich zu den männlichen Pendants im gleichen Spiel, etwa eines Alexanders oder Julius Caesars. Dennoch drängen sich Fragen wie etwa die folgenden auf: Warum erscheint diese Kleopatra nicht etwa wie der Caesar des Spiels als Meisterin der Belagerung? Was verbirgt sich tatsächlich hinter dem bereits von Zeitgenossen formulierten Mythos von der Verführerin?

Freier lassen sich die Figuren gestalten, die nicht direkt auf historische Vorbilder oder weniger prominente Vorbilder rekurrieren. Potenziell bieten sich bei ihnen größere Spielvariationen, da sich die Handlung, sofern historische Genauigkeit für das Spiel reklamiert wird, nicht eng an ein vorgegebenes Muster zu halten hat. Ein Beispiel liefert die Figur der Violette Summer in dem Adventure *Velvet Assassin* von 2009. Sie ist zwar an eine reale Per-

son angelehnt, die der Violette Szabo im Dienst der britischen Special Operations Executive im Zweiten Weltkrieg, doch steht mehr das Handeln als Agentin denn die Lebens- und Leidensgeschichte dieser Person in deutscher Haft im Mittelpunkt. Ungewöhnlich ist dabei die Mischung aus einer scheinbaren Verletzlichkeit der Protagonistin und der Skrupellosigkeit, mit der sie ihrem jeweiligen Auftrag nachgeht, der in vielen Fällen aus Anschleichen und dem heimlichen Ermorden feindlicher Soldaten besteht. Inwieweit dies als Klischee angeblicher weiblicher List, als endgültige Emanzipation einer weiblichen Hauptfigur in einem sonst extrem stark von Männern dominierten Szenario oder gar als differenziertere Darstellung einer Ausnahme- bzw. Extremsituation zu sehen ist, bleibt offen. Unstrittig ist hingegen, dass damit ein weiteres Zeichen für die immer stärkere Präsenz von Frauenfiguren in Historienspielen gesetzt wird.[58]

Eine gewisse Besonderheit stellen jene Frauenfiguren wie die der Amelia Black in *Age of Empires III* (2005) dar, die äußerlich einmal nicht an Lara Croft erinnern. Sie begleitet in dem Echtzeitstrategiespiel sowie in dessen erster Erweiterung aus dem Jahr 2006 den Spielenden nicht nur als Erzählerin durch alle fünf Teile der Kampagne, sondern spielt selbst in einem der Teile als Inhaberin einer Eisenbahngesellschaft in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Hauptrolle – eine überaus ungewöhnliche Konstellation. Das wird im Spiel sogar thematisiert, äußern doch die staatlichen Auftraggeber im Spiel Zweifel daran, ob eine Frau der Aufgabe gewachsen sei.[59] Dass sie am Ende tatsächlich und der historischen Realität entsprechend nicht als erste die Bahnlinie zum Pazifik fertigstellt,[60] liegt weniger an ihren Fähigkeiten als an den Ereignissen, die die Geschichte in der Kampagne bilden und Amelia Black quer durch Amerika bis in die Anden führen, wo sie sogar auf den – eigentlich längst verstorbenen – Simón Bolívar trifft. Die Freiheiten und Denkmuster, die sie besitzt bzw. an den Tag legt, passen weit mehr in die westliche Welt des frühen 21. Jahrhunderts denn ins 19. Dennoch verfügen gerade Spielerinnen mit ihr über eine wirkliche Identifikationsfigur, die man ansonsten in der Kategorie der Strategiespiele vergeblich sucht – und allenfalls in dem einen oder anderen historischen Adventure finden kann. Sie erlaubt es, die Geschlechterverhältnisse einer vergangenen Epoche aus einer kontrafaktischen Perspektive zu betrachten und so wiederum die Realitäten und ihre Beschränkungen für weibliches Handeln zu hinterfragen.

Einen gänzlich anderen Ansatz wählen die Hersteller der eingangs angesprochenen ‚Casual-Games'. Insbesondere die so genannten Wimmelbildspiele, bei denen der Spielende in Bildern versteckte Objekte finden muss, bieten mittlerweise komplexe Hintergrundhandlungen, mit denen die einzelnen Rätsel wie bei einem Adventure zu einer Geschichte verwoben werden. Die Rolle der Hauptfigur ist zumeist mit einer Frau besetzt. In der Regel handelt es sich dabei um moderne Frauenfiguren aus dem 21. Jahrhundert, die erst über die Spielhandlung mit Geschichte in Berührung kommen, sei es aufgrund ihres Berufs als Museumsangestellte, z.B. Susan Anderson (*Tatort Museum* und *Das geheimnisvolle Tagebuch*, beide 2008), als Archäologin,

etwa Joan Jade, „archeologist of the year“[61] (*Joan Jade and the Gates of Xibalba*, 2010), oder aufgrund einer Zeitreise, z.B. die Protagonistin Vera in *Die Abenteuerreise*. Es ist davon auszugehen, dass sich die Protagonistinnen in künftigen Spielen in Richtung von ‚historischen‘ Frauenfiguren weiterentwickeln werden. Dass es bereits ähnliche Titel mit Kleopatra (*Mystery of Cleopatra*, 2009) oder Mata Hari (*In geheimer Mission: Mata Hari und des Kaisers U-Boote*, 2008) gibt, die als Figuren aus Strategiespielen und Adventures bereits bekannt sind, belegt die generelle Tendenz ebenso wie der Auftritt erfundener Protagonistinnen aus der Vergangenheit. Eine der ersten war Miranda Calomy, Protagonistin aus dem Spiel *Die Spur des Erfinders* (2009), die in einem fantasievoll ausgestalteten 19. Jahrhundert auf Reisen geht, um ihre (Spiel-)Aufgabe zwischen Wundern und Wissenschaft zu erfüllen und so das Potenzial von Computerspielen für historisches Lernen im Bereich der Geschlechtergeschichte erahnen lässt. Es wird abzuwarten sein, wie stark sich solche Entwicklungen fortsetzen und welche bzw. wie viele neue Frauenfiguren so geschaffen werden können. Eine allgemeine Tendenz hin zu mehr weiblichen Hauptfiguren auch in Historienspielen und besonders im Bereich nichtmilitärischer Spiele, der derzeit ebenfalls zuzulegen scheint, ist in jedem Falle festzustellen.

5. Mehr als auf den ersten Blick zu sehen ist: ein kurzes Fazit

Computerspiele werden für den Markt produziert und wollen in erster Linie eines: gefallen, also Absatz finden. Bei ihnen geht es folglich weder um Korrektheit im Sinne wissenschaftlicher Darstellung noch um das (historische) Lernen. Und dennoch sind sie Vermittlungs- und Sozialisationsinstanzen.

Es lässt sich nicht in Abrede stellen, dass Computerspiele im Allgemeinen und die Spiele mit Geschichte im Besonderen mit einfachen, gar verzerrten Bildern bzw. Geschichtsbildern umgehen und ihre Gegenstände nicht selten affirmativ präsentieren. Geschlechterrollen erscheinen nach den bekannten Machtverhältnissen und Weiblichkeitskonstruktionen von wenigen Ausnahmen abgesehen bestenfalls traditionell, nicht selten sexistisch. Für die Historienspiele ergibt sich das zusätzliche Problem, die Rolle der geschaffenen Figur und die historischen Gegebenheiten abzugleichen.

Daraus ließe sich folgern, Computerspielen jenseits der Lernspiele seien nicht nur Grenzen für historisches Lernen gesetzt, sondern sie eigneten sich überhaupt nicht dafür. Wer davon ausgeht, übersieht den Umstand, dass etwas in dieser Richtung bereits stattfindet. Dabei wird es sich allerdings nicht um Lernprozesse mit einem Reflexionsgrad handeln, wie wir sie vom Geschichtsunterricht in der Schule oder einem Geschichtsstudium an der Universität erwarten. Doch wie genau ein Spielelement im Einzelfall rezipiert wird, muss aufgrund des Mangels an verlässlichen Untersuchungen an dieser Stelle offen bleiben.

Dennoch erscheint, wie einige der gewählten Beispiele angedeutet haben, die Annäherung an Geschichte und potenziell sogar historisches Lernen in dem Medium möglich. Als Vorstufe zu einem solchen Lernen wäre etwa das Erkennen von ‚historischen Fehlern' in Strukturen oder Abläufen sowie die Fähigkeit zur Kritik am Dargestellten zu nennen, als Übergang dazu die Verbindung des Spielgeschehens bzw. seines Aufbaus mit der eigenen Lebenswirklichkeit. Die Anforderungen für diese Chancen historischen Lernens sind jedoch hoch. Zum einen muss ein hohes Maß an Dekodierungsleistung erbracht werden, die Fähigkeit eingeschlossen, Geschichte nicht als Aneinanderreihung von Fakten eines lange vergangenen Kontextes zu begreifen. Zum anderen darf die Geschichte im Spiel nicht isoliert rezipiert werden, sondern es muss eine Neugier auf die Geschichte hinter den Geschichten der virtuellen Welt hinzukommen. Für diejenigen, für die der Spielspaß nicht das einzige Motiv ist, sich einem Historienspiel zuzuwenden, ist der Schritt von der virtuellen zur realen Geschichte dann aber gar nicht mehr so weit.

Anmerkungen

[1] Vgl. Richard, B. (2004, S. 7).
[2] Der Terminus wurde in der US-amerikanischen Frauenbewegung in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts geprägt und bezeichnet seitdem Frauen oder Frauengestalten, die herausragendes geleistet haben bzw. leisten. Mit der Abkehr vom Wort „heroine" sollte – ebenso wie im Ersatz von „history" durch „herstory" – stärker der Anteil und die Leistung von Frauen herausgestellt werden.
[3] Vgl. etwa Kennedy, H. W. (2002).
[4] Vgl. die Pilotstudie Klimmt, C. (2006). Vgl. auch Bevc, T. (2007, S. 8f.).
[5] Sie wurden 2008 als „*das größte Massenmedium*" – ebenso als das „*jüngste und am schnellsten wachsende Massenmedium*" – bezeichnet. Hamann, G. (2008, S. 50).
[6] Eine der wenigen Ausnahmen, die jedoch noch keine wirklich befriedigenden Ergebnisse liefert, bildet die Umfrage von Pöppinghege. Vgl. Pressestelle der Universität Paderborn (2007).
[7] Vgl. Grosch, W. (2002, S. 69). Es heißt dort, es würden „*Wissen und Verhaltensweisen*" vermittelt.
[8] Schindler, F. o.P., zwölfte Seite [Stand: 04.06.2010]. Dort heißt es weiter: „*Computerspiele verändern zwar nicht die Persönlichkeit der Spieler und Spielerinnen, aber sie können bestätigen und verstärken, was Kinder und Jugendliche an gesellschaftlichen Vorstellungen, Werten und Normen bereits verinnerlicht haben. Computer- und Videospiele wirken damit als Sozialisationsagenten, indem sie Identifikationsangebote machen, die von Kindern und Jugendlichen auch dazu benutzt werden können, ihre Geschlechtsrollen-Identität zu entwikkeln.*"
[9] Vgl. Theis, B.
[10] Vgl. „Jessabelle" (2006).
[11] Rüsen, J. (1985, S. 226).
[12] Vgl. etwa Streibl, R. (1996). Jürgen Fritz überschrieb seine Hinweise auf Wirkungsfragen ähnlich. Vgl. Fritz, J. (2007).
[13] Vgl. Röser, J. (2005, S. 82).

[14] So versprechen Lösungsbücher unter der Überschrift „Macht und Moneten“ den Weg zum Erfolg, womit die rasche Lösung des Simulations- oder Strategiespiels gemeint ist. Vgl. Schmitz, P. & Schmidt, C. (1996).
[15] Vgl. Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.) (2010), 1. Halbjahr 2010 (S. 8). Die Zahl der verkauften Spiele ist dabei seit 2008 nur leicht zurückgegangen.
[16] Vgl. etwa Würfel, M. & Keilhauer, J. (2007).
[17] Vgl. etwa Cassell, J. & Jenkins, H. (Hrsg.). (1998). Krotoski, A. (2004).
[18] Vgl. dazu auch neueste Zahlen in Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.) (2010), 1. Halbjahr 2010 (S. 7).
[19] Vgl. Bryce, J. & Rutter, J. (2005, S. 301).
[20] Vgl. etwa Schott, G.R. & Horrel, K.R. (2000). Dietz, T.L. (1998). Kafai, Y.B. (1996).
[21] Vgl. Wiemken, J. (2004).
[22] Vgl. etwa die ACTA-Studien über Veränderungen der Informations- und Kommunikationskultur Köcher, R. & Schneller, J. (2007) und Köcher, R. (2008). Vgl. auch Bevc, T. (2007).
[23] Inzwischen nachgewiesen ist dabei, dass Mädchen und Frauen mit dem Rollenangebot der Spiele weitaus komplexer umgehen als zunächst angenommen. So werden etwa die klassischen Rollenbilder sozusagen gegen den Strich rezipiert. Vgl. Bryce & Rutter (2005, S. 304) – und die dort zitierten Arbeiten.
[24] Ein gutes Beispiel für letzteres liefert das eher schmale Buch von Richard, B. (2004), das wenig über diese Inhaltsanalyse hinaus bietet.
[25] Das genannte Handbuch betont „*the need to consider the complexity of gendered representations in contemporary computer games and their reception*.“ Bryce, J. & Rutter, J. (2005, S. 303).
[26] Eine bemerkenswerte Ausnahme, die erste Schritte in die Richtung macht, bietet ein neuer Sammelbandbeitrag: Knoll-Jung, S. (2010).
[27] Vgl. etwa Grosch (2002).
[28] Auf die Notwendigkeit, zwischen dramaturgischer Funktion und Charaktereigenschaften zu trennen, verwiesen Johannes Fromme und Melanie Cecius bereits vor zwölf Jahren. Vgl. Fromme, J. & Cecius, M. (1997, S. 130).
[29] Als Wirtschaftsfaktor seien Musik und Kino von den Spielen längst abgehängt worden. Für 2008 war ein weltweiter Umsatz von 48 Milliarden US-Dollar vorausgesagt worden. Vgl. Hamann (2008, S. 50).
[30] Vgl. Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.) (2010). Vgl. dazu die Zahlen in Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.) (2010). Gesamtzahlen 2009.
[31] Die Angaben wurden ermittelt anhand der webbasierten Spieledatenbanken www.mobygames.com, www.thelegacy.de und Home of the Underdogs (www.hotud.org), sowie über Herstellerseiten, Onlineportale von Spielezeitschriften und Onlinemagazinen und Angeboten von Online-Händlern (Erhebungsstand 24. Oktober 2010). Vgl. dazu auch Schwarz, A. (2010, S. 10-13).
[32] Hierbei handelt es sich um die Titel, bei denen eine eindeutige Zuordnung männlicher und/oder weiblicher Figuren und Charaktere möglich ist. Spiele ohne eindeutige Figurenkonstellationen, wie etwa oft bei Denk- und Geschicklichkeitsspielen oder Globalstrategiespielen, wurden in dieser Liste nicht berücksichtigt.
[33] Hierbei sind vor allem die zahlreichen Luftkampf- und U-Boot-Simulationen gemeint. In solchen Spielen tauchen oft gar keine Figuren auf dem Bildschirm auf.
[34] Hauptfiguren heißt in diesem Fall, dass der Spielende eine weibliche Figur im Spiel steuern kann bzw. diese als Trägerin der Spielhandlung fungiert.
[35] Zu den ‚Casual-Games‘ werden vor allem Drei-Gewinnt-Spiele (‚Match-Three‘) wie *Cradle of Rome* und Wimmelbildspiele (‚Hidden-Object-Games‘) wie *Die Abenteuerreise* gezählt. Gerade Wimmelbildspiele verfügen inzwischen über eine ähnlich aufwändige Hintergrundgeschichte wie die Adventure-Spiele. Sie setzen sehr stark auf Frauenfiguren bei den Hauptcharakteren. Vgl. unten Abschnitt 4.4.
[36] So manche ältere deutsche Produktion ist dem Modell gefolgt, um die Wahl einer weiblichen Spielfigur zu ermöglichen. Das Musterbeispiel dafür liefert das Spiel *Die Fugger II*

(1996). Vgl. dazu auch Knoll-Jung (2010, S. 176). Bemerkenswerterweise sind diese emanzipierten, aber ahistorischen Frauenfiguren aus den neueren Spielen verschwunden. Ein Grund dafür ist in der Art heutiger Produktionen zu suchen, die, sofern sie nicht als Nischenprodukt auf den Markt kommen, aufwändige Großproduktionen mit einem Etat von nicht selten zweistelliger Millionenhöhe sind. Um diese Kosten wieder ‚einzuspielen', orientieren sich die Entwickler eher am Mainstream bzw. an der so genannten „wahrgenommenen Geschichte". Und diese zeigt Frauen eher in der unter- oder nachgeordneten Position. Vgl. zur Bedeutung der „wahrgenommenen Geschichte" und den Vorstellungen der Entwickler von den Erwartungen ihrer Adressaten Schüler, B., Lehmann, K. & Schmitz, C. (2010, S. 203).

[37] Die Weltkriegsshooter zeichnen Welten nach, in denen sich alles auf die kämpfende Truppe und den Kampf reduziert. Frauen, die historisch betrachtet in Kampfhandlungen geraten konnten, etwa als Zivilisten, als medizinisches Personal der Streitkräfte oder auch als Widerstandskämpferinnen, tauchen in solchen Spielen nicht auf. In den meisten Strategiespielen, die als Schlachtensimulationen ausgerichtet sind, ist für Frauenfiguren ebenso wenig Platz.

[38] Viele der Wirtschaftssimulationen kommen ohne Spielfiguren aus, so dass sich die Frage nach der Präsenz von Frauen auf die Möglichkeit beschränkt, zwischen einem weiblichen und einem männlichen Spielernamen zu entscheiden.

[39] Vgl. die Mitteilung des Herstellers auf seiner Webseite: 20 Million (2008).

[40] Der Verzicht auf Frauenfiguren in *Empire Earth III* (2007) lässt sich eher auf technische denn inhaltliche Gründe zurückführen. Die merkliche Vereinfachung der Spielmechanik wird auch durch Änderungen in anderen Bereichen der Differenziertheit von Strukturen sichtbar. Vgl. dazu Pasternak, J. (2010, S. 40).

[41] Ob sich das allein aus den formalen Zwängen der Herstellungsseite oder gar aus Geschichtsbildern von Entwicklern oder Adressaten erklärt, muss derzeit noch offen bleiben.

[42] Vgl. Harms, S. (2003).

[43] Frauenfiguren werden trotz der unterschiedlichen Funktionen und Darstellungen nicht selten in einer Rolle gezeigt, die eng an klassische Rollenvorstellungen angelehnt ist. In *Die Siedler: Aufstieg eines Königreiches* (2007), dem sechsten Teil der Reihe, tauchen Frauen nur auf, wenn der Spielende ein ‚Fest' veranstaltet, bei den die männlichen Siedler dann eine Partnerin fürs Leben finden können. Deren Anwesenheit im Haus des Siedlers führt ganz dem Stereotyp entsprechend dazu, dass sich der Siedler mehr auf seine Arbeit konzentrieren kann, weil ihm die Frau den Haushalt führt – das Ergebnis für die Spielenden ist eine gesteigerte Produktivität des betroffenen Siedlers. Vgl. Ubisoft (Hrsg.) (2007, S. 27f.).

[44] Andere zivile Bereiche wie der des Handels bleiben den Frauen hier weiterhin verwehrt, wobei sich bei epochenübergreifenden, eben nicht nur im 19. und 20. Jahrhundert angesiedelten Handlungen noch eine gewisse Übereinstimmung mit den historischen Realitäten erkennen lässt.

[45] In *Rise of Nations* (2003) lassen sich alle zivilen Einheiten, Männer wie Frauen, in Hilfstruppen verwandeln und wieder zurück. Diese Hilfstruppen werden im Spielverlauf zudem immer schlagkräftiger, analog zu den regulären Militäreinheiten. In anderen Spielen dagegen wird auf diese Verwandlung verzichtet.

[46] Die ‚Arbeiterschicht' verändert sich optisch zudem selten bzw. nur geringfügig – im Unterschied zu den Militäreinheiten – beim Gang durch die Jahrhunderte. Ähnliches lässt sich in anderen Spielkategorien feststellen. Auch in den überaus beliebten Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPG's) ist Geschlecht „*keine signifikante Differenz*", sondern nur „*reiner Anschein*". Vgl. Deuber-Mankowsky, A. (2007, S. 102).

[47] Amerikaner verfügen zudem über die Frauenfigur der Krankenschwester, Mexikaner über die Nonne, beide mit der Aufgabe, bei Kampfhandlungen ‚verletzte' Einheiten zu ‚heilen'.

[48] Diese Frauenfigur kann daneben auch Häuser oder genauer Zelte aufbauen und entspricht daher eher den zivilen Einheiten aus den vorgenannten Spielen, während die den stereotypen Rollenklischees der „wehrlosen" Frau entsprechenden Figuren bei Amerikanern und Mexikanern eine Besonderheit dieses Spiels darstellen.

[49] Damit wird diese Art der Unterscheidung gerade im Historienspiel zu einem zweischneidigen Schwert, weil historisch korrekt gestaltete Szenarien den Frauen oft nur wenig Handlungsspielraum gewähren würden, zumindest in einem Strategiespiel. Für ein gegenwartsbe-

zogenes Spiel wäre diese Unterscheidungsmöglichkeit aber sicherlich nicht uninteressant. Offenbar scheint das Konzept von der Spieler(innen)gemeinde nicht angenommen worden zu sein, denn diese Spielvariante von *America* fand in reduzierter Form nur noch einen Nachfolger in *No Man's Land* (2003). Daraus lässt sich schließen, dass eine wirkliche Emanzipation weiblicher Spielfiguren zumindest im Bereich der Strategiespiele immer noch aussteht. Vgl. dazu Knoll-Jung, S. (2010, S.188).

[50] Das zeitgleich erschienene *CivCity Rome* (2006) vom gleichen Spieltypus verfährt wieder völlig anders, hier tauchen die Frauenfiguren erst zu einem späteren Zeitpunkt der Spielhandlung auf und erfüllen eine Funktion, der jener aus *Die Siedler: Aufstieg eines Königreichs* (2007) nicht unähnlich ist. Vgl. Anmerkung 43.

[51] Die Statistik für den Spielenden weist folglich ebenso die Arbeitslosenzahlen nach Geschlechtern getrennt aus, damit im Zweifelsfall die richtigen Berufsfelder neu geschaffen werden, die mit einer freien Arbeitskraft besetzt werden können. Die Funktion eines Sklaven übernehmen im Spiel allein männliche Figuren. Das ist zwar ahistorisch, erklärt sich aber daraus, dass Sklaven im Spiel ausschließlich die Funktion eines Bauarbeiters ausüben und die vom Spielenden in Auftrag gegebenen Gebäude errichten bzw. die Waren zwischen den Produktionsstätten und Lagern transportieren.

[52] „*Wenn ich groß bin, werde ich Statthalter!*" ist eine der vorprogrammierten Äußerungen, die der Spielende angezeigt bekommt, wenn er eine Kinderfigur im Spiel anklickt, unabhängig davon, ob es sich um einen Jungen oder Mädchen handelt. Diese Informationen geben als ‚Bürgermeinung' Hinweise darauf, was der Spielende zum Erreichen eines besseren Spielergebnisses tun kann, bei den Kinderfiguren haben die Texte aber rein unterhaltenden Charakter. Vgl. *Die Römer* (2006) und *Imperium Romanum* (2008). Dieses Konzept fand nach den beiden Spielen ebenfalls keine Fortsetzung. Im Nachfolger von *Imperium Romanum*, *Grand Ages: Rome* (2009) spielen die zivilen Figuren generell wieder eine deutlich schwächere Rolle, wobei u.a. die Differenzierung zwischen den Geschlechtern faktisch nivelliert wurde. Vgl. dazu Tanzer, J. (2009).

[53] Die Funktion als erzählerische oder z.T. selbst auftretende Nebenfigur findet sich ebenso in den Fortsetzungen von *Age of Empires II* (1999*), Age of Mythology* (2002) und *Age of Empires III* (2005) wieder. Unabhängig davon, ob die griechische Göttin Athene dem Spieler von *Age of Mythology* nützliche Informationen zum Verständnis der Handlung und Spielaufträge gibt, ob die US-Amerikanerin Amelia Black die Geschichte ihrer Familie auf dem neuen Kontinent erzählt, stets steht dem Spielenden eine Frau hilfreich zur Seite. Das gilt auch für die Ingame-Heldinnen, also die weiblichen Spielfiguren, die in den einzelnen Szenarien zur Verfügung stehen, die in ihren Fähigkeiten den männlichen oft in nichts nachstehen und eine Entscheidungsfreiheit genießen, über die die meisten Frauen der Epoche nicht verfügten. Auf der anderen Seite werden selbst in diesen Spielen noch Szenarien aufgegriffen, die den alten Klischees entsprechen.

[54] Im Lösungsbuch heißt es knapp: „*She's your boss*." Keith, W. H. & Barton, N. (1996, S. 19).

[55] Die Weiterentwicklung von der Neben- zur Hauptrolle lässt sich im Medium treffend mit Hilfe des Beispiels *Age of Empires II* (1999) beschreiben, das als eines der ersten Strategiespiele eine Protagonistin einführte. Die Kampagne um Johanna von Orléans eröffnet die Handlung mit einer Hauptfigur, die zunächst noch von zwei Rittern beschützt werden muss. Nach und nach erkämpft sie sich eine Stärke, mit der sie sich gegen viele Gegner behaupten kann. Sie steigt somit allmählich zur „Heldin der Geschichte" auf, der historisch verbürgten Entwicklung nicht unähnlich.

[56] Vgl. „Jessabelle" (2004). Dort heißt es wörtlich: „*Wie wir nur zu gut wissen, wurde Jeanne 1431 als Ketzerin von den Engländern verbrannt. Das Spiel endet jedoch damit, dass Charles gekrönt wurde und Jeanne still und zufrieden nach Hause zurückkehrte und ... eben wieder als Landmädchen die Kühe hütete. Mal ehrlich: Schlimmer kann man Geschichte doch nicht verhunzen.*"

[57] Vgl. Luu, C.H. & Müller, M. (2006, S. 83).

[58] Vgl. auch *World War II: Panzer Claws 2* (2004), das in einer Kampagne zur französischen Résistance ebenfalls Frauen in einem ähnlichen Szenario als Widerstandskämpferinnen im

Zweiten Weltkrieg kämpfen und erfolgreich gegen feindliche – männliche – Soldaten antreten lässt.

[59] Vgl. *Age of Empires III* (2005).

[60] Das Spiel geht fälschlicherweise von einer Schienenlegung quer durch Amerika bis zum Pazifik aus. Historisch wurde die Transkontinentalstrecke aber von beiden Ozeanen aus gebaut und die beiden Streckenenden trafen sich im Landesinneren.

[61] Joan Jade and the Gates of Xibalba.

Literatur

20 Million. In: Robot Entertainment (Hrsg.). Age of Empires Community, Press Releases, Archive 8.2008, 20.08.2008. Online im Internet, URL: http://www.agecommunity.com/Archive82008.aspx [Stand: 24.10.2010].

Age of Empires III (2005). Intro zum ersten Szenario der Kampagne „III. Teil: Stahl". Entwickler: Ensemble Studios, Publisher: Microsoft Game Studios.

Bevc, T. (2007). Political Education via Video Games? In: Remenyi, D. (Hrsg.). Proceedings of the European Conference on Game-Based Learning. Reading: Academic Conferences Ltd., S. 27-34.

Bevc, T. (2007). Statt eines Vorwortes. Eine Forschungsagenda zur Analyse von Computerspielen. In: ders. (Hrsg.). Computerspiele und Politik. Zur Konstruktion von Politik und Gesellschaft in Computerspielen (Studien zur visuellen Politik, Bd. 5). Berlin, S. 7-22.

Bryce, J. & Rutter, J. (2005). Gendered Gaming in Gendered Space. In: Raessens, J. & Goldstein, J. (Hrsg.). Handbook of Computer Game Studies. Cambridge, Mass., London, S. 301-310.

Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.) (2010). Marktzahlen Computer- und Videospiele. Gesamtzahlen 2009. URL: http://www.biu-online.de/fileadmin/user/dateien/Marktzahlen_Gesamtjahr_2009.pdf [Stand: 24.10.2010].

Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.). Marktzahlen Computer- und Videospiele. 1. Halbjahr 2010. Online im Internet: URL http://www.biu-online.de/fileadmin/user/ dateien/BIU_Marktzahlen_1_HJ_2010.pdf [Stand: 24.10.2010].

Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (Hrsg.) (2010). Pressemitteilung des Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware, 24.02.2010. In: Webseite des Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware. URL: http://www.biu-online.de/home/news/24-februar-2010-gamesbranche-im-jahr-2009-mit-stabilen-umsaetzen-trotz-krise/ [Stand: 24.10.2010].

Cassell, J. & Jenkins, H. (Hrsg.) (1998). From Barbie to Mortal Kombat. Gender and Computer Games. Cambridge, London.

Deuber-Mankowsky, A. (2007). Das virtuelle Geschlecht. Gender und Computerspiele, eine diskursanalytische Annäherung. In: Holtorf, C. & Pias, C. (Hrsg.). Escape! Computerspiele als Kulturtechnik. Köln, Weimar, Wien, S. 85-104.

Dietz, T.L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. In: Sex Roles. A Journal of Research 38, S. 425-442.

Fritz, J. (2007). Dick, dumm und delinquent durchs Daddeln? – Wirkungsfragen. In: Kaminski, W. & Witting, T. (Hrsg.). Digitale Spielräume. Basiswissen Computer- und Videospiele, München, S. 47-56.

Fromme, J. & Cecius, M. (1997). Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen. In: Fritz, J. & Fehr, W. (Hrsg.). Handbuch Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn, S. 121-135.

Grosch, W. (2002). Computerspiele im Geschichtsunterricht (Geschichte am Computer, Bd. 2). Schwalbach/Ts.

Hamann, G. (2008). Wir sind Schurken. In: Die Zeit, Nr. 40, 25.09.2008, S. 50.

Harms, S. (2003). „Hole Holz mein kleiner Sklave, das ist ein Befehl!" Erfahrungsbericht zur Pocket PC-Version zu Age of Empires – Gold Edition, 06.06.2003. In: Ciao! From Bing. Online im Internet: URL: http://www.ciao.de/Age_of_Empires_Gold_Edition_CD_ROM__Test_2620782 [Stand: 24.10.2010].

„Jessabelle" (2006). „There's a country that has to be saved". Erfahrungsbericht zu Wars & Warriors – Jeanne d'Arc (2004), 02.12.2006. In: Ciao! From Bing. Online im Internet: URL: http://www.ciao.de/Wars_Warriors_Jeanne_D_Arc_PC__Test_3150762 [Stand: 24.10.2010].

Joan Jade and the Gates of Xibalba. In: Big Fish Games. A New Game Every Day. URL: http://www.bigfishgames.com/download-games/7627/joan-jade-and-the-gates-of-xibalba/index.html [Stand: 24.10.2010].

Kafai, Y.B. (1996). Electronic playworlds: Gender differences in children's construction of video games. In: dies. & Resnick, M. (Hrsg.). Constructionism in practice. Designing, thinking, and learning in a digital world. Mahwah, NJ, S. 25-38.

Keith, W.H. & Barton, N. (1996). Titanic. Hints and Solutions. Indianapolis.

Kennedy, H.W. (2002). Lara Croft: Feminist Icon or Cyberbimbo? On the Limits of Textual Analysis. In: Game Studies, Bd. 2, Nr. 2. Online im Internet: URL: http://www.gamestudies.org/0202/kennedy [Stand: 24.10.2010].

Klimmt, C. (2006). Computerspielkonsum und politischer Konservatismus unter Jugendlichen. Vortrag auf dem Workshop „Konstruktion von Politik und Gesellschaft in Computerspielen?" im Oktober 2006 in München.

Knoll-Jung, S. (2010). Geschlecht, Geschichte und Computerspiele – Die Kategorie ‚Geschlecht' und die Darstellung von Frauen in Historienspielen. In: Schwarz, A. (Hrsg.). „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?" Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel. Münster, S. 171-198.

Köcher, R. (2008) ACTA 2008. Veränderungen der Informations- und Kommunikationskultur. Präsentation am 16. Oktober 2008 in München (hrsg. vom Institut für Demoskopie Allensbach). Online im Internet: URL: http://www.acta-online.de/praesentationen/acta_2008/acta_2008_Information%2390EDC.pdf [Stand: 24.10.2010].

Köcher, R. & Schneller, J. (2007). ACTA 2007. Qualitative Veränderung der Internetnutzung. Präsentation am 16. Oktober 2007 in München (hrsg. vom Institut für Demoskopie Allensbach). Online im Internet: URL: http://www.acta-online.de/praesentationen/acta_2007/acta_2007_Internetnutzung.pdf [Stand: 24.10.2010].

Krotoski, A. (2004). Chicks and Joysticks. An Exploration of Women and Gaming. In: Entertainment and Leisure Software Publishers Association (Hrsg.) ELSPA White Paper. London.

Luu, C. H. & Müller, M. (2006). Rise and Fall: Civilizations at War. Official Strategy Guide. Berlin.

Pasternak, J. (2010). Haben Sie heute Nachmittag einmal 500.000 Jahre Zeit? In: Schwarz, A. (Hrsg.). „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?" Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel. Münster, S. 29-62.

Pressestelle der Universität Paderborn (2007). Historiker prüft historische Computerspiele: „Für Hitler den Krieg gewinnen?" Pressemitteilung vom 12.07.2007. Online im Internet: URL: http://www.uni-paderborn.de/tr/mitteilung/2166/ [Stand: 24.10.2010].

Richard, B. (2004). Sheroes. Genderspiele im virtuellen Raum. Bielefeld.

Röser, J. (2005). Gewaltdarstellung. In: Weischenberg, S., Kleinsteuber, H. J. & Pörksen, B. (Hrsg.). Handbuch Journalismus und Medien. Konstanz, S. 82-86.

Rüsen, J. (1985). Historisches Lernen. In: Bergmann, K., Kuhn, A., ders. & Schneider, G. (Hrsg.). Handbuch der Geschichtsdidaktik (3. Auflage). Düsseldorf, S. 224-229.

Schindler, F. Von Super Mario und Super Marion. Online im Internet: URL: http://www.eduhi.at/dl/mario.pdf [Stand: 24.10.2010].

Schmitz, P. & Schmidt, C. (1996). Macht und Moneten: Simulationen und Strategiespiele, der Weg zum Erfolg. Haar bei München.

Schott, G.R. & Horrel, K.R. (2000). Girl gamers and their relationship with the gaming culture. In: Convergence. The International Journal of Research into New Media Technologies 6, S. 36-53.

Schüler, B., Lehmann, K. & Schmitz, C. (2010). Produktion und Vermarktung von Computerspielen historischen Inhalts – Die Perspektive der Softwarebranche. In: Schwarz, A. (Hrsg.). „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel. Münster, S. 199-214.

Schwarz, A. (2010). Computerspiele – ein Thema für die Geschichtswissenschaft? In: dies. (Hrsg.). „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel. Münster, S. 7-28.

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

Streibl, R. (1996). Spielend zum Sieg: Krieg im Computerspiel – Krieg als Computerspiel. In: Informatik-Forum 10, Heft 4, S. 203-214.

Tanzer, Johann (2009). Spielt zuerst die Demo! In: Amazon.de. Kundenrezensionen zu Grand Ages: Rome, 15.05.2009. URL: http://www.amazon.de/review/R11K41903Z21K9/ [Stand: 24.10.2010].

Theis, B. Biing! Exemplarische Erörterung eines sexistischen Computerspiels. Bundeszentrale für politische Bildung. Online im Internet: URL: http://snp.bpb.de/referate/theis.htm [Stand: 24.10.2010].

Ubisoft (Hrsg.) (2007). Die Siedler. Aufstieg eines Königreichs (= Handbuch zum Spiel), Düsseldorf.

Wiemken, J. (2004). Barbie Mode Designer oder WarCraft? Geschlechtsspezifische Präferenzen bei Computerspielen. In: Merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik 03, S. 24-29.

Würfel, M. & Keilhauer, J. (2007). Jugend trifft sich in Clans und Gilden. Ergebnisse einer Befragung junger OnlinespielerInnen. Online im Internet: URL: http://www.uni-leipzig.de/~mepaed/sites/default/files/MeMo_OSR07.pdf [Stand: 24.10.2010].

Gerhard Henke-Bockschatz

Bilanz: Die DVD „Das 20. Jahrhundert. Erster Teil. Die Jahre 1914 – 1949“

1. Einleitung

Anfang 2005 erschien im Klett-Verlag die DVD „Das 20. Jahrhundert. Erster Teil. Die Jahre 1914 – 1949“. Die folgenden Ausführungen knüpfen an Erfahrungen und Überlegungen an, die der Verfasser im Zuge der Erstellung und Herausgabe (gemeinsam mit Michael Sauer) dieser DVD gesammelt hat. Die DVD wurde schon 2007 auf der Tagung „Das Internet als Raum Historischen Lernens“ von Karl Wilschky, dem damals dafür verantwortlichen Redakteur des Klett-Verlages, vorgestellt.[1] Dabei wurde das Produkt beschrieben als ein „wertvolles Instrumentarium, das den produktiven und sinnvollen Umgang mit Computern und Internet im Unterricht beispielhaft vorführt“. Im Unterschied zu dieser sehr positiven Beurteilung sollen die folgenden Ausführungen auf einige Schwachstellen der DVD hinweisen – Schwachstellen, die benannt werden sollten, weil aus ihnen einiges gelernt werden kann und weil man dadurch ins Nachdenken darüber kommt, was die Neuen Medien in dieser Form fachdidaktisch zu leisten vermögen.

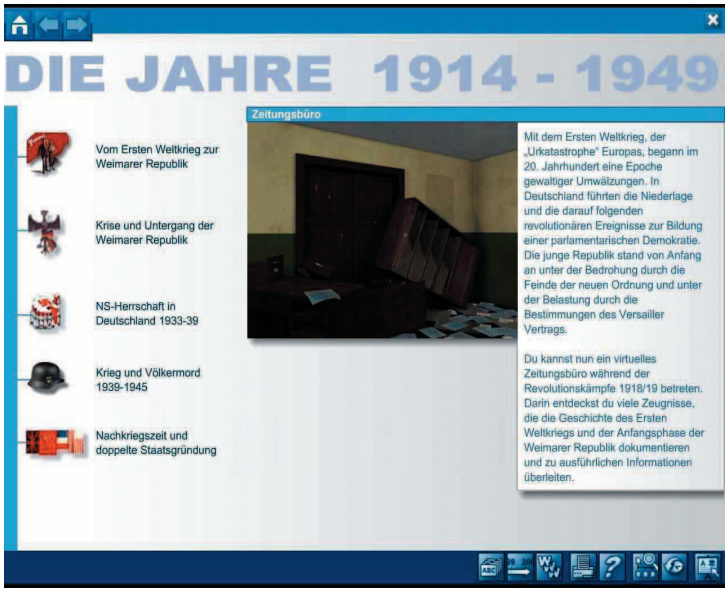

Abb. 1: Startseite der DVD

2. Die DVD „Geschichte des 20. Jahrhunderts“

Die DVD wurde mit erheblichen öffentlichen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Programm „Neue Medien in der Bildung“ gefördert, aus dem auch ein Konkurrenzprodukt des Cornelsen-Verlags unterstützt wurde, nämlich die dreiteilige DVD „Erlebte Geschichte: Nationalsozialismus“. Vom Klett-Verlag ist die DVD als Ergänzungsprodukt zu dem vierten Band des Lehrwerks „Geschichte und Geschehen“ publiziert worden, allerdings ist sie primär nicht für den Einsatz im Unterricht vorgesehen, sondern für ein ergänzendes Lernen außerhalb der Schule. Mit der DVD sollte versucht werden, die bekannte und viel genutzte Website „Lebendiges Museum online“, die von den beiden Kooperationspartnern Deutsches Historisches Museum in Berlin und Haus der Geschichte in Bonn eingerichtet worden ist, stärker zu didaktisieren, insbesondere die Interaktivität zu vergrößern. Die Software-Entwicklung wurde vom Fraunhofer-Institut für Software und Systemtechnik unterstützt. Die DVD enthält neben unterschiedlichem schriftlichen Quellenmaterial eine sehr große Anzahl originaler Film-, Ton- und Bildmaterialien. Für die meisten Objekte bzw. Medien, die auf der DVD enthalten sind, konnte auf die reichen Bestände der beiden Museen sowie des Deutschen Rundfunkarchivs in Frankfurt zurückgegriffen werden. Ferner wurden Filmrechte in großer Zahl vom Chronos-Verlag erworben.

Die DVD „Das 20. Jahrhundert“ basiert im Wesentlichen auf zwei Ideen. Die erste Idee besteht darin, den Schülern die Gelegenheit zu geben, Geschichte aus einer inszenierten Umgebung heraus selbstständig zu erforschen und zu entdecken. In dieser Hinsicht wurde für die DVD die grundsätzliche Entscheidung getroffen, neun historische Räume, die möglichst authentisch gestaltet wurden, zu Ausgangspunkten von Erkundungen zu machen, z. B. eine Berliner Zeitungsredaktion für das Thema „Entstehung der Weimarer Republik“ (vgl. Abb. 1) und ein Klassenzimmer für das Thema „NS-Herrschaft 1933 – 1939“. Von den im Raum untergebrachten Objekten gelangt man durch Klicks zu verschiedenen inhaltlichen Aspekten, die mehr oder weniger ausführlich aufgegriffen werden: Sehr ausführlich als sogenannte „Schwerpunktthemen“ (pro Raum ca. 2), mit mittlerer Ausführlichkeit bei den „Themen“ und sehr knapp bei den sogenannten „Ausstattungsobjekten“. Die Schwerpunktthemen und die Themen bestehen aus einer Anzahl von Modulen (pro Thema maximal fünf), die ihrerseits jeweils aus einer Zahl von Materialien aufgebaut sind, mit denen sich die Schüler bestimmte Bereiche erarbeiten sollen (Texte, Filme, Audioaufnahmen, Bilder, Statistiken etc.). Der Umfang eines Moduls ist im Prinzip darauf berechnet, dass es innerhalb einer Dreiviertelstunde bewältigt werden kann.

Die Ebenen:
- Neun Räume
  - Schwerpunktthemen (je Raum 2 – 3)
    - Themen (je Schwerpunktthema 3 – 4)
      - Module (je Thema 3 – 5)
        - Ausstattungsobjekte (Nur mit Sachinformationen, ohne Einbindung in ein didaktisches Arrangement)

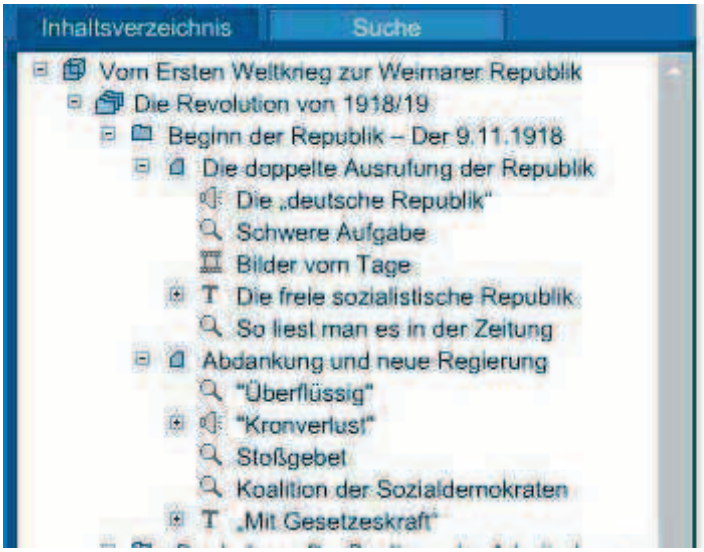

Abb. 2: Aufbau der DVD (Auszug aus der Inhaltsübersicht): 1. Raum: „Vom Ersten Weltkrieg zur Weimarer Republik“; Schwerpunktthema: „Die Revolution von 1918/19; Thema: „Beginn der Republik – Der 9.11.1918; Module: „Die doppelte Ausrufung der Republik“ und „Abdankung und neue Regierung“.

Eine der vier Raumseiten weicht allerdings jeweils von der Illusion der Authentizität ab, weil hier Objekte untergebracht werden, die nicht in dem Raum vorhanden gewesen sein können, trotzdem aber zeittypisch sind und gebraucht werden, um Verbindungen zu wichtigen Bereichen herzustellen, was sonst nur durch inhaltlich sehr konstruiert wirkende Konstellationen möglich wäre. Zu jedem Raum werden Informationen darüber geliefert, nach welchen Vorlagen und Vorgaben er konzipiert wurde.

Auf der Ebene der Module liegt die zweite grundsätzliche Besonderheit der DVD. Es werden nämlich nicht nur aufeinander abgestimmte Materialien zu verschiedenen Themen angeboten und erläutert, sondern es werden zur Analyse und Interpretation dieser Materialien auch Arbeitsaufträge und Aufgaben gestellt, die am Bildschirm erledigt werden können. In einigen Fällen werden Lösungsvorschläge für die Fragen und Anregungen angeboten, in den meisten Fällen geschieht dies aber nicht. Es ist also im Prinzip eine Art Lernprogramm, dazu gedacht, Schülerinnen und Schüler selbstständig und

gemäß der eigenen Lerngeschwindigkeit historische Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben zu lassen. Über solche Lernprogramme hat Vadim Oswalt, der auch an der DVD mitgewirkt hat, 2002 festgestellt, dass sie „für das Fach Geschichte im Gegensatz zu den Kernfächern dünn gesät [sind]. Insgesamt muss dieser Bereich in seinen didaktischen Möglichkeiten noch als unausgereift gelten." Das gilt auch noch Anfang 2009. Im Fall dieser DVD handelt es sich allerdings nicht um ein systematisch aufgebautes Lernprogramm, sondern um ein Panorama der Geschichte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, das den Usern an vielen Stellen mehr oder weniger elaborierte Lernangebote macht.

Zur Erledigung der Aufgaben werden den Schülern verschiedene Hilfsmittel zur Verfügung gestellt. Hierzu gehören beispielsweise eine Zeitleiste zur groben Orientierung und ein umfangreiches Glossar. Im Mittelpunkt steht aber ein relativ einfach aufgebauter Texteditor, der für die Bearbeitung der Arbeitsblätter gebraucht wird. Er enthält gängige Funktionen wie Markieren, Kopieren, Einfügen, Einfärben von Flächen und Zeichen, gestaltbare Pfeile und geometrische Figuren etc.

3. Selbstständiges Arbeiten mit der DVD

Im Weiteren soll untersucht werden, wie im Rahmen dieser DVD Materialien für die selbstständige Arbeit der Schüler am Computer aufbereitet sind. Die Analyse richtet sich deshalb in erster Linie auf die Arbeitsblätter, die auf der DVD auf der Ebene der Module zu finden sind (gekennzeichnet als „Fragen und Anregungen"). An ihnen erweist es sich vor allem, ob und wie eine fachdidaktisch sinnvolle Nutzung des Mediums angeleitet wird, ob also mittels des Mediums Möglichkeiten gefunden werden, historisches Lernen zu verbessern und zu intensivieren. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Arbeit mit drei Quellengattungen: Schriftliche Quellen, Bildquellen und Filmquellen.

Zunächst ist allerdings festzustellen, dass längst nicht zu allen Modulen Fragen gestellt oder Arbeitsaufträge formuliert werden. Das ist sicherlich auch nicht weiter schlimm. Ärgerlich ist aber, dass auch keine Arbeitsblattmaske angeboten wird, mittels derer z. B. Aufgaben, die Lehrer selber zu der DVD formulieren wollen, bearbeitet werden könnten. Anders gesagt: Es kann nur mit den Arbeitsblättern gearbeitet werden, die auf der DVD angeboten werden; und die dort bearbeiteten Arbeitsblätter können auch nur dort abgespeichert werden. Man kann also als Lehrer oder als Schüler nicht frei mit der großen Menge an Materialien auf der DVD umgehen, kann sie nicht in eigene Projekte am Computer einbinden. Es ist auch nicht möglich, aus der geöffneten DVD heraus vorübergehend in eine andere Anwendung (z. B. Word oder Power Point) oder in das Internet wechseln. Das ist der Arbeit im Unterricht nicht besonders förderlich, weil es a) außer dem Ausdrucken der Arbeitsblätter oder der Projektion über einen Beamer keine Möglichkeit gibt,

anderen Schülern die eigenen Ergebnisse zu präsentieren, und weil b) zusätzliche Recherchen im Internet nur vorgenommen werden können, wenn das Programm beendet wird. Über den Grund für diese erhebliche Einschränkung kann nur spekuliert werden. Vermutlich hängt sie in erster Linie mit den Rechten an den eingekauften Materialien zusammen.

3.1 Schriftquellen

Der Arbeit mit Texten, mit Darstellungen und Quellen, kommt beim historischen Lernen zentrale Bedeutung zu. Es verwundert deshalb nicht, dass bei nicht wenigen Arbeitsaufträgen auf der DVD die Untersuchung von Texten im Mittelpunkt steht. Inwiefern dies den Erwartungen entspricht, mit denen die jungen User an ein multimediales Programm heran treten, sei dahin gestellt. Wenn aber schon Texte am Bildschirm gelesen werden sollen, so sollten sie nach Möglichkeit dem Bildschirm leserfreundlich angepasst sein. Dies gilt umso mehr, wenn mit diesen Texten auch so gearbeitet werden soll, wie es im Unterricht üblich ist, wenn also markiert, exzerpiert und kommentiert werden soll. Die Schüler sollten für solche Aufgaben den Text nach Möglichkeit überblicken können. Hierauf wurde bei der Gestaltung der DVD nicht immer genügend Wert gelegt. Es passiert des Öfteren, dass die Texte gescrollt werden müssen, weil sie zu lang sind. Es besteht auch keine Möglichkeit, das programmeigene Textfenster, das erheblich kleiner ist als der Bildschirm, zu vergrößern, um auf diese Art den Bildschirm optimal für den Text ausnutzen zu können.

Wie die Arbeitsaufträge zu den schriftlichen Quellen aufgebaut sind, sei an einigen Beispielen gezeigt. Das Modul „Die doppelte Ausrufung der Republik“ (im Raum: „Vom Ersten Weltkrieg zur Weimarer Republik“; Schwerpunktthema: „Die Revolution von 1918/19“; Thema „Beginn der Republik – der 9.11.1918“) enthält ein Arbeitsblatt, das sich auf die beiden Proklamationen der Republik durch Philipp Scheidemann einerseits und Karl Liebknecht andererseits bezieht. Dazu werden vier Aufträge formuliert (Abb. 3):

Der erste Auftrag ist reproduktiv-zusammenfassend, die anderen Aufträge zielen ab auf eine intensivere Auseinandersetzung mit den beiden Quellen und auf einen eigenständigen Transfer von Kenntnissen über die damaligen politischen Parteien auf die konkrete Situation am 9.11.1918. Einen Lösungsvorschlag gibt es nur zu dem Auftrag 2, nicht aber zu den anderen drei Aufträgen.

Daran, wie die beiden Quellen bei Auftrag 1 auf dem Bildschirm präsentiert werden (Abb. 4), lässt sich nochmals das eben erwähnte Monitum veranschaulichen: Es muss sehr viel gescrollt werden, es ist nicht möglich, die Ansicht zu vergrößern, um einen größeren Teil des Textes mit einem Blick erfassen zu können. Hinzu kommt bei dem Auftrag 1 (Kürzung der Reden von Scheidemann und Liebknecht), dass keine Möglichkeit besteht, die Zeichen zu berechnen, um zu wissen, ob die vorgegebene maximale Länge der Reportage von 500 Zeichen erreicht worden ist. Das sind technische Schwä-

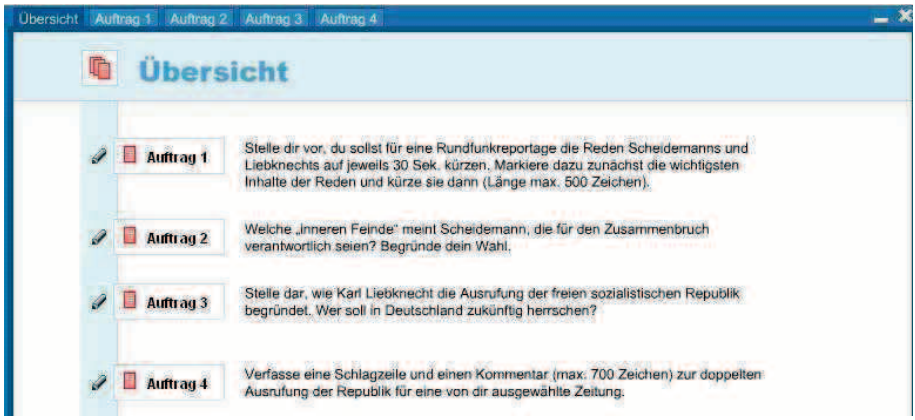

Abb. 3: Aufträge im Modul „Die doppelte Ausrufung der Republik"

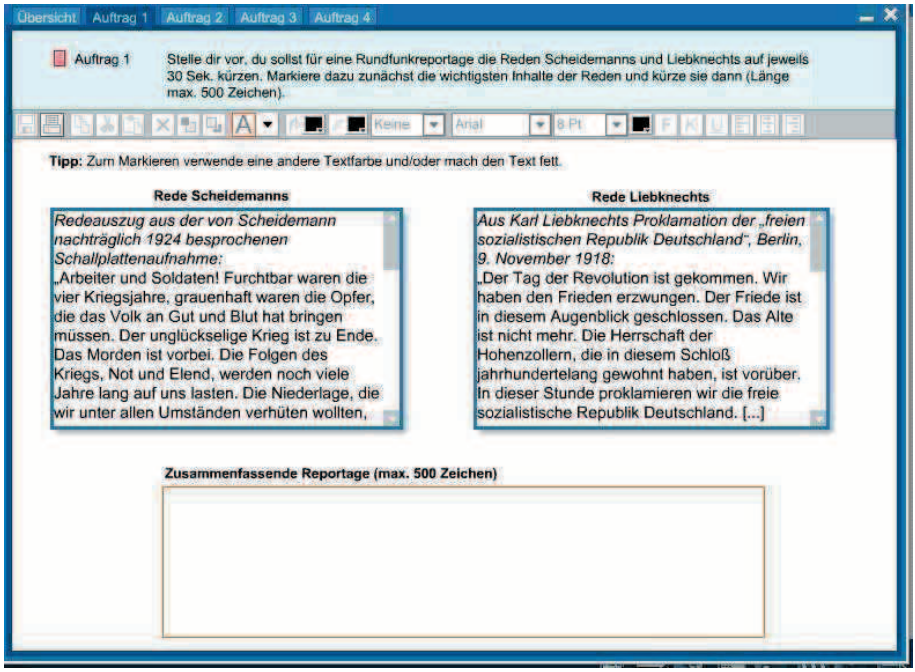

Abb. 4: Konkretisierung des Auftrags 1 im Modul „Die doppelte Ausrufung der Republik"

chen, an denen man merkt, dass bei der Programmierung des Editors die Vorgaben der Verfasser nicht richtig erfasst wurden.

Der vierte Auftrag (Abb. 5) stellt sehr hohe Anforderungen, weil er von den Schülern verlangt, die beiden Reden von damaligen politischen Standpunkten aus als Monarchist, Liberaler, Sozialdemokrat oder Linkssozialist zu betrachten. Aber welcher Schüler dürfte auch nur annähernd die histo-

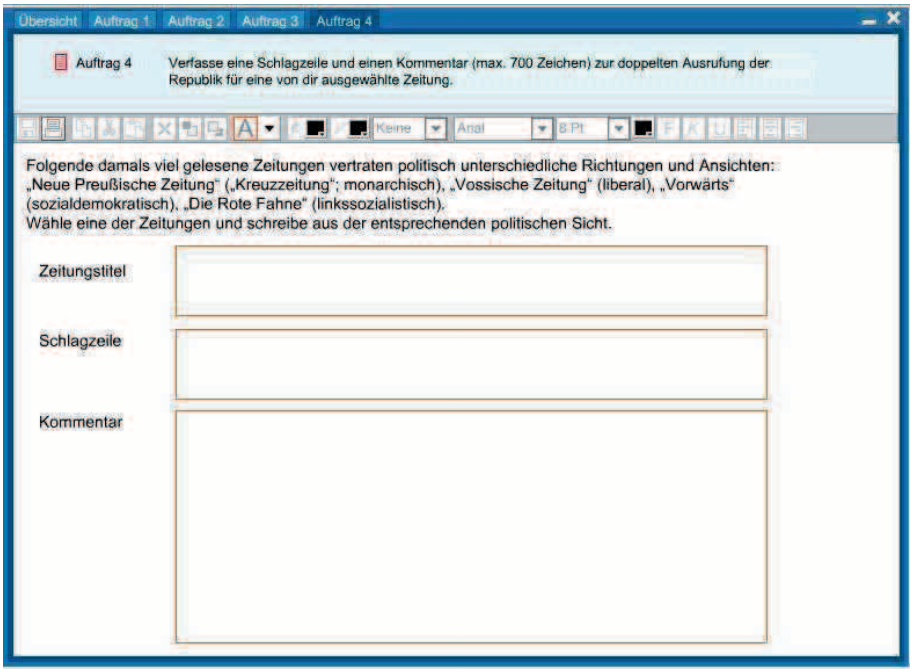

Abb. 5: Auftrag 4 im Modul „Die doppelte Ausrufung der Republik“

risch-politischen Kenntnisse mitbringen, um diesen Auftrag halbwegs zufrieden stellend zu erledigen? Zudem wird mit keinem Wort darauf eingegangen, wie im Weiteren mit den Schüler-Schlagzeilen und Kommentaren verfahren werden soll. Von der Speicherkapazität des Mediums her hätte sicherlich die Idee nahe gelegen, zum Vergleich auf die damaligen Originalschlagzeilen und –kommentare der genannten Zeitungen zurückzugreifen.

Das Beispiel zeigt, wie eng – im guten wie im schlechten Sinn – sich die Aufträge auf der DVD an traditionellen Aufgabenstellungen in Schulgeschichtsbüchern orientieren. Das folgende Beispiel verdeutlicht hingegen, wie zumindest ansatzweise die interaktiven Möglichkeiten des Mediums für die Arbeit mit Texten genutzt werden können. Im Modul „Hitlers Erziehungsvorstellungen“ (Raum: NS-Herrschaft in Deutschland. 1933 – 39; Schwerpunktthema: Jugend im NS; Thema: Schule unterm Hakenkreuz) geht es um die Bearbeitung eines Textauszugs aus Hitlers „Mein Kampf“ zu den nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen. Der Auftrag 1 lautet: „Markiere die wichtigsten Begriffe, die Hitlers Erziehungsziele benennen. Ordne sie innerhalb der Pyramide ihrer Bedeutung entsprechend an. Kopiere die Begriffe dazu in die Felder.“ Die Gliederung in Pyramidenform, die das Arbeitsblatt vorgibt, zwingt die Schüler dazu, den argumentativen Stellenwert der geäußerten Gedanken innerhalb des nationalsozialistischen Gedankengebäudes zu beurteilen.

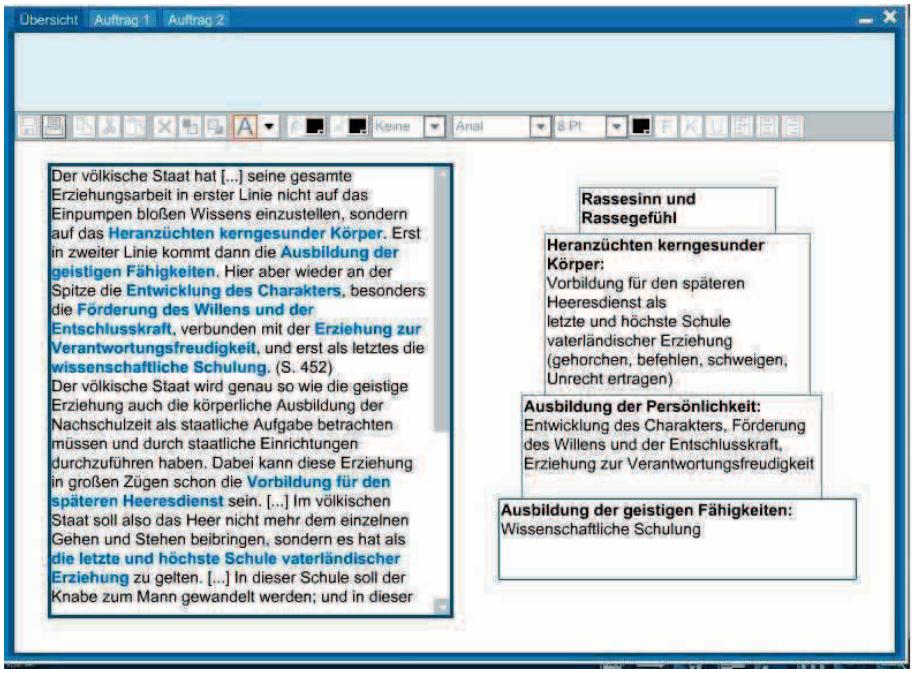

Abb. 6: Lösungsvorschlag zu den Fragen und Anregungen im Modul „Hitlers Erziehungsvorstellungen“

Der beigefügte Lösungsvorschlag (Abb. 6) zeigt, welche Begriffe markiert und welche Hierarchisierung erkannt werden soll. Im Fortgang zum nächsten Auftrag dient der Vorschlag dann als Muster, um die Hierarchisierung von demokratischen Erziehungszielen in einem aktuellen Schulgesetz (Thüringen 1993) vergleichend zu untersuchen. Eine Frage stellt sich jedoch unmittelbar: Kann und muss es gerade vier Ebenen geben? Wären nicht auch mehr oder weniger Ebenen denkbar und müsste über solche Alternativen nicht mit den Schülern diskutiert werden? Auf der DVD wird den Schülern ein eindeutiger Lösungsvorschlag gemacht, es erfolgt aber keine Problematisierung dieses Vorschlags.[2]

Die Verwendung von strukturierenden Schemata als Mittel zur besseren Erfassung eines Textes findet sich auch in dem Modul „Schulalltag und Nationalsozialismus“ (Raum: NS-Herrschaft in Deutschland. 1933–1939; Schwerpunktthema: Jugend im NS; Thema: Schule unterm Hakenkreuz). Bei den „Fragen und Anregungen“ geht es hier um relativ lange Auszüge aus den Schulkonferenzprotokollen einer Schule in Kassel aus den Jahren 1933 – 1938. Der Auftrag 1 sieht vor, die Protokollauszüge zunächst über Stichwörter zusammenzufassen und dann bezogen auf vier Bereiche (Rassenkunde und Rassenpflege, Kriegsvorbereitung, Feiern und Gedenken, Hitler-Jugend und andere Organisationen; vgl. Abb. 7) zu systematisieren. Auch hier wird also von der DVD eine Strukturierungshilfe vorgegeben. Aber

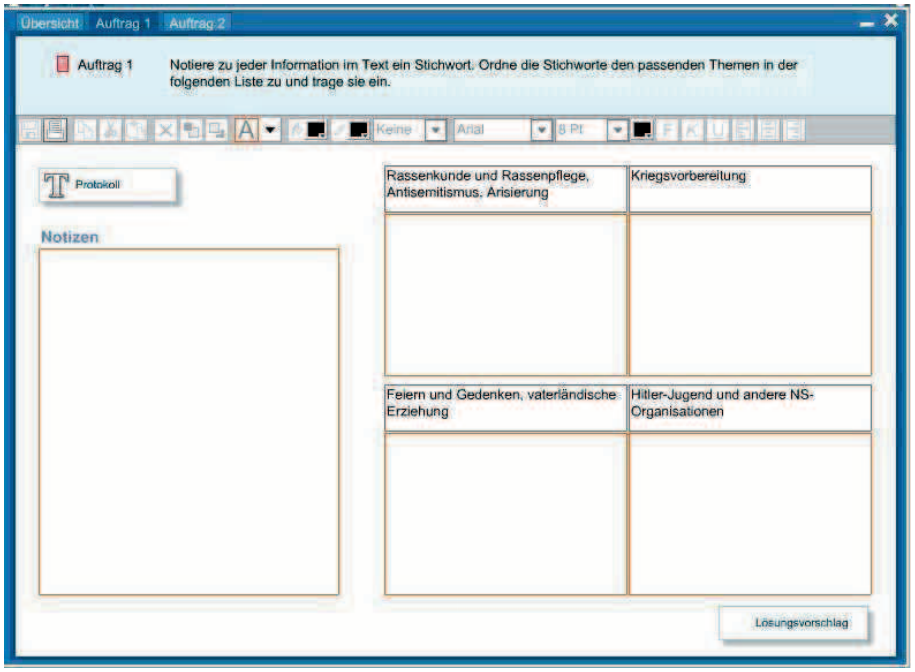

Abb. 7: Modul „Schulalltag und Nationalsozialismus“, Auftrag 1

welchen Erkenntniswert hat dieser systematisierende Auftrag, dessen Sinn den Schülern nicht erläutert wird? Der intendierte Erkenntniswert wird erst halbwegs verständlich, wenn man den 2. Auftrag mit hinzunimmt: „Schildere die Entwicklung in den einzelnen Themenfeldern. Wie hat sich dadurch der Schulalltag jeweils verändert?“ Das wiederum ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, für deren Lösung es u. a. notwendig wäre, die wirklichen praktischen Auswirkungen der Beschlüsse zu ermitteln.

Insgesamt gewinnt man bei einem Durchgang durch die DVD den Eindruck, dass die Aufgaben, die sich auf die Untersuchung von Texten beziehen, nur unzureichend von den Möglichkeiten Gebrauch machen, die moderne Computer und Programme bieten. Viel zu selten wird über Bilder der Weg der Quelle vom Originalschriftstück zum modernen Schriftbild verdeutlicht. Auch Aufgaben, bei denen Wörter oder Sätze per Drag-and-Drop ausgewählt, eingefügt oder sortiert werden müssen (z. B. um sich logische Zusammenhänge klar zu machen oder um Bedeutungsnuancen zu erfassen), kommen kaum vor, obwohl die entsprechende Software sicherlich nicht allzu schwer herzustellen oder zu beziehen gewesen wäre. Es zeigt sich generell, dass für sehr viele der Arbeitsaufträge, die sich auf Textquellen beziehen, im Prinzip die Art von Arbeitsanweisungen übernommen wurde, wie man sie vom Umgang mit Printmedien (etwa in Schulbüchern oder in unterrichtspraktischen Zeitschriften) kennt. Es ist aber nicht sinnvoll, solche sehr traditionellen Aufgaben zu Texten auf eine multimediale DVD zu stellen,

weil das Medium eigentlich für andere Aufgabenformate besser geeignet ist. Schließlich zeigt sich des Öfteren die Tendenz, systematisch-analytische Aufträge zu formulieren, ohne sie auf eine übergeordnete Fragestellung zu beziehen. Die Ergebnisse der Schüler können dann zwar durchaus richtig sein, sie hängen aber trotzdem insofern in der Luft, als nicht klar ist, wie damit weiter gearbeitet bzw. gedacht werden soll.

3.2 Bildquellen

Für die Analyse von Bildquellen bietet der Computer gegenüber dem Geschichtsschulbuch entscheidende Vorteile. Zunächst bietet das Medium schlicht und einfach die Möglichkeit, eine wesentlich größere Zahl an Bildern zu präsentieren, was v. a. dort nützlich ist, wo es um die Wiedergabe von Bildgeschichten oder um den Vergleich von Bildern geht. Ferner können die Bilder im Allgemeinen, eine entsprechende Auflösung vorausgesetzt, am Bildschirm vergrößert werden, so dass Details erheblich besser betrachtet werden können. Von dieser Möglichkeit des Zoomens wird auf der DVD leider längst nicht bei allen Bildern Gebrauch gemacht.

Von den vielen Beispielen, die die DVD zur Arbeit mit Bildquellen enthält, sei zunächst eines aus dem Modul: „'Rassenkunde' im Unterricht" (Raum: NS-Herrschaft in Deutschland. 1933–1939; Schwerpunktthema: Jugend im NS; Thema: Schule unterm Hakenkreuz) genauer vorgestellt. Hier wird eine antisemitische Fibel gezeigt und die Schüler erhalten als Erstes den recht umfangreichen Auftrag, zu dem 23-seitigen Werk ein Inhaltsverzeichnis zu verfassen und zu jedem Bild einen Titel zu formulieren. Der zweite Auftrag intendiert dann eine intensivere Auseinandersetzung mit einem der Hetzbilder (vgl. Abb. 7).

Die Bildbereiche, die im Schulbuch beschrieben werden müssten (z. B. als „Achte insbesondere auf die drei Männer vorne links, auf die Wandzeichnung rechts...."), sind hier direkt in das Bild eingezeichnet und können über den Zoom auch vergrößert betrachtet werden. Die eigentliche Aufgabe „Verfasse eine Bildunterschrift" dürfte der Sache nach auf die Entscheidung abzielen, ob man es mit Blick auf die Schüler-Leser schlicht bei einer genauen bibliographischen Angabe belassen oder ob man auch explizit auf den antisemitischen Charakter des Bildes hinweisen soll. Bei der Aufgabe sollen sich die Schüler also auf einer Metaebene überlegen, inwiefern Jugendliche ihres Alters in der Lage und Willens sind, von sich aus den rassistischen Charakter des Bildes zu erkennen.

Ein weiteres Beispiel ist dem Modul „Parlamentarische Demokratie oder Rätesystem" (im Raum: „Vom Ersten Weltkrieg zur Weimarer Republik"; Schwerpunktthema: „Die Revolution von 1918/19") entnommen. Es handelt sich um ein Plakat des Spartakus-Bundes.

Der erste, deskriptiv-analytische Auftrag zu dem Plakat lautet: "Beschreibe die Bildelemente des Plakats und erkläre, welche gesellschaftlichen Kräfte hier die Häupter des Hydra-Ungeheuers bilden. Informiere dich zum Begriff ‚Junkertum' ggf. im Internet oder in einem Lexikon." Es sei dahin

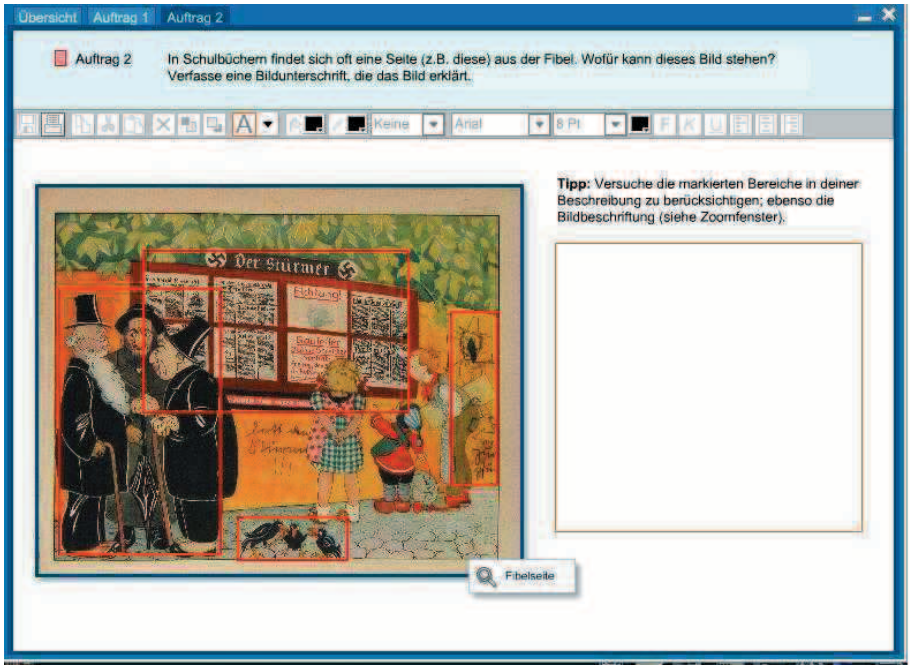

Abb. 8: Modul: „’Rassenkunde’ im Unterricht“, Auftrag 1.

gestellt, ob die Aufgabe den Kenntnissen von Schülern in einer neunten oder zehnten Klasse gerecht wird, z. B. ob ihnen die symbolische Bedeutung aller Elemente (Krone, Helm, Zylinder, Pickelhaube, Beffchen) bekannt ist. Zu dieser Aufgabe wird den Schülern ein vorgefertigtes Raster angeboten, in das sie für die verschiedenen Köpfe der Hydra ihre Beobachtungen eintragen sollen (Abb. 9). Die Interaktivität beschränkt sich bei dieser Aufgabe auf das Ziehen von Linien zwischen den Köpfen und den Kästen des Rasters und auf den Vergleich mit dem Lösungsvorschlag. Bei den nächsten beiden Aufträgen zu dem Plakat wird zum Einen zu einem Vergleich mit einem deutschen Kriegsanleihen-Plakat aus dem Jahr 1917, das dem Spartakus-Plakat als Vorlage diente, aufgefordert; zum Anderen soll ein Auszug aus dem Protokoll des Gründungsparteitags der KPD analysiert werden. Der vierte Auftrag konzentriert sich wieder auf die eigentliche Bildanalyse und verlangt eine Transferleistung: Die Schüler sollen sich aus sieben weiteren Spartakusplakaten eines aussuchen und ihre Beobachtungen und Überlegungen im Editor unter den vier systematischen Kategorien Titel, Bildelemente, Darstellungselemente und Wirkungsabsicht zusammenfassen. Diese Aufgabe verbleibt jedoch auf der Ebene einer zweckfreien Übung, ist also nicht angebunden an eine weitergehende Fragestellung zur Politik der damaligen KPD.

Es gibt auf der DVD übrigens durchaus einen „Tipp für die Interpretation eines Plakats“, aber diese methodische Hilfe versteckt sich in dem Modul „Parteien und Wahlplakate“ (Raum: Vom Ersten Weltkrieg zur Weimarer

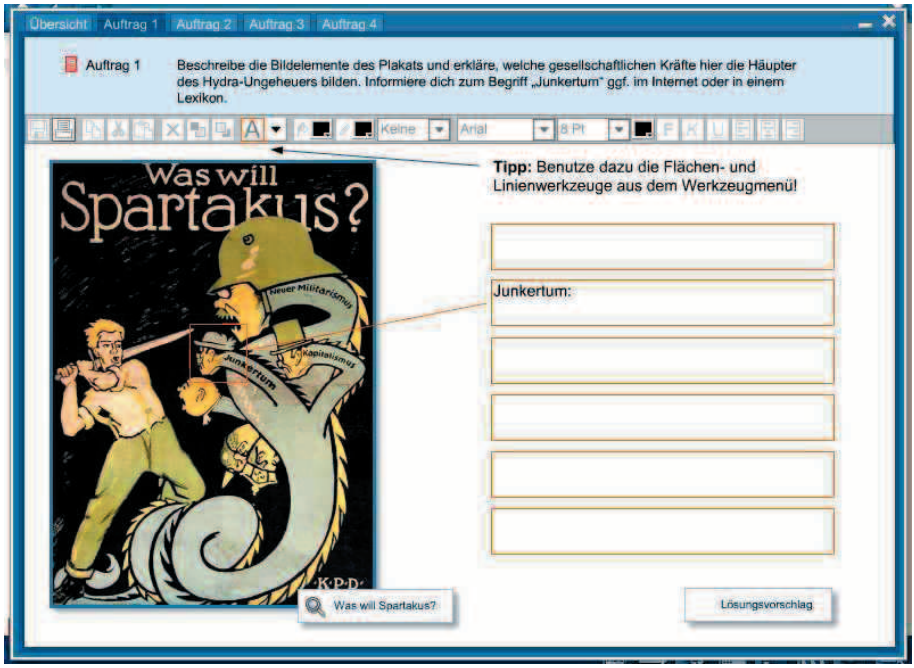

Abb. 9: „Was will Spartakus?" (Modul: „Parlamentarische Demokratie oder Räteherrschaft?")

Republik", Thema: „Die Weimarer Verfassung und die Parteien"). Weder wird an anderen Stellen der DVD, an denen Schüler diese Tipps auch gebrauchen könnten, auf sie hingewiesen, noch tauchen diese Tipps im Inhaltsverzeichnis auf.

Es sei noch auf einige weitere Verfahren bei der Analyse von Bildern hingewiesen. So werden im Modul „Parlamentarische Demokratie oder Rätesystem" einige Fotos zur Berliner „Zeitungsschlacht" im Januar 1919 gezeigt. Dazu wird ein Arbeitsauftrag formuliert, bei dem es darum geht, mittels eines Grundrisses die Standpunkte zu erkennen, von denen aus die Fotos aufgenommen wurden, und dementsprechend Pfeile in den Grundriss zu ziehen und auszurichten. Zu welchem Erkenntniszweck dies geschehen soll, wird allerdings nicht gesagt.

Im Modul „Kriegsursachen und Kriegsschuld" soll die deutsche Postkarte „Die Anstifter", die den Alliierten die Kriegsschuld zuweist, untersucht werden. Die Schüler sollen dazu zunächst mit dem Freihand-Zeichen-Tool die drei klar erkennbaren Bereiche des Vordergrunds markieren und zu jedem Bereich einen Titel finden. Im zweiten Schritt sollen sie – ohne genauere Hilfestellung, die sicherlich erforderlich wäre – die abgebildeten Staatsmänner identifizieren und im dritten Schritt die Aussage der Postkarte zusammenfassen. Der Einsatz des Freihand-Zeichen-Tools zur Kenzeichnung bestimmter Bildbereiche findet sich auch im Modul „Das Jahr 1923 – politische Krisen" (Schwerpunktthema: Die Krisenanfälligkeit der Weimarer

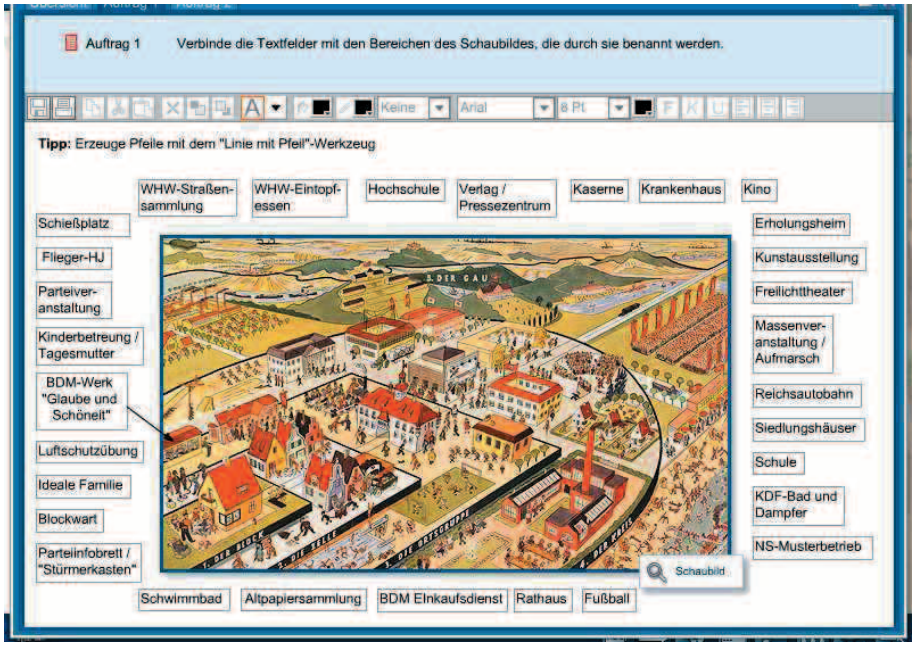

Abb. 10: Auftrag 1 im Modul „Anpassung“

Republik; Thema: Krisenjahr und internationale Politik), wo es um die Analyse eines Plakates von Georg Grosz zum Ende des Ruhrkampfes geht. Der Nutzen des Tools für die Bildanalyse liegt in beiden Fällen darin, das Bild sichtbar zu gliedern.

Das Modul „Kriegseuphorie und Kriegsziele“ enthält ein Gemälde zum Kriegsausbruch, auf dem ein Mann mit einer schwarz-weiß-roten Flagge zu sehen ist, der vor dem Hintergrund eines Stadthauses zu einer Gruppe von Zivilisten spricht, vermutlich voller Kriegsbegeisterung. Das Arbeitsblatt enthält neben dem Bild drei leere Sprechblasen und fordert als Empathieübung dazu auf, sich zu drei beliebigen Personen auf dem Bild zu überlegen, was sie in dieser Situation gedacht oder gesagt haben könnten. Eine kritische Beurteilung der Schülereinfälle hinsichtlich ihrer historischen Triftigkeit ist allerdings nicht vorgesehen.

Im Modul „Der Sieg der Alliierten“ (Raum: Nachkriegszeit und doppelte Staatsgründung; Schwerpunktthema: Vom Sieg zum Kalten Krieg; Thema: Der Sieg der Alliierten) sollen die Schüler von acht mehr oder weniger bekannten Fotos aus dem Jahr 1945 eines auswählen, das im Frühjahr 1945 auf der Titelseite einer Zeitschrift erscheinen soll, die das Ende des Zweiten Weltkriegs verkündet. Zu allen acht Bildern sollen zudem „entsprechende Sieges-Schlagzeilen“ gefunden werden. Bei dem Auftrag werden keine Vorgaben oder Vorschläge gemacht, um was für eine Zeitschrift es sich handeln soll – weder aus welchem Land noch aus welcher politischen Richtung. Ver-

schenkt wurde hier auch die Möglichkeit, den Schülervorschlägen einige originale Zeitungstitelseiten gegenüber zu stellen.

Im Modul „Anpassung“ (Raum: NS-Herrschaft in Deutschland 1933 – 1939; Schwerpunktthema: Gleichschaltung, Verfolgung und Widerstand; Thema: Widerstand und Anpassung) soll ein Schaubild untersucht werden, das der NS-Auslandszeitschrift „Signal“ (1941) entnommen ist und das sehr detailliert das nationalsozialistische Gesellschaftsideal, den Dienst aller an der Nation, in Szene setzt. Dieses Bild bietet sich wegen seines Detailreichtums zur selbstständigen Erkundung und Untersuchung durch die Schüler an. Welche Anregungen werden dazu gegeben? Auftrag 1 besteht im Sinne einer Suchaufgabe darin, die Elemente des Bildes durch Striche (erzeugt mit dem Pfeil-Werkzeug) mit den entsprechenden Bezeichnungen am Rand zu verbinden. Auftrag 2 lautet: „Welche Bereiche des Lebens werden von NS-Organisationen abgedeckt?“ Mit den beiden Aufträgen werden die besonderen Erkenntnischancen, die in dem Bild stecken, weitgehend vergeben. Auch der bekannte Dreischritt von Bildbeschreibung, Bildanalyse und Bildinterpretation wird nicht praktiziert. Es hätte an dieser Stelle zumindest nahe gelegen, die Schüler selber damit zu beauftragen, die verschiedenen Bildelemente (v. a. die Gebäude, Bauwerke und die Tätigkeiten der Personen) zu erkennen und adäquat benennen. Hierfür hätte es sich z. B. angeboten, Ausschnitte aus dem Bild zu markieren, zu kopieren und an anderer Stelle zu kommentieren.

Der Charakter der Arbeit mit Bildquellen verbleibt also auf der DVD oftmals auf der Ebene der Identifizierung von Bildelementen, wozu unterstützend Tools des Editors verwendet werden, und auf der Ebene empathisch-perspektivischer Übungen. Wie schon bei der Arbeit mit Textquellen festgestellt wurde, werden auch bei Bildquellen Arbeitsaufträge des Öfteren nicht konsequent zu Ende gedacht - zuweilen wird nicht deutlich, welchen Sinn bestimmte analytische Operationen haben, zuweilen fehlen selbstreflexive Aufgabenstellungen, mittels derer die Schüler sich überlegen könnten, in welchem Maße ihre zu den Bildern geäußerten Gedanken und Ideen (nicht) zutreffen.

3.3 Filme

Digitale Medien sind im Unterschied zu Printmedien auch in der Lage, Film- und Audiodateien zu speichern. Sie erlauben damit einen unmittelbaren Zugriff auf Film- und Tonaufnahmen, der ansonsten (und vor dem Computerzeitalter) auf andere, wesentlich umständlichere Techniken angewiesen war (z. B. Kassetten und entsprechende Abspielgeräte). Einer der großen Vorteile der neuen Medien für den Unterricht besteht gerade in der leichten Verfügbarkeit und der einfachen Wiedergabe von Film- und Tonaufnahmen. Welcher Art sind nun die „Fragen und Anregungen“, die auf der DVD „Das 20. Jahrhundert“ zur Arbeit mit Filmen und Tonaufnahmen vorgeschlagen werden? Dazu seien vier Beispiele vorgestellt. Es muss jedoch auch an dieser Stelle noch einmal angemerkt werden, dass mit den meisten Ton- und

Filmaufnahmen, die die DVD enthält, nicht direkt gearbeitet werden kann, sondern nur mit denjenigen Aufnahmen, an die sich „Fragen und Anregungen“ anschließen.

Erstes Beispiel: Auf der DVD besteht die einfachste Möglichkeit der Arbeit mit Filmen darin, Standfotos zu machen. Auf diese Art können einzelne Szenen erheblich intensiver untersucht werden. Im ersten Beispiel, entnommen dem Modul „Schauplätze des Krieges“ (Schwerpunktthema: Der Erste Weltkrieg; Thema: Krieg und Kriegserleben), werden über 1:39 Minuten verschiedene Filmszenen zur Begeisterung beim Beginn des Ersten Weltkriegs gezeigt. Dazu lautet der erste Auftrag: „Beschreibe die Bilder in einem kurzen Zeitungsbericht. Wähle dazu die Perspektive eines pazifistischen oder eines kriegsbejahenden Journalisten. Illustriere deinen Bericht mit einem Standfoto.“ Ein sehr ähnlicher Auftrag wird im Modul „Hitlers Erziehungsvorstellungen“ zu einem Filmausschnitt gestellt, der Hitler bei einer Rede im sudetendeutschen Reichenberg am 02.12.1938 zeigt: „Verfasse für eine ausländische Zeitung einen Bericht zu Hitlers Rede. Suche aus dem Filmmaterial ein Standbild, um deinen Artikel zu illustrieren. Zitiere Passagen aus Hitlers Rede.“ Die Standfotos haben bei diesen Aufträgen die unterstützende Funktion, die Schüler zum Erkennen solcher Szenen anzuhalten, die für die Gesamtaussage des Films repräsentativ sein könnten. Ob es allerdings besonders glücklich ist, dies gleich wieder mit dem Auftrag zu verbinden, dazu nochmals eine andere Perspektive einzunehmen, ist zu bezweifeln.

Das zweite Beispiel stammt aus dem Modul „Das Bild der Jugend“. Dort ist ein Ausschnitt aus einem Wochenschaufilm (Titel: „Die eigentliche Bestimmung“) zu sehen, bei dem durch einen ständigen Wechsel von Szenen zur Ausbildung von Jugendlichen in der HJ und zum späteren Einsatz erwachsener Soldaten die nationalsozialistischen Erziehungs- und Ausbildungsziele deutlich gemacht werden. Der Arbeitsauftrag 1 fordert dazu auf, eine stichpunktartige Schnittliste des Films zu erstellen. Arbeitsauftrag 2 verlangt dann, ein Motto für den Film zu finden und es durch Standbilder zu illustrieren, die die beabsichtigten Wirkungen der Erziehung zeigen. Während der zweite Auftrag den oben beschriebenen, auf die Gesamtaussage des Films bezogenen Aufträgen ähnelt, geht der erste Auftrag einen Schritt weiter, weil er sich auf die Erkenntnis der Struktur und des Aufbaus der schnell hintereinander geschnittenen kurzen Szenen richtet. Diese Art der Arbeit mit einer Filmquelle wäre zwar auch ohne Computer vorstellbar, jedoch lässt sie sich am Computer wesentlich einfacher durchführen als beispielsweise per Videogerät, Fernseher und ausgedrucktem Arbeitsblatt.

Aus dem Modul „Die Reichsparteitage“ (Raum: NS-Herrschaft in Deutschland 1933-39; Schwerpunktthema: Zustimmung und Verführung; Thema: Die NS-Masseninszenierungen) stammt das dritte Beispiel. Es wird ein dreiminütiger Ausschnitt aus Leni Riefenstahls „Triumph des Willens“ gezeigt, in dessen Mittelpunkt ein Aufmarsch des Arbeitsdienstes vor Hitler steht. Die Arbeit mit dem Film wird ergänzt durch einige Fotos, die den Aufwand zeigen, mit dem die Aufnahmen durchgeführt wurden und durch

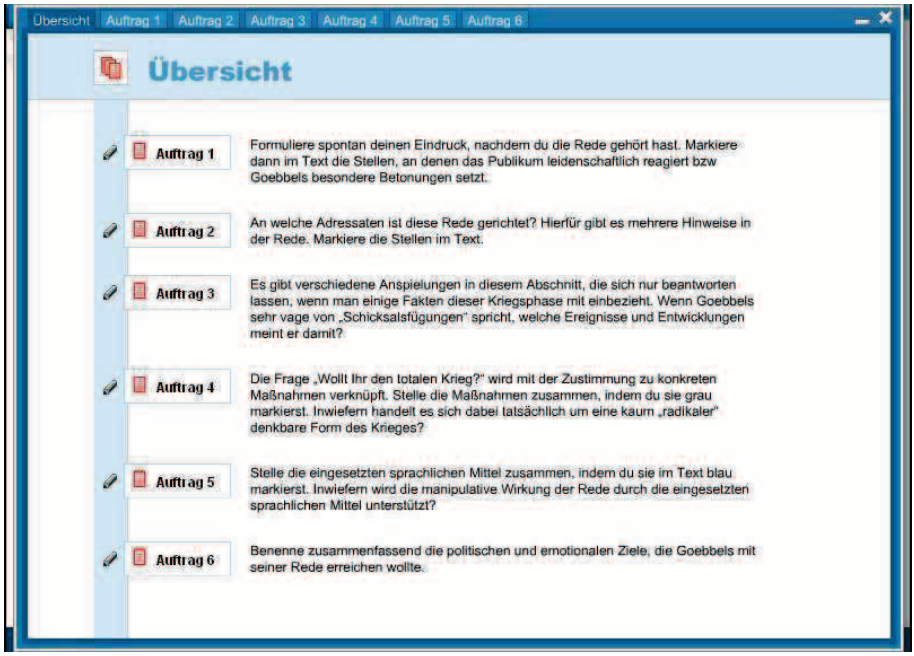

Abb. 11: Fragen und Anregungen zu Goebbels Sportpalastrede (Raum: Krieg und Völkermord; Schwerpunktthema: Der Zweite Weltkrieg als totaler Krieg; Thema: Der totale Krieg – Propaganda und Wirklichkeit)

Informationen über die Beurteilung Riefenstahls nach dem Zweiten Weltkrieg. Die Schüler sollen 1.) die im Film genannten Namen der Orte bzw. Landschaften, aus denen die Arbeitsdienstler (angeblich) kamen, auf einer Deutschlandkarte einzeichnen; 2.) im Internet nach der Bedeutung einiger Ortsnamen (Langemarck, Tannenberg, Verdun etc.) recherchieren; 3.) die Worte des Vorsprechers „…und sind trotzdem Soldaten" erläutern und durch ein Standbild illustrieren; 4.) drei typische Einzelbilder auswählen und mithilfe der Begriffe Einstellung und Perspektive beschreiben; 5.) erklären, warum der Völkische Beobachter über den Film schrieb, in ihm würde die „Seele des Nationalsozialismus" lebendig. Es fällt auf, dass in diesem Fall keine detaillierte Analyse des Filmschnitts vorgesehen ist, obwohl dies mindestens genauso ertragreich sein dürfte wie im zweiten Beispiel. Die Aufträge haben vorwiegend einen recherchierend-erläuternden Charakter. Lediglich der vierte Auftrag zielt ab auf die Analyse spezifisch filmischer Mittel, jedoch bleibt offen, welche Funktion die Beschreibung der drei Einzelbilder für die Beurteilung des gesamten Films haben soll.

Als viertes Beispiel soll die Sportpalastrede von Goebbels vom 18.2.1943 dienen, der ein ganzes Modul gewidmet wird (Raum: Krieg und Völkermord 1939-45; Schwerpunktthema: Der Zweite Weltkrieg als totaler Krieg; Thema: Der totale Krieg – Propaganda und Wirklichkeit). Die „Fragen und Anregungen" zu der Filmaufzeichnung beziehen sich direkt auf die Rede, von

der fast 16 Minuten als Tondokument wiedergegeben werden. Die Schüler sollen zunächst ihren ersten Eindruck formulieren, sich dann überlegen, wer der Adressat der Rede war, in welchem historischen Kontext sie steht, inwiefern die angekündigten Maßnahmen wirklich „total“ waren und welche sprachlichen Mittel von Goebbels eingesetzt werden. Abschließend sollen sie die politischen und emotionalen Ziele benennen, die mit der Rede verfolgt wurden.

Auch in diesem Fall spielt die Analyse der speziellen filmischen Mittel nur eine periphere Rolle, der Schwerpunkt der Schülertätigkeit liegt bei fast allen Aufträgen eindeutig auf der Auseinandersetzung mit dem Text. Der Film dient lediglich als Mittel, die Intention des Sprechers und die Wirkung auf die Zuhörer besser zu erfassen, wird aber nicht selber zum Untersuchungsobjekt. Dieses Vorgehen mag durchaus legitim sein, es ist aber ärgerlich, dass nicht zumindest ein Tool zur Verfügung steht, mit dem auch neben den „Fragen und Anregungen“ Filme analysiert werden können.

4. Fazit

Die DVD enthält noch eine Reihe weiterer interaktiver Elemente: So baut sich beispielsweise im Modul „Die Verfassung“ (Thema: Die Weimarer Verfassung und die Parteien; Schwerpunktthema: Die Revolution von 1918/19) ein Schema der Verfassung der Weimarer Republik Klick für Klick nach und nach auf. Die Schüler sollen dazu Auszüge aus dem Verfassungstext lesen und die jeweiligen Staatsorgane dann in das Blanko-Schaubild einfügen. Anschließend sollen sie einfärben, wer oder was zur Legislative, Judikative und Exekutive gehört. Die DVD enthält auch einige interaktive Übungen zum Umgang mit Karten, z. B. im Modul „Kriegsursachen und Kriegsschuld“ (Erster Weltkrieg, Kriegsursachen und Kriegsziele), wo auf einer Europa-Karte durch Einfärbung von Pfeilen deutlich gemacht werden soll, ob sich jeweils zwei Staaten feindlich oder freundlich gegenüberstanden.

Jedoch sollte insgesamt deutlich geworden sein, dass auf der DVD noch viele Baustellen offen sind. Die überwältigende Materialfülle wird nur punktuell durch fachdidaktische Arbeitsvorschläge ergänzt. Diese Vorschläge geben wiederum häufig zu erkennen, dass das fachdidaktische Potential multimedialer und interaktiver Lernumgebungen nicht konsequent ausgeschöpft wurde. Viele Arbeitsaufträge bleiben den Formen verhaftet, die aus der traditionellen Arbeit mit gedruckten Materialien im Geschichtsunterricht bekannt sind. Immerhin werden des Öfteren strukturierende Vorgaben eingesetzt, die den Schülern bei der Analyse der Materialien helfen sollen. Bei Filmen wird zuweilen mit der Standfotofunktion gearbeitet. An einigen Stellen kommen auch Drag-and-Drop- und Zuordnungsverfahren zum Einsatz.

Die Aufträge laufen im Allgemeinen über den Texteditor. Er stellt das wesentliche Arbeitsinstrument dar, seine Funktionen geben vor, was gemacht werden kann und was nicht. Dabei erreicht der Texteditor jedoch längst nicht die Funktionalität gängiger Text- oder Präsentationsprogramme, an die die User zudem gewöhnt sein dürften. Verzichtet wurde auch darauf, Materialien didaktisch aufzubereiten. Beispielsweise ist (bis auf die Eingangs-Räume) kein einziges Bild mit erläuternden Ergänzungen hinterlegt, die dann erscheinen, wenn man mit dem Cursor über das Bild fährt. Bei Bildern hätte es auch nahe gelegen, sie zumindest ab und zu so zu präsentieren, dass Teile oder Bereiche ausgeblendet werden können, um die Aufmerksamkeit auf bestimmte Elemente zu lenken. Und bei den nicht wenigen Reden, die als Audiodateien präsentiert werden, wird im Vorfeld den Schülern nur selten klar gemacht, wer eigentlich mit der noch zu hörenden Rede in welcher Situation was erreichen wollte.

Zu Beginn der Konzeptionierung der DVD wurde vieles emphatisch angedacht und seitens der Autoren und Herausgeber mit viel Engagement begonnen. Die definitive Umsetzung blieb dann aber oftmals weit hinter dem zurück, was man sich ursprünglich mal vorgenommen hatte. Wo liegen die Gründe für diese halbherzige Umsetzung? Von Anfang an war weder die Kooperation zwischen den verschiedenen Partnern noch die redaktionelle Betreuung besonders effektiv. Am Ende musste die DVD unter großem Zeitdruck fertig gestellt werden, so dass für größere Korrekturen und Ergänzungen keine Zeit blieb, ganz zu schweigen von einer ernsthaften Erprobung und Evaluation. Möglicherweise war das Projekt aber auch von Anfang an zu groß dimensioniert. Statt das gesamte 20. Jahrhundert in den Blick zu nehmen, wäre es wohl angebrachter gewesen, sich zunächst auf eingegrenztere Themen zu beschränken. In dieser Hinsicht scheint der Cornelsen-Verlag eine bessere Entscheidung getroffen zu haben, weil er sich mit seiner „Erlebten Geschichte Nationalsozialismus“ inhaltlich wesentlich stärker konzentriert hat. Wenn man sich zu einem thematisch engeren Zuschnitt entschieden hätte, hätte vermutlich auch intensiver darauf geachtet werden können, Multimedialität und Interaktivität wirklich konsequent und umfassend für das historische Lernen nutzbar zu machen.

Über einige systematische Probleme und Fragen und die mit ihnen zusammenhängenden Entscheidungen müsste sicherlich noch mal gründlicher nachgedacht werden. Dies betrifft insbesondere die „Lösungen“ bzw. „Lösungsvorschläge“, bei denen den Usern der DVD nicht selten der Eindruck vermittelt wird, es könne im Fach Geschichte ähnlich eindeutige Lösungen geben wie in manchen anderen Fächern (v. a. aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich). Worin eigentlich die Triftigkeit einer historischen Erzählung besteht, dürfte aber in der Form eines Selbstlernprogramms, in der Zweisamkeit von Mensch und Computer, schwer erschließbar gemacht werden. Noch schwerer ist es, selbstreflexive Prozesse in Gang zu setzen. Jedenfalls kann diese Absicht, die für das historische Lernen es-

sentiell ist, in der direkten Kommunikation der Schüler im Klassenraum wesentlich einfacher umgesetzt werden.

Bei weiteren Projekten dieser Art müsste auch überlegt werden, ob die Arbeitsaufträge nicht sehr viel stärker oder sehr viel öfter einer einheitlichen, der jeweiligen Quellen- bzw. Materialgattung angepassten Systematik folgen sollten. Die Durchsicht der äußerst vielfältigen Arbeitsaufträge auf der DVD zeigt, dass den Verfassern in dieser Hinsicht keine klaren Vorgaben gemacht wurden. Über eine einheitlichere Systematik der Arbeitsaufträge könnte den Usern - im Sinne der Förderung der Methodenkompetenz – eher bewusst gemacht werden, dass sich bestimmte geistige Operationen bei verschiedenen historischen Themen wiederholen. Damit könnte möglicherweise auch eine gewisse Stufung und Differenzierung der Arbeitsaufträge verbunden werden, die den Usern verschiedene Anforderungsniveaus verdeutlicht und ihnen damit die Gelegenheit zur Selbsteinschätzung gibt.

Anmerkungen

[1] Vgl. Wilschky, K. (2008, S. 237 – 248).

[2] Zu den besonderen Möglichkeiten, die Textarbeit am Computer zu intensivieren, vgl. Henke-Bockschatz, G. (2006). Ein interessantes Beispiel für die Strukturierung der Arbeit mit historischen Texten am Computer wurde an der University of Pittsburgh entwickelt, vgl. Britt, M. A. et al. (2000).

Literatur

Britt, M. A. et al. (2000). The Sourcer’s Apprentice: A Tool for Document-Supported History Instruction. In: Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds.). Knowing, Teaching, and Learning History, New York and London, S. 437 – 470. Informationen über The Sourcer’s Apprentice sind auch über das Internet verfügbar: URL: http://www3.niu.edu/psychology/britt/SA_intro.html [Stand: 30.06.2009].

Henke-Bockschatz, G. (2006). Überlegungen zum interaktiven Umgang mit Textquellen am Beispiel eines schülerorientierten DVD-Projektes zur Geschichte des 20. Jahrhunderts. In: Bernhardt, M., Henke-Bockschatz, G. & Sauer, M. (Hrsg.). Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen. Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts., S. 217 – 228.

Wilschky, K. (2008). Geschichte und Geschehen multimedial – ‚Das 20. Jahrhundert – Die Jahre 1914 – 1949’. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts., S. 237 – 248.

Bettina Alavi, Marcel Schäfer

Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware

Projektbeschreibung

Gleich nach Beginn des neuen Jahrtausends erschienen ergänzend zu Geschichtsschulbüchern renommierter Schulbuchverlage sukzessive CDs mit tutorieller Selbstlernsoftware, die den Schüler/innen ein ergänzendes inhaltliches Angebot in neuer medialer Form bieten sollten. So sind zu den Schulbuchreihen des Klett-Verlages „Zeitreise" sowie „Geschichte und Geschehen" CD-Reihen unter dem Titel „Zeitreise multimedial" und „Geschichte und Geschehen multimedial"[1] erschienen. Auf diesen CDs sind neben virtuellen Rundgängen und Ausschnitten aus historischen Computerspielen[2] auch didaktisch konturierte Lernaufgaben[3] vorhanden, die historisches Lernen ermöglichen sollen. Diese Angebote thematisieren z.T. Standardthemen wie die Nationalbewegung im 19. Jahrhundert anhand von Liedern oder das Alltagsleben im Ersten Weltkrieg anhand eines Tagebuchs. Diese Lernaufgaben sollen die Schüler/innen selbständig und unter Anwendung individueller Lernwege, z.B. als Hausaufgabe, bearbeiten.

Die Hauptmethode des Projektes war es, Schüler/innen bei der Bearbeitung von Lernaufgaben per Videoscreening aufzunehmen und die Aufnahmen nach der Methode der Protokolle des lauten Denkens kriteriengeleitet auszuwerten. Kriterien der Auswertung waren dabei u.a. Strategien der Aufgabenbearbeitung, Verknüpfungen mit dem Vorwissen und geschlechtsspezifische Unterschiede. Folgernd sollten nähere Aussagen darüber getroffen werden können, wie Schüler/innen mit solcher Selbstlernsoftware historisch lernen, welche Lernpotentiale die Lernaufgabe im neuen Medium bietet und welche Grenzen sich zeigen. Im Idealfall sollten dabei historische Denkprozesse erkennbar werden, die sich in verbalen Äußerungen der Schüler/innen oder in ihren Aktivitäten zeigen. In einem ersten Durchgang wurden bereits einige Schülergruppen der Klasse 6 beobachtet, die eine Lernaufgabe zu mittelalterlichen Jenseitsvorstellungen bearbeiteten.[4] Im hier skizzierten zweiten Durchgang wurde die Studie erweitert durch die Auswertung des Videoscreenings mehrerer Schülerpaare der Klasse 9 bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe zum Alltagsleben im Ersten Weltkrieg.[5] Ergänzt wurden die Beobachtungen durch Fragebögen, die den Schüler/innen nach der Bearbeitung der Lernaufgabe vorgelegt wurden und die deren Einschätzung der Lernaufgabe, des Lernwegs und Lernerfolgs erfragen sollten.

Im Folgenden soll zunächst die der Lernaufgabe zugrunde liegende Quelle sowie die Lernaufgabe selbst unter geschichtsdidaktischen und mediendidaktischen Gesichtspunkten analysiert werden, um ihre Lernpotenziale und Grenzen zu verdeutlichen. Dann sollen nach einer kurzen Charakterisierung der Schüler/innen und knappen Hinweisen zur Methode die Ergebnisse der Auswertung des Videoscreenings strukturiert erläutert und pointiert zugespitzt werden. Ein Blick auf die Ergebnisse der Fragebogenbefragung und die aus der Untersuchung gezogenen Schlussfolgerungen rundet diesen Beitrag ab.

Analyse der zentralen Quelle: „Das Tagebuch der Maria Anna Kohns“[6]

Die gewählte Lernaufgabe[7] basiert auf dem Tagebuch der Anna Maria Kohns. Die 31jährige Handwerkerfrau aus Poppelsdorf bei Bonn hat während des Ersten Weltkrieges in diesem Tagebuch einerseits Familienereignisse vermerkt (wie das „Einziehen“ und den Tod des Bruders) und die Alltagsgeschichte an der sog. „Heimatfront“ lebensweltlich beschrieben (wie beispielsweise den „Steckrübenwinter“), als auch andererseits einige Geschehnisse der „großen Geschichte“ registriert und kommentiert (wie den Kriegseintritt Italiens oder die Flucht Wilhelms II).[8] Auf 21 Blättern, die die Zeit vom August 1914 bis zum April 1917 und dann wieder vom Oktober 1918 bis zum Januar 1920 abdecken,[9] wird deutlich, wie eine Frau aus der quellenmäßig eher spärlicher erfassten Handwerkerschicht die Kriegszeit einschätzt und ihrem Tagebuch anvertraut. Dabei kann bei dieser Quellenart davon ausgegangen werden, dass die junge Frau unbelastet von der Zensur ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen relativ unverblümt und ohne zeitlichen Verzug aufschrieb, was an der manchmal sehr deutlichen Sprache erkennbar ist. So wird beispielsweise bereits im April 1916 die Durchhalteparole „Wir lassen uns nicht aushungern“ kommentiert mit den Worten „der reinste Hohn ist dieser Ausspruch“[10]. Gerade die Ernährungs- und Versorgungslage wird – wahrscheinlich der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung geschuldet – mit 38 Einträgen am häufigsten angesprochen. Darüber hinaus ist von der oft vermuteten Kriegsbegeisterung nur ganz zu Beginn des Krieges verhalten etwas wahrzunehmen und schon der erste Eintrag vom 1. August 1914 enthält die diesbezügliche Einschränkung „Hoffentlich kommen alle zurück … Hoffentlich ists von kurzer Dauer.“[11] Auch die Einschätzung der Kriegsgegner ändert sich im Laufe der Zeit: So wird die anfängliche Abschätzung der Engländer nach Kriegsende revidiert mit den Worten „Der Engländer benimmt sich von Allen am besten, und wie haben wir diese Leute verkannt?“[12] Die Autorin änderte also im Verlauf des Krieges ihre Einschätzungen, woran auch die sich ändernde Stimmung in der breiten Bevölkerung und deren Gründe abgelesen werden kann.

Dieses eigentliche Tagebuch wird ergänzt durch drei Anhänge: In 54 „Bemerkungen“ kommentiert die Tagebuchschreiberin die Auswirkungen des Kriegsverlaufs auf das Alltagsleben an der „Heimatfront“, indem sie in einem nüchternen Stil insbesondere die Veränderungen in der Versorgungslage auflistet (z.B. „Juli 1915 Die Metzgereien dürfen Dienstag und Freitags nichts verkaufen, sind daher geschlossen.“[13]; oder „1. Mai 1916 Es gibt kein frisches Fleisch mehr. Die Metzgereien haben 8–14 Tage die Geschäfte zu.“[14]). Verbunden mit ebenfalls angehängten Preislisten für Grundnahrungsmittel wie z.B. Speck, Butter und Eiern von 1914 – 1920, aus denen abgeleitet werden kann, wann welche Lebensmittel knapp und damit teuer bzw. rationiert waren,[15] ergibt sich ein facettenreicher Einblick in die Kriegsmangelwirtschaft, mit der eine Handwerkerfrau umgehen musste. Die Gefallenenliste (als 3. Anhang) aus dem Bekannten- und Verwandtenkreis verweist auf die persönliche Trauer und familiären Auswirkungen des Ersten Weltkrieges.

Fotos aus dem Bestand der Familie Kohns zeigen die Verfasserin, das Handwerkergeschäft, ihren Ehemann in Uniform und geben damit auch einen optischen Eindruck von den Lebensumständen der Verfasserin.[16] Quellenkritisch ist anzumerken, dass sich in diesem Tagebuch die Lage an der Heimatfront aus der Sicht einer zwar weniger gebildeten, aber berufstätigen Handwerkerfrau erschließen lässt, die das Geschäft kaufmännisch führte und in ihrem Tagebuch ein nüchternes Kalkül und wenig Pathos zeigt. Da das Tagebuch parallel zum Kriegsgeschehen geführt wurde, ist mit nachträglichen medialen Überblendungen nicht zu rechnen, wohl aber mit dem Einfluss der Propaganda auf die Einschätzung der Ereignisse.[17] Insgesamt handelt es sich dabei um ein für Schüler/innen gut verständliches, lebensweltlich orientiertes Quellenmaterial, aus dem sich vielfältige Erkenntnisse zur – im Blick regional begrenzten – Sozial- und Wirtschaftgeschichte des Ersten Weltkriegs aus der Perspektive eines Mitglieds der „Masse der Bevölkerung“ entnehmen lassen.

Geschichtsdidaktische Analyse der Lernaufgabe

Die gewählte Lernaufgabe besteht darin, die Tagebucheinträge der Anna Kohns mit Bildmaterial zu visualisieren (vgl. Abb. 1). Dabei werden in der Lernaufgabe die Einträge des eigentlichen Tagebuchs verwendet, z.T. ergänzt durch die „Bemerkungen“. Die Tagebucheinträge sind chronologisch in Ringbuchseiten angeordnet, auf deren leere rechte Seite die Bilder zugeordnet werden sollen. Die 18 Bilder, die auf einem Laufband unterhalb des Ringbuchs willkürlich angeordnet sind, bestehen aus häufig in Geschichtsschulbüchern abgedruckter „Flachware“ zum Ersten Weltkrieg: offizielle Fotos, z.B. von jubelnden Berliner Studenten oder von einem U-Boot, politische Plakate, Postkarten, Zeitungsschlagzeilen, satirische Darstellungen oder auch Lebensmittelkarten. Auf die Privatfotos der Anna Kohns wurde ebenso

Abb. 1: Tagebuchseite der Lernsoftware mit Laufband

verzichtet wie auf einen klaren Schwerpunkt mit „regionalem“ Bildmaterial, das eine konkrete Beziehung zum Tagebuchtext geboten hätte. [18]

Den Konstrukteuren der Lernaufgabe geht es darum, dass die Schüler/innen das Bildmaterial den Tagebuchausschnitten „*richtig*“ zuordnen.[19] Darunter verstehen sie die Motive der Bilder mit dem Inhalt zusammenzuführen. An der Möglichkeit der „richtigen“ Zuordnung sind aber erhebliche Zweifel angebracht. Obwohl die Konstrukteure im Lehrerbeiheft eine „richtige Anordnung“ vorgeben,[20] ist diese bei der Überprüfung nicht immer zwingend logisch[21], gerade auch weil Datierungen zwischen Motiv und Inhalt nicht immer zusammenpassen.[22]

Viel schwerer wiegt aber die Frage, ob eine solche Lernaufgabe überhaupt sinnvoll sein kann. Auf der einen Seite steht das – wie gezeigt – sehr ergiebige Tagebuch einer Handwerkerfrau, das aber nur genutzt wird, um ein national ausgerichtetes Bildarchiv zuzuordnen. Von den Schüler/innen soll eine vorgegebene visuelle Narration parallel geschaltet werden, ohne dass inhaltlich, methodisch oder quellenkritisch auf das Tagebuch oder aber auf die Bilder eingegangen wird. Die Lernaufgabe besteht also lediglich darin, in den Tagebuchauszügen Stichworte zu erkennen und diese mit möglichen Bildmotiven in Verbindung zu bringen. Aufgrund der Datierung sowohl des Tagebuchs als auch der Bilder kann diese Zuordnung – mit einigen Einschränkungen – auch relativ mechanisch über die Chronologie erfolgen.

Zur Bearbeitung dieser Lernaufgabe sind eine ungefähre Vorstellung vom Kriegsverlauf und seine zeitliche Einordnung sinnvoll. Auch die Kenntnis einzelner Ereignisse, wie z.B. der Flucht Wilhelms II. oder aber des Hungerwinters 1916/17, erleichtert die Bearbeitung durch die Möglichkeit des Ausgehens von und des Bezugs auf Kenntnisse. Ebenfalls vorausgesetzt wird die Kenntnis von Begriffen wie Steckrübenkarte oder aber Mobilmachung.

Betrachtet man die historischen Kompetenzen, die bei dieser Lernaufgabe gefordert werden, so liegt unter Bezugnahme auf das „Kompetenzmodell historischen Denkens“[23] der Schwerpunkt auf der Sachkompetenz und auf der Rekonstruktionskompetenz. Die anderen Kompetenzbereiche (Dekonstruktionskompetenz, Fragekompetenz und Orientierungskompetenz) werden kaum gestreift. Gleichwohl werden bei der Sachkompetenz gewisse Kenntnisse über die deutsche Staatsform des Kaiserreichs vorausgesetzt, um den Tagebuchinhalt „verschlagworten“ zu können und die Bilder zu verstehen. Außerdem wird eine Vorstellung vom Konzept des Tagebuchs (z.B. chronologische Ordnung) vorausgesetzt, da damit gearbeitet wird, ohne dass die Besonderheiten dieser Textsorte an irgendeiner Stelle thematisiert werden. Durch die Bearbeitung der Lernaufgabe bekommen die Schüler/innen im besten Fall einen chronologischen Einblick in eine schichtenspezifische und weibliche Wahrnehmung des Krieges und bauen sich im Kopf ein (nationales) Bildarchiv des Ersten Weltkrieges auf. Gerade Letzteres ist äußerst bedenklich, da hier mit Hilfe eines vorgeblich innovativen Lernangebotes ein kongeniales Geschichtsbild „eingepflanzt“ wird. Die „historischen“ Lernmöglichkeiten sind bei dieser Lernaufgabe also äußerst begrenzt, da fachdidaktische Prinzipien wie Problemorientierung, Multiperspektivität, die Anwendung von Quellenkritik, die Möglichkeit eine echte Bildauswahl zu treffen und zu begründen, überhaupt nicht vorhanden sind. Die Kriterien, die in der Fachdidaktik für modernes historisches Lernen Konsens sind, werden in der Lernaufgabe also in keinster Weise berücksichtigt. Fraglich ist deshalb, ob es sich hier wirklich noch um eine „historische Lernaufgabe“ handeln kann, denn die Aufgabe lässt sich ohne Vorkenntnisse auch mit einer guten Lesekompetenz und einer ausgeprägten Kombinationsfähigkeit relativ mechanisch lösen. Eigentlich handelt es sich um eine Zuordnungsaufgabe, die Lesekompetenz und Datenzuordnung erfordert, wobei der historische Inhalt und die historische Bedeutung nicht von Bedeutung sind.

Dass diese Lernaufgabe trotzdem für die Untersuchung gewählt wurde, kann nur in dem Kontext der anderen, noch schlechteren Lernaufgaben auf dieser Art von Selbstlernsoftware gesehen werden. Positiv gesehen wurde hier – bei allen genannten Abstrichen – die sehr geeignete Quelle und die großschrittige Anlage der Lernaufgabe sowie die (so nicht eingetroffene) Einschätzung, dass die Schüler/innen die Bearbeitung als eine attraktive Herausforderung ansehen würden.[24] Diese großschrittige Anlage erfordert die Anwendung einer Lernstrategie, die einen Untersuchungsschwerpunkt darstellte.

Mediendidaktische Analyse der Lernaufgabe

Auch mediendidaktisch betrachtet sind an der Lernaufgabe große Abstriche zu machen. Die Lernaufgabe ist linear aufgebaut und verzichtet damit auf alle hypermedialen Möglichkeiten wie z.B. eine binnendifferenzierende Tiefenstruktur. Die Interaktivität erschöpft sich in einem Drag-and-Drop-Verfahren, zum Ausschöpfen der multimedialen Möglichkeiten fehlen audiovisuelle Medien wie Redeausschnitte oder Lieder. Ein Feedback wird vom System gar nicht gegeben, sondern könnte allenfalls durch die Ausdruckmöglichkeit der konstruierten „Tagebücher" durch die Lehrperson erfolgen. Ein Glossar, das das Verstehen von Fachbegriffen erleichtert hätte, wird nicht angeboten. Die Seiten selbst sind zwar klar und strukturiert aufgebaut, aber in ihrer Gleichförmigkeit nach einer Weile ermüdend. Die Tagebucheinträge müssen teilweise gescrollt werden, wodurch die Textmenge eigentlich verschleiert wird. Außerdem besteht die Möglichkeit, das Scrollen zu übersehen und dadurch die wichtigen Stichworte nicht zu finden.

Auf die Lernaufgabe selbst wird in der Software auf der Startseite des Lernmoduls nur optisch marginalisiert hingewiesen, sie könnte als Arbeitsauftrag sowohl optisch auffälliger platziert als auch inhaltlich klarer formuliert sein.[25] Die Möglichkeit des „Überlesens" ist damit geradezu vorprogrammiert. Die konkreten Arbeitsmöglichkeiten müssen selbst „erklickt" werden, eine Vorgehensweise, die dem normalen Schülerverhalten wahrscheinlich sehr nahe kommt. Allerdings ist durch den fehlenden Hinweis eine für die Lösung der Aufgabe wichtige Funktion, nämlich „Bilder löschen", nur schwer zu finden, so dass die Bearbeitung erschwert wird. Neben der unklaren Arbeitsanweisung ist auch die weitere Einführung in das Lernmodul wenig attraktiv und inhaltlich teilweise fragwürdig[26]. Auch die biographischen Informationen zur Tagebuchschreiberin geben wenig Anreiz sich mit ihren Eintragungen auseinander zu setzen.[27] Insgesamt führt die Einführung nicht zielgerichtet auf die Lernaufgabe hin und erhöht auch nicht die Spannung auf dieselbe.

Insgesamt gesehen bewegt sich das Lernmodul auf dem Niveau von Web 1.0, da es die Partizipationsmöglichkeiten des Web 2.0 wie Wikis, Blogs und seine Möglichkeiten des kooperativen Lernens nicht einmal streift. Die Schüler/innen sind aufgrund von ausgefeilten Computerspielen und aufgrund ihrer eigenen Interneterfahrungen, z.B. mit dem Chatten, medial sicherlich bereits anderes gewöhnt, was die Motivation zur Auseinandersetzung mit diesem Lernmodul nicht erhöhen dürfte.

Zu den Schüler/innen

Bei den Schülerinnen und Schülern unserer Untersuchung handelte es sich um fünf Schülerpaare einer 9. Klasse aus einer kleinstädtischen Realschulklasse in der Nähe von Heidelberg. Sie nahmen alle freiwillig an der Unter-

suchung teil, wohl auch weil sie auf die Hochschulumgebung gespannt waren. Der Umgang mit den teilnehmenden Studierenden war ihnen vertraut, da in dieser Klasse regelmäßig das Fachpraktikum der Geschichtsstudierenden stattfand. Ein Teil der Schüler/innen hatte schon am vorausgegangenen „Test" der Lernaufgabe „Hymnen im 19. Jahrhundert" teilgenommen, kannten also schon diese Art von Lernaufgaben. Sie arbeiteten in anderer Zusammensetzung, da so geschlechtsspezifische Unterschiede in den Blick genommen werden sollten. Die Schüler/innen haben im Geschichtsunterricht eine gute Methodenschulung bekommen (Bild- und Quellenanalyse) und gaben an, gerne am Geschichtsunterricht teilzunehmen.

Zur Methode

Die Schüler/innen wurden in Zweiergruppen beim Bearbeiten der Lernaufgabe gefilmt. Durch dieses Videoscreening sind sowohl die Bildschirmaktivitäten, die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Schüler/innen, als auch deren Arbeitsergebnis dokumentiert. Da sich insbesondere die Schülerinnen in vorangegangenen Durchgängen von den Studenten ablenken ließen, setzten sich diese in deren Rücken und verwiesen darauf, nur bei technischen Problemen ansprechbar zu sein.

Als Methode wurden „Protokolle lauten Denkens" genutzt, eine Methode, die ursprünglich aus der Psychologie stammt, aber zunehmend auch in die Lehr-Lernforschung Einzug findet.[28] Die Schüler/innen hatten die Anweisung während der Arbeit an der Lernaufgabe so viel wie möglich zu reden: Über das, was sie tun oder tun wollen, über ihre Eindrücke und Empfindungen. An dieser Stelle sei nicht verschwiegen, dass die Aussagekraft der Daten umstritten ist. Allerdings scheint sie für die Erforschung von Problem-Löse-Verhalten anhand wohl strukturierter Aufgaben sinnvoll erprobt. Ein großer Vorteil dieser Methode ist, dass die Daten sowohl qualitativ als auch quantitativ ausgewertet werden können.

Ergebnisse

Strategien der Aufgabenbearbeitung

Nach Durchsicht des erhobenen Videomaterials traten insgesamt zwei Strategien[29] hervor, nach denen die jeweiligen Gruppen die gestellte Lernaufgabe bearbeiteten. Diese Strategien beschreiben dabei den gruppenspezifischen Arbeitsprozess, um die Lernaufgabe zu lösen.

Sich einen Gesamtüberblick verschaffen

Die erste Strategie der Aufgabenbearbeitung wurde von nur einer Gruppe zuerst kommuniziert und dann konsequent umgesetzt. Besagte Gruppe verschaffte sich nach dem Lesen einer Tagebuchseite einen Gesamtüberblick

über alle zur Verfügung stehenden Bilder, jeweils beginnend von links nach rechts, um ein passendes Bild für die entsprechende Seite zu finden. In dieser Weise fuhr diese Gruppe mit jeder weiteren Tagebuchseite fort.

Gruppe 2:
S1: Müssen wir jetzt dazu die Bilder ordnen, zu jedem Tagebuchbericht.
S2: Fangen wir von da vorne an, würde ich sagen.
S1: Ja, weiter nach vorne. Oder? Doch, geht weiter nach vorne.
S2: Nein, nein. Ach ja OK, mach einfach hier.
S1: Ja.

Diese Bearbeitungsstrategie benötigte anfangs viel Zeit, da immer wieder alle Bilder auf dem Bildband angeschaut werden mussten. Dieses zeitaufwendige Suchen wurde mit fortschreitender Bearbeitungszeit immer kürzer, da sich diese Gruppe ein mentales Bildarchiv aufbaute, auf das sie im Laufe der Bearbeitungszeit immer wieder zurückgriff. Folglich war der Gruppe erstens von Anfang an bekannt, welche Bilder insgesamt zur Verfügung standen, und zweitens wussten sie, an welcher Stelle des Laufbandes sich ein Bild befand. Der anfängliche Zeitverlust dieser Gruppe wurde mit zunehmender Bearbeitungszeit wieder eingespart, da sie nur wenige Fehlzuordnungen korrigieren musste, gleichzeitig aber auch den größten Lernerfolg mit nur zwei Fehlzuordnungen aufwies.

Sich Einzelinformationen ausliefern

Alle anderen Gruppen zogen nicht in Betracht, bei der jeweiligen Bildzuordnung und -suche nach obigem Schema systematisch vorzugehen. Sie alle lieferten sich ersten Einzelinformationen der Tagebuchpassagen aus und begannen nach passenden Bildern zu suchen. Dies aber nicht systematisch von links nach rechts, sondern ziellos und unstrukturiert. Ob diese Einzelinformation und das zu suchende Bild zum Gesamttext passten, wurde vorerst nicht in Betracht gezogen. Eine Gruppe suchte für die erste Tagebuchseite *„Irgendwas mit Zug […]“*, da ein Gruppenmitglied folgende Einzelinformation des Textausschnittes in den Vordergrund stellte: *„Am Bahnhof kommt Zug für Zug, alle 10 Minuten, mit Militär, und die Begeisterung dabei!“*[30] Somit ging diese Gruppe anfangs auf die Suche nach einer Zugfahrkarte. *„Vielleicht irgendeine Fahrtkarte oder so was. Aber da geht's ja noch irgendwie weiter. Was ist das denn? Ach, Brotkarte. Geh mal weiter nach links.“*

Andere Gruppen gingen ähnlich vor, da diese Strategie anfangs den größten Lernerfolg mit einem vermeintlich passenden Bild versprach. Im weiteren Verlauf der Bearbeitung wurden die negativen Seiten dieser Strategie deutlich. Durch den fehlenden Überblick über die zur Auswahl stehenden Bilder nahmen diese Gruppen eine Vielzahl von Fehlzuordnungen vor, welche im Nachhinein wieder zu korrigieren waren. Da keine dieser Gruppen während der Bearbeitungszeit ein mentales Bildarchiv aufbaute, waren sie gezwungen, zeitintensiv nach passenden Bildern zu suchen, wodurch der anfängliche Zeitgewinn verloren ging. Somit wirkte sich diese Strategie ne-

gativ auf den Lernerfolg aus, da all diese Gruppen ein deutlich schlechteres Endergebnis aufwiesen als die erfolgreichste Gruppe.

Im Vergleich aller drei erhobenen Durchgänge ist zum einen deutlich geworden, welche Auswirkungen die gewählten Bearbeitungsstrategien auf den Lernerfolg haben. In dieser wie auch in der anderen Untersuchung zum Thema „Jenseitsvorstellungen im Mittelalter“[31] zeigte sich, dass die erfolgreichsten Gruppen diejenigen waren, die die passende Bearbeitungsstrategie anwandten. Gleichzeitig ist zweitens erkennbar geworden, dass trotz unterschiedlicher Lernaufgaben ein Grundmuster der Bearbeitung identifiziert werden konnte, welches einen erfolgreichen Lernausgang versprach. So zählten in allen Untersuchungen jene Gruppen zu den leistungsstärksten, welche sich zu Beginn der jeweiligen Aufgabe einen Gesamtüberblick über das Ausgangsmaterial verschafften. Bei der Untersuchung zu den „Jenseitsvorstellungen im Mittelalter“ geschah dies durch die Strukturierung und Systematisierung des Giebelfensters einer Kirche, im vorliegenden Fall durch die Betrachtung aller zur Verfügung stehenden Bilder.

Somit festigt sich die schon 2007 geäußerte Erkenntnis[32], dass den Schüler/innen eine Systematisierungs- und Strategiehilfe zur Aufgabenbearbeitung dargeboten werden muss, um ihnen einen erfolgreichen Lernerfolg mit Selbstlernsoftware zu ermöglichen, da für Rückfragen keine Lehrperson zur Verfügung steht.

Kognitive Problemlösestrategien[33]

Neben diesen Strategien, die den Arbeits*prozess* der Gruppen charakterisieren, kristallisierten sich insgesamt drei kognitive Problemlösestrategien heraus, welche die Gruppen anwandten, um die Lernaufgabe *inhaltlich* einer Lösung zuzuführen.

Schlagwortsuche

Alle Gruppen versuchten über die Suche nach Schlagworten innerhalb der Texte einen Zusammenhang zu den Bildern herzustellen. Ausgelöst wurde die Anwendung dieser Schlagwortsuche zum einen durch die Textlänge der Tagebuchausschnitte und der damit verbundenen Unlust der Lernenden, die gesamten Texte zu lesen. Zum anderen führte diese Schlagwortsuche in vielen Fällen zum erhofften Lösungserfolg, was die Lernenden in der Anwendung dieser Strategie bestärkte. Nachdem sie diese Möglichkeit der Problemlösung erkannten, wandten sie dieses kursorische Lesen häufig an.

Gruppe 5:
S1: Hm. Ja, stimmt. Aber des ist doch dann U-Boot.
S2: U-Boot.
S1: Ja, ich find, des sieht aus wie`n U-Boot.
S2: Na also.
S1: […] Steht da was von U-Boot? Da steht nur was von Schiffen.
S2: Unterseeboote!
S1: Stimmt.

Jahreszahlenabgleich

Gelangten die Gruppen über die Schlagwortsuche nicht zum gewünschten Ziel, erkannten alle Gruppen die Möglichkeit, über einen sogenannten Jahreszahlenabgleich ein passendes Bild zu finden. Auffallend dabei war, dass sich diese Erkenntnis erst mit fortgeschrittener Bearbeitungszeit einstellte, nachdem erkannt wurde, dass ein Tagebuch chronologisch aufgebaut ist. Dies führte in fast allen Fällen dazu, dass vorherige Bildzuordnungen wieder rückgängig gemacht werden mussten.

Gruppe 5:
S1: Hm, aber das ist 1915.
S2: 1916.
S1: Wart mal. Ist oben auch schon 1916? [gemeint ist der Beginn des Tagebucheintrags]
S2: 1916. Dann gehen beide [gemeint sind Bilder] *nicht.*
S1: Ist es nach der Zeit geordnet?
S2: Ja. Oder sie [sic!] *Seiten sind nach der Zeit geordnet? Natürlich, ist ja wie ein Tagebuch.*
S1: Ja schon.
S2: Des heißt, die ganzen [gemeint sind Bilder] *ab 1914... von Anfang an haben wir was falsch gemacht.*

Verringerung der Auswahlmöglichkeiten

Neben der Schlagwortsuche und dem Jahreszahlenabgleich versuchten alle Gruppen durch die Verringerung der zur Auswahl stehenden Bilder zum Lernerfolg zu kommen. Bei dieser Strategie wurden die Tagebuchseiten nicht bebildert, bei denen sich die Gruppen unsicher waren, beziehungsweise sich nicht auf ein Bild einigen konnten. Alle Gruppen erhoffen sich damit am Ende der Bearbeitungszeit nur noch ein paar Bilder zur Auswahl zu haben, bei denen sie sich unsicher waren. Allerdings trat schnell bei zu zahlreichen Auslassungen negativ hervor, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten nicht verringert werden konnte. Deshalb führte diese Strategie oftmals nicht zum gewünschten Erfolg und die Gruppen griffen wieder auf die Schlagwortsuche oder den Jahreszahlenabgleich zurück. Dies führte bei zwei Schülerinnen dazu, dass sie keine Lust mehr hatten und „*am Schluss einfach irgendwelche Bilder eingefügt* [hatten]."

In der Gesamtschau der drei beschriebenen Problemlösestrategien wird deutlich, wie ökonomisch die Schüler/innen die Aufgabe inhaltlich lösen wollen. Sie wollen den Lernerfolg, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Wie bei der geschichtsdidaktischen Analyse der Lernaufgabe beschrieben, erfordert die Aufgabe zur Lösung nur das Suchen nach Stichworten im Text oder den Jahreszahlenabgleich und eben nur dies wurde von den Schüler/innen getan. Die von den Konstrukteuren bewusst gesetzten Unsicherheiten führten nicht zu einer tieferen Auseinandersetzung mit den Bildern über eine genaue Bildanalyse, da dies für den Lernerfolg dieser speziellen Aufgabe nicht hilfreich

war. Im Vergleich zu der anderen Erhebung zum Thema „Hymnen im 19. Jahrhundert“ kann nochmals deutlich herausgestellt werden, dass in diesem Untersuchungsrahmen Schüler/innen von sich aus nicht mehr tun, als von ihnen erwartet wird. Sie beschäftigen sich nicht mit Texten oder Bildern intensiver, wenn es nicht explizit genannt wird. [34] Ist dies erwünscht und – viel wichtiger – trägt dies auch zur Lösung der Aufgabe bei, muss dies ausdrücklich benannt werden.

Geschlechtsspezifische Kooperationsstrategien

Aufgrund der Anlage der Untersuchung war für die Lösung der Aufgabe die Kooperation innerhalb der Gruppe von entscheidender Bedeutung.

Die Kooperation innerhalb *gleichgeschlechtlicher* Gruppen gelang gut. Das Arbeiten dieser Gruppen war davon geprägt, dass der/die Mausbediener/in auf die Wünsche des jeweils anderen einging und beispielsweise ein gewünschtes Bild nochmals zeigte oder den Text entsprechend scrollte. Die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Bild wurde kommuniziert und gemeinsam entschieden. Dieses gemeinschaftliche Arbeiten wurde allerdings im Verlauf nachlässiger, sodass gegen Ende der/die Mausbediener/in oftmals allein entschied. Erstaunlicherweise hatte diese trotz allem gute Zusammenarbeit keine positiven Auswirkungen auf den Lernerfolg, da die gleichgeschlechtlichen Gruppen die meisten Fehlzuordnungen aufwiesen. Begründet liegt dieser Befund in der Tatsache, dass sich alle Gruppen in einer fremden Situation befanden und beim Lernen aufgezeichnet wurden. Obwohl gerade auch bei den rein weiblichen Gruppen darauf geachtet wurde, dass nicht nur Studenten für die technischen Belange mit im Raum saßen, fühlten sich alle Gruppen unwohl. Vor allem bei den rein weiblichen Gruppen wurde dies durch unsicheres Kichern und engen Körperkontakt zur Partnerin deutlich. Diese „Nebenaktivitäten“ hemmten die Bearbeitung der Aufgabe, Gedankengänge wurden immer wieder unterbrochen, wodurch das Ziel aus den Augen verloren wurde.[35]

Im Gegensatz dazu war das gemeinschaftliche Arbeiten innerhalb der *gemischtgeschlechtlichen* Gruppen weniger harmonisch. Von Anfang an gab der Schüler den Weg vor, die zweite Schülerin fügte sich seiner Meinung. In Gruppe 5 bediente der Schüler die Maus und damit die Lernsoftware. Diese „Macht“ spielte er an vielen Stellen aus. Die zweite Schülerin dieser Gruppe äußerte an einigen Stellen sinnvolle Einwände für oder gegen ein bestimmtes Bild, auf die er nicht reagierte. Außerdem ging er oftmals nicht auf ihre Wünsche ein, beispielsweise den Text weiterzuscrollen oder noch nicht umzublättern.

Gruppe 5:
S2 (=m): Ja, da rauchts ja nur noch, die schießen ja nicht mehr.
S1 (=w): Stimmt. [S2 fährt das Bildband weiter] *Aber doch warte. Das eine schießt.* [S2 reagiert nicht]. *Egal.*

Diese Ignoranz innerhalb dieser Gruppe gegenüber der Schülerin führte im Bearbeitungsverlauf an vielen Stellen zu einer Resignation ihrerseits, was einen positiven Lernerfolg behinderte, da sie an vielen Stellen korrekte Einwände anbrachte, die er nicht umsetzte.

Nicht nur die „Macht" über die Maus war bei der Kooperation innerhalb gemischtgeschlechtlicher Gruppen von entscheidender Bedeutung. Die eigene positive, allwissende Darstellung zeigte Auswirkungen auf das Arbeiten, allerdings nicht mit negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg. In Gruppe 2 bediente die Schülerin die Maus, er präsentierte sich als überaus gebildet, allwissend und überheblich. Durch diese Darstellung seiner Allwissenheit und seiner „oberlehrerhaften Glückwünsche", wenn sie etwas richtig erkannt hatte, wurde die Schülerin eingeschüchtert, auch weil er an vielen Stellen die richtigen Bilder schneller als sie entdeckte. Somit traf sie im weiteren Verlauf keine eigenmächtigen Entscheidungen, er bestimmte aufgrund seines Wissens den erfolgreichen Lernausgang.

Gruppe 2:
S2 (=m): Des ist noch zu früh.
S1 (=w): Sicher?
S2: Ja.
S1: OK. Des auch nicht, oder?
S2: Nein.

Diese Resultate der hier beschriebenen Gruppe 2 decken sich mit ähnlichen Ergebnissen der weiteren Untersuchung zum Thema „Nationalhymnen im 19. Jahrhundert". Hierbei wurden andere Gruppenpaare gebildet, wobei besagter Schüler sich ebenfalls in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe befand. Auch in dieser Konstellation gab er sich allwissend, wodurch seine Mitschülerin verunsichert und eingeschüchtert war, auch wenn seine Aussage über den „Belt" als ein Berg in Polen nachweislich falsch war.

Deutlich wird damit in der Gesamtschau, wie das (geschlechtsspezifische) Verhalten innerhalb einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe den Lernerfolg beeinflusst. Je nach Wissensstand der männlichen Teilnehmer war der Lernerfolg positiv oder negativ, da sie sich innerhalb der Gruppen durchsetzten, egal ob sie richtig oder falsch lagen.

Verknüpfung mit dem Vorwissen

Alle Gruppen griffen an unterschiedlichen Stellen auf bereits Gelerntes aus dem Bereich der Sachkompetenz zurück. Vielen war ein zeitlicher Rahmen des Ersten Weltkrieges präsent, da sie Bilder mit Jahresangaben ab 1918 mit Bemerkungen verwarfen, dass sei ja nach dem Krieg. Weiteres Vorwissen ermöglichte ebenfalls korrekte Zuordnungen.

Gruppe 5:
S2: Des war ja dann Stellungskrieg. Also weiter solln, ja.
S1: Ja, anders kann man das sich nicht erklären. Gibt's da noch n anderes Bild? Nach dem, kommt da noch n anderes Bild?
S2: Ja, noch n paar.
S1: Mmm. Aber mit Stellungskrieg hat das nichts mehr zu tun. Ja, OK.

Bei diesem Textausschnitt waren die Lernenden auf der Suche nach einem passenden Bild für die Tagebuchseite, auf der es inhaltlich um den Zeitraum Ende des Jahres 1914 geht. Anna Kohns berichtet über den Krieg, der noch kein Ende nähme sowie über die erfolglosen französischen Offensiven um das Weihnachtsfest 1914. Es geht demnach inhaltlich um den sog. Stellungskrieg an der Westfront, explizit genannt wird er im Tagebuchtext nicht. Der Transkriptausschnitt zeigt, dass die Zuordnung einer schematischen Karte mit dem Verlauf der Westfront am Ende des Jahres 1914 zu dieser Tagebuchseite über das bereits vorhandene Wissen erfolgt. Zumindest S2 war „der Stellungskrieg" bekannt, wodurch sie diese historische Kategorie auf besagte Karte übertragen konnte. Durch dieses Wissen gelangt Gruppe 5 als einzige zur korrekten Zuordnung dieser Karte zur entsprechenden Tagebuchseite.

Allerdings waren Übernahmen aus dem Geschichtsunterricht auch hinderlich, wodurch es im äußersten Fall zu einer Fehlentscheidung kam.

Gruppe 5:
S1: Hat nicht die B. [Lehrerin] *irgendwas mal erzählt, dass das kein Friedensvertrag war, oder so irgendwas?*
S2: Ja.

Bei diesem Beispiel trat die Geschichtslehrerin explizit als Instanz auf, ihre Präsenz bewirkte jedoch eine falsche Zuordnung. In dieser Situation diskutierte die Gruppe darüber, ob die schon vorgenommene (richtige!) Zuordnung eines Zeitungsblattes mit der Überschrift „Annahme der Waffenstillstandsbedingungen" zu dem Tagebuchausschnitt mit folgender Textpassage passt:

„11. November 1918 Am 11.11. um 11.00 Uhr ist der Waffenstillstand unterzeichnet. Gott sei Dank. Besser ein Ende mit Schrecken wie ein Schrekken ohne Ende."[36] Aufgrund der genauen Datumsangabe bei Zeitung und Tagebuch war die Zuordnung über die Schlagwort- und/oder Jahreszahlenstrategie problemlos möglich. S1 wandte nun aber obige Passage ein, woran sich eine länger dauernde Diskussion darüber anschloss, dass eine „Annahme" eines Friedens doch eigentlich ganz an den Schluss eines Krieges gehöre. Aus der Diskussion geht hervor, dass S1 auf den Versailler Vertrag von 1919 anspielt, der nach dem Kriegsende angenommen worden sei. Das ist inhaltlich korrekt. Hierbei kam es aber zu einer Verwechslung zwischen „Waffenstillstand" und „Friedensvertrag", wodurch es zu einer vermeintlich richtigen Korrektur kommt, die das Zeitungsdeckblatt zur letzten Tagebuchseite von 1920 zuordnet, obwohl Jahreszahl- und Schlagwortstrategie eine

eindeutige Zuordnung ermöglicht hätten. Hier wird deutlich, welch große Rolle das Vorwissen bei der Bearbeitung spielt, besonders dann, wenn eine wirkmächtige Instanz wie die eigene Geschichtslehrerin als Beweis angeführt wird.

Begriffsverständnis

Bei der Untersuchung zeigte sich, dass in vielen Fällen die Lernenden Probleme mit verschiedenen Begriffen haben, welche in der Lernaufgabe nicht benannt und/oder nicht erläutert wurden. Einer Gruppe war nicht bekannt, welcher Kaiser auf einer Postkarte im Auto sitze, obwohl der Erste Weltkrieg in der Schule thematisiert wurde und damit die Kenntnis der Staatsform angenommen werden kann „*… wo **dieser Kaiser** im, in, in dem Auto sitzt.*“ Begriffe wie „Mobilisierungsbefehl“ konnten nicht erfasst werden, denn eine Schülerin meinte beim Anblick des entsprechenden Befehls: „***Mobiler Befehl** ist noch nicht*“. Aufgrund der inkorrekten Wiedergabe und der Bemerkung „noch nicht“ geht hervor, dass ihr nicht bewusst war, dass der Mobilisierungsbefehl am Anfang eines Krieges gestanden haben muss.

Weitere Begriffsunklarheiten wie „Steckrüben“ oder die Ortsangabe „Maiineux“ für einen Ort in den französischen Ardennen waren den Lernenden nicht bekannt und hinderten sie in einigen Fällen am weiteren Lösen der Aufgabe. Ein Schüler merkte an, wenn er wüsste, ob dieses Maiineux in Russland sei oder nicht, dann könne er sagen, ob zu dem entsprechenden Tagebucheintrag das Bild mit der „Russenfalle“ gehöre.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schüler/innen ausschließlich auf Bereiche der Sachkompetenz (Vorwissen, Begriffe) zurückgriffen, da die weiteren Kompetenzbereiche nicht für das Lösen der Lernaufgabe von Bedeutung sind. Offensichtlich wurden die negativen Auswirkungen des Fehlens eines Begriffsglossars, das den Schüler/innen das Verständnis des Textes bzw. der Bilder erleichtert hätte. Die durch die Lehrerin im Unterricht bereits gut angelegten methodischen Kompetenzen wurden nicht selbstständig angewendet, um beispielsweise quellenkritisch das Konzept Tagebuch zu thematisieren. Da in der Lernaufgabe z.B. nicht auf die chronologische Anlage eines Tagebuchs hingewiesen wurde, ergaben sich Schwierigkeiten und Verzögerungen beim Lösen der Aufgabe.

Probleme der Lernaufgabe

Alle Schülergruppen begannen sofort, die Startseite des Lernmoduls zu lesen. Somit lasen alle Gruppen die sich dort befindende Arbeitsanweisung. Trotz allem war allen Gruppen nicht klar, was sie mit dem Tagebuch anfangen sollten. Das aufgrund dieser Anlage der Lernaufgabe zu vermutende Erklicken der Aufgabe trat ein. Eine Gruppe erkannt sogar erst nach 20 Minuten, nach Rückfrage an die Studierenden, was sie bei dieser Aufgabe ge-

nau zu tun hatten. Die problematische Platzierung des Arbeitsauftrages auf der Startseite des Moduls tritt damit deutlich zutage.

Außerdem erkannte keine der Gruppen selbstständig die wichtige Funktion „Bild löschen“. Hierbei benötigten alle die Hilfe der Studierenden.

Auswertung der Fragebögen

Allen Schüler/innen hat die methodische Idee, nämlich Bilder zuzuordnen, sehr zugesagt. Gerade Schüler/innen, die im Unterricht Probleme mit dem Schreiben haben, hoben diese Methode als „Abwechslung“ und weniger anstrengend hervor – gerade auch im Gegensatz zum Lesen der langen Tagebuchtexte. Es fällt aber auf, dass weder auf die Qualität und den Inhalt der Texte noch auf den Bilderinhalt eingegangen wurde. Hier wäre eine Einschätzung wie „Es war interessant einen Einblick in das krasse Leben der einfachen Leute zu bekommen“ durchaus zu erwarten gewesen. Vielleicht hat auch die Fragestellung des Fragebogens (Dein spontaner Eindruck: Wie hat Dir die Aufgabe gefallen?) wenig zu detaillierteren Aussagen motiviert.

An der konkreten Lernaufgabe selbst hatten sie aber en détail viel zu kritisieren: Die Schüler/innen hoben hervor, dass die Aufgabe schwer zu verstehen war und die Zuordnung der Bilder in einigen Fällen Probleme bereitete. Sie merkten Schwierigkeiten an mit der Textlänge und mit darin vorkommenden Begriffen und hätten sich eine problemlosere Navigation gewünscht (Löschen der Bilder). Einige hatten Probleme sich so lange zu konzentrieren und merkten eine Eintönigkeit an, die mit der Zeit entstünde. Dementsprechend brachten sie als Verbesserungsvorschläge verschiedene Aufgabentypen, kürzere Texte und Methoden, diese zu bearbeiten sowie eine deutliche Formulierung der Aufgabenstellung hervor. Eine der besten Schüler/innen formulierte, dass sie in der Aufgabe keinen Sinn gesehen habe und der Lernerfolg dementsprechend gering sei. Diesen Lernerfolg umschrieben andere eher wolkig mit „Der Ablauf des Krieges“ oder mit „Die Situation aller Deutschen im Ersten Weltkrieg“. In diesen Formulierungen werden aber eher die Potentiale des Materials deutlich, nämlich die Perspektive „von unten“ mit einzugeben und das Script „Krieg“[37] zu entfalten. Auffällig war noch, dass die beiden Gruppen, die mit der Lernaufgabe gut zurecht kamen, im Fragebogen angaben, dass sie im Geschichtsunterricht Gelerntes oder im Schulbuch Stehendes anwenden konnten. Die Schüler/innen der schlechteren Gruppen gaben an keine Kenntnisse abgerufen zu haben bzw. erinnerten sich an eine bestimmte Geschichtsstunde, in der die Hungersnot 1917 und die Übernahme von bisherigen Männertätigkeiten durch Frauen thematisiert wurde.

Insgesamt haben die Schüler/innen eine gut entwickelte Kompetenz eine Lernaufgabe kritisch einschätzen zu können, indem sie ihre Erfahrungen mit dieser formulieren können. Sie sehen auch durchaus, wie man die Aufgabe hätte verbessern können. Der Inhalt der Lernaufgabe blieb in ihren Reflexionen aber merkwürdig unberücksichtigt – ein Hinweis darauf, dass das Ziel

der richtigen Zuordnung der Bilder auf dem schnellsten Weg im Vordergrund stand und nicht die historische Arbeit mit Text und Bildern.

Fazit

Zusammenfassen kann gesagt werden, dass alle Gruppen den ökonomischsten Weg zur Aufgabenlösung wählten. Nachdem sie erkannt haben, dass sie durch das mechanische Verschlagworten der Bilder und über die Zuordnung über die Jahreszahlen zum Lösungserfolg gelangen, wählten sie ausschließlich diese Strategien. Weitere Strategien und Methoden werden nicht angewandt, da sie nicht von der Aufgabe gefordert werden. Wenn die Anwendung bestimmter Strategien und entsprechender historischer Methoden bei einer Aufgabenbearbeitung von den Schüler/innen erwartet wird und diese auch zum Lernerfolg beitragen können, dann müssten zum einen entsprechende Aufgaben mit passendem Material entwickelt werden, die die Anwendung solcher historischer Methoden erfordern. Zum anderen dürften entsprechende Hinweise für die Lernenden zur Anwendung bereits gelernter Methoden und Strategien nicht fehlen. Zu vermuten ist gerade in diesem Zusammenhang, dass das schulische Lernen und das dabei gewohnte und erlernte Abarbeiten nur der gestellten Arbeitsaufträge hier deutlich zutage treten.

Des Weiteren ist deutlich geworden, wie entscheidend das Vorwissen aus der Schule sein kann. Es hilft auf der einen Seite, kann bei falscher Verknüpfung zu Fehlentscheidungen führen, die durch die fehlende Kontrollinstanz der Lehrperson bei Selbstlernsoftware nicht korrigiert werden. Große Zweifel sind aber bei dem historischen Lernpotential dieser Lernaufgabe angebracht, weshalb diese Untersuchung nur beschränkte Aussagen über das historische Lernen ermöglichte. Für weitergehende Ergebnisse müssten entsprechende historische Lernaufgaben, die geschichtsdidaktischen Kriterien genügen, entwickelt werden.[38]

Anmerkungen

[1] Vgl. Zeitreise multimedial. Leipzig: Klett-Schulbuchverl.: Antike. 2004; Mittelalter, Frühe Neuzeit. 2005; Das lange 19. Jahrhundert. 2006; Das 20. Jahrhundert: Die Jahre 1914-1949. 2006 sowie Geschichte und Geschehen multimedial. Stuttgart, Leipzig: Klett Schulbuchverl.: Antike. 2003; Mittelalter, frühe Neuzeit. 2004; Das lange 19. Jahrhundert. 2005; Das 20. Jahrhundert. Teil1: Die Jahre 1914-1949. 2006. Die CDs beider Reihen sind identisch. Die CD „20. Jahrhundert“ versucht in Weiterentwicklung von „Lemo“ (Lebendiges Museum online vgl. www.dhm.de/lemo/home.html) neue Wege zu gehen. Vgl. den Beitrag von Henke-Bockschatz in diesem Band.

[2] Vgl. den Beitrag von Schwarz in diesem Band.

[3] Unter Lernaufgabe wird hier eine lehrerseitige Vorlage verstanden, die die Lerner zu einer problemorientierten Kommunikation und/oder kognitiven Handlung auffordert. Der Schwerpunkt einer Lernaufgabe liegt auf kommunikativen Problemlöseprozessen. Vgl. Börner, W. (2002).

[4] Vgl. zu den Ergebnissen dieser Studie Alavi, B. (2007).

[5] Daneben wurden Schülerpaare auch bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe zu Hymnen im 19. Jahrhundert aufgenommen. Da die „Lernaufgabe" aber kaum mehr als eine herkömmliche Textanalyse darstellte, die die Potenziale des neuen Mediums kaum nutzte, wird hier nur kursorisch darauf eingegangen, wenn sich eine Ergänzung der dargestellten Ergebnisse ergibt.
[6] Die Tagebuchschreiberin hieß mit vollständigem Namen Maria Anna Kohns. Um Verwechslungen mit ihrer Mutter zu umgehen, wurde sie von der Familie wahrscheinlich Anna genannt. Das Lernmodul verwendet für seinen Titel den vollständigen Namen, im Modul wird aber auf Anna verkürzt. Im Weiteren wird hier auch Anna Kohns verwendet, auch weil das Tagebuch unter diesem Namen publiziert wurde, vgl. Höroldt, D. (1982).
[7] Die Lernaufgabe befindet sich auf der CD „Das lange 19. Jahrhundert." Zeitgeschichte multimedial. Leipzig: Klett-Schulbuchverl. 2006 bzw. Geschichte und Geschehen multimedial. Stuttgart, Leipzig: Klett-Schulbuchverl. 2005.
[8] Vgl. Höroldt, D. (1982)
[9] Zwischen April 1917 und Oktober 1918 gibt es eine Lücke, deren Ursache nicht genau belegbar ist. Höroldt, D. (1982, S. 321) vermutet, dass die Tagebuchschreiberin in dieser Zeit in der Kriegsproduktion beschäftigt war. Verwandte erinnern aber, dass die Tagebuchschreiberin nur einige Monate bei Verwandten auf dem Land gewesen sei, woraus Höroldt schlussfolgert, dass sie unter Umständen angesichts der gleichbleibenden Not und der Arbeit im Betrieb des Vaters keinen Anlass für Eintragungen sah.
[10] Vgl. Höroldt, D. (1982, S. 330), Eintrag zum 30. April, Ostern 1916.
[11] Höroldt, D. (1982, S. 325), Eintrag vom 1. August 1914.
[12] Höroldt, D. (1982, S. 334), Eintrag vom 1. Juni 1919.
[13] Höroldt, D. (1982, S. 335 = Bemerkung 17).
[14] Höroldt, D. (1982, S. 336 = Bemerkung 33).
[15] Vgl. Höroldt, D. (1982, S.322).
[16] Sie wurden von der Familie Kohns bei der Veröffentlichung des Tagebuchs übergeben und waren dem ursprünglichen Tagebuch nicht beigefügt.
[17] Am 1. Oktober 1914 notiert sie voller Siegeszuversicht „Wenn es so weitergeht wie bisher, ist in einem guten Monat Schluss". Hier sitzt sie der die Kriegswende verschleiernden Berichterstattung über den Krieg an der Marne auf, vgl. Höroldt, D. (1982, S. 318).
[18] Die Konstrukteure der Lernaufgabe sehen im „Nationalen Bildmaterial" einen Vorteil: „*Die zuzuordnenden Bilder … weisen über den räumlich begrenzten Betrachtungsrahmen von Anna Kohns hinaus*." Langen, G. (2006, S. 23). Der „Vorteil" dieser Erweiterung wird aber nicht weiter ausgeführt und erschließt sich nicht aus der CD.
[19] „*Die zugehörige Aufgabe besteht darin, die unten als Leiste angeordneten Abbildungen richtig zuzuordnen*." Langen, G. (2006, S. 21).
[20] Langen, G. (2006, S. 22).
[21] Die zweite Seite des Tagebuchs thematisiert in wenigen Zeilen die Anfangserfolge bis zum 1. Oktober 1914 mit den Sätzen: „*Jetzt sind schon 2 Monate Krieg, wenn es so weiter geht wie bisher, ist in gut einem Monat alles vorüber. Viele Siege können wir verzeichnen. Gott war mit uns.*" Höroldt, D. (1982, S. 325) Diesem Text ist nicht zwingend die Karikatur „Russenfalle bei den Masurischen Seen" zuzuordnen, da der Zusammenhang zwischen Inhalt und Motiv nicht zu erkennen ist.
[22] Die Konstrukteure weisen selbst daraufhin, dass das Motiv „Brotmarken in Berlin", auf 1915 datiert, einem Tagebucheintrag von 1916 zuzuordnen sei. Vgl. Langen, G. (2006, S. 23).
[23] Vgl. Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (2007).
[24] Insgesamt befinden sich auf den genannten CDs nur wenige echte Lernaufgaben. Einige beschränken sich fast ausschließlich auf Methoden des Deutschunterrichts, z.B. bei der Analyse von Liedern des 19. Jahrhunderts.
[25] Auf der Startseite des Lernmoduls erscheint zum einen links der Tagebuchtext zum 1. August 1914, dann rechts ein allgemeiner Einführungstext, der als zweiten Abschnitt den einzigen Verweis auf die Aufgabe enthält: „*Wie Anna Kohns, eine junge Bonnerin, das Geschehen und seine vierjährige Dauer erlebte und bewertete, erfährst du in diesem Modul. Deine Aufgabe ist es nun, in das Tagebuch die richtigen Bilder einzukleben.*" Die „Aufgabenstellung" enthält also nur die Grundidee der Lernaufgabe, aber keine Arbeitsanweisung. Diese erfolgt

auch nicht auf der Startseite der eigentlichen Lernaufgabe, vielmehr müssen die Arbeitsmöglichkeiten „erklickt" werden.

[26] So wird auf der Startseite in einem sprachlich abstrakt gehaltenen Text ein nicht nachvollziehbarer Gegensatz aufgebaut: Die Formulierung „Urkatastrophe des 20. Jahrhundert" wird auf die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Folgen des Krieges bezogen und vom Erleben der Menschen abgegrenzt; sie waren nur „tief betroffen".

[27] Das dort zu findende Foto von Anna Kohns mit ihren Eltern ist weder beschriftet noch datiert, sodass schon eine Zuordnung der Tagebuchschreiberin schwierig ist. Mit dem Foto wird auch in keinster Weise gearbeitet. Die biographischen Informationen geben den Lebensweg und in Bruchstücken die soziale Situation der Autorin wieder; leider werden diese nicht als Lernanlass genutzt, ebenso wenig wie die Informationen zum Auffinden der Quelle.

[28] Vgl. Würffel, W. (2001). Für die Lehr-Lernforschung vgl. Bromme, R. (1981).

[29] In Anlehnung an die Fremdsprachendidaktik wird unter dem Begriff „Strategie" eine „*(optionale kognitive) Handlung [verstanden], die der Lernende (bewusst oder unbewusst) intentional zur Beeinflussung seines Wissenserwerbs, zur Bewältigung von Lernaufgaben bzw. zum Erreichen seines Lernziels einsetzt.*" Würffel, N. (2008, S. 285).

[30] Hörold, D. (1982, S. 325).

[31] Vgl. Alavi, B. (2007, S. 214f).

[32] Vgl. Alavi, B. (2007, S. 215).

[33] Die im Folgenden zu beschreibenden Strategien werden in Anlehnung an Würffel als kognitive Problemlösestrategien aufgefasst, worunter „*Prozeduren [zu verstehen sind], die mit der Aufnahme und Verarbeitung von Inhalten verknüpft sind und die damit auf die Optimierung der Informationsverarbeitung bzw. der Lösung einer Aufgabe abzielen.*" Würffel, N. (2008, S. 285).

[34] Bei der Erhebung zu Nationalhymnen im 19. Jahrhundert wurden von den Schülerinnen und Schülern auch nur die Arbeitsanweisungen bearbeitet, die explizit ausgewiesen waren. Ein Arbeitsauftrag lautet: „*Untersuche die sprachlichen Mittel, die Fallersleben benutzt hat: Reimschema, Wiederholungen, etc. und notiere dein Ergebnis*." Die Wendung „etc." wurde von allen Gruppen missachtet.

[35] Bei der Erhebung zu den Nationalhymnen im 19. Jahrhundert waren ausschließlich Studenten für die Technik mit im Aufzeichnungsraum. Dies wurde von den Schülerinnen als unangenehm empfunden, was sich ebenfalls durch Kichern und engen Körperkontakt äußerte und die Bearbeitung der Aufgabe hemmte.

[36] Höroldt, D. (1982, S. 333).

[37] Unter „Script" versteht man besondere Formen von Wissensstrukturen. „*Während ein Schema eine abstrakte Struktur für eine Klasse von Objekten oder Situationen ist, ist ein Skript eine prototypische Struktur für eine Klasse von Ereignissen oder Abläufen.*" Steiner, G. (2001, S.183), zitiert nach: Günther-Arndt, H. (2003, S.43f).

[38] Für den Versuch eine solche „historische" Lernaufgabe zu skizzieren vgl. den weiteren Aufsatz von Alavi/Schäfer in diesem Band.

Literatur

Alavi, B. (2007). Wie lernen Schüler/innen mit „historischer" Selbstlernsoftware? In: Martin, J; Hamann, C. (Hrsg.). Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte. Herbolzheim, S. 205-217.

Bromme, R. (1981). Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim, Basel.

Börner, W. (2002). Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.). Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen, S. 231-259.

Günther-Arndt, H. (2003). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In: dies. (Hrsg.). Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 23-47.

Höroldt, D. (1982). Das Tagebuch der Anna Kohns aus Poppelsdorf aus der Zeit des Ersten Weltkriegs. In: Bonner Geschichtsblätter, Bd. 34, S. 313-348.

Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (2007) (Hrsg.). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.

Langen, G. (2006). Das Tagebuch der Anna Maria Kohns. In: Langen, G.; Schelle, J. & Seggern, A. v. (Mitarb.). Geschichte und Geschehen. Didaktische Hinweise zur CD Das lange 19. Jahrhundert. Stuttgart, Leipzig, S. 21-23.

Würffel, N. (2001). Protokolle Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hypertextgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Hartmann, A. u.a. (Hrsg.). Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen, S. 163-186.

Würffel, N. (2008). Lösestrategien bei Aufgabenbearbeitungen mit internetgestütztem Selbstlernmaterial zum Fremdsprachenlernen. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.). Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M., S. 281-296.

Uwe Danker, Astrid Schwabe

Zielloses Wandern im ‚Cyberspace' oder autonomes Lernen im virtuellen Raum?

Ein empirischer Werkstattbericht zur (außer-) schulischen Nutzung des regionalhistorischen Virtuellen Museums www.vimu.info

1. Einführung

Besucher[1] ‚unknown 1' kommt nach einer Suchanfrage mit den Stichworten „Künstlerkolonie Ekensund" über Google in unser Virtuelles Museum www.vimu.info. Er landet direkt beim Kapitel ‚Künstlerkolonie Ekensund' im Thema ‚Kunst und Kultur' (im zielgruppenspezifischen Angebot ‚unterrichten – vimu für Lehrkräfte', eine Tatsache, die der User selbst wahrscheinlich nicht bemerkt). Er verbleibt über eine Minute auf der Seite, um dann von dort aus für 40 Sekunden den Lexikonartikel zum Begriff ‚Künstlerkolonie' aufzurufen. Nach einer Rückkehr auf die vorherige Seite ruft er die Abbildung ‚Die Maler der Ekensunder Kolonie 1885' auf. Hier endet sein Besuch auf der Webseite Vimu.info.

Besucher ‚unknown 2' kommt über einen Link auf der NDR-Homepage[2] in unser Virtuelles Museum. Nachdem er die Startseite knapp 40 Sekunden lang betrachtet, klickt er auf die Rolle ‚reisen – vimu für Touristen', um von dort nach 20 Sekunden die Startseite der Dimension Meer auszuwählen. Hier entscheidet er sich nach weiteren 19 Sekunden, das Thema ‚Blanker Hans' anzuklicken. Von der Auswahlseite dieses Themas aus ruft er nach 39 Sekunden das Kapitel ‚Sturmfluten' auf. Nach einer knappen halben Minute auf dieser Kapitelseite ruft er ein Fallbeispiel zum Thema Halligen mit dem Titel ‚Land unter' auf. Hier verlässt er das Virtuelle Museum.

Wir beschrieben die Wege zweier Besucher oder Besucherinnen im Virtuellen Museum www.vimu.info, einer didaktisierten Vermittlung der Regionalgeschichte Schleswig-Holsteins und Süddänemarks im Zeitraum zwischen 1830 und 2000. Haben diese Besucherinnen und Besucher historisch gelernt? Hinsichtlich des zweiten Users muss diese Frage sicherlich verneint werden, beim ersten User ist sie nicht so einfach zu beantworten: Dennoch bleibt der Besuch kurz und erinnert weniger an einen Besuch im Museum als an eine lexikalische Recherche. Aber wie sähe ein uns zufrieden stellender Besuch im Virtuellen Museum aus? Wie würde er sich in einem Serverprotokoll darstellen? Es gibt sie, diese Besuche, wir könnten auch sie beschreiben; doch diese Besuche dauern oft länger als eine halbe Stunde und ihre Beschreibung würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

2. Fragestellung und Ziele

Täglich kommen etwa 300 User auf unsere Webseite www.vimu.info[3]; sie kommen und gehen, sie betreten das Virtuelle Museum durch verschiedene Eingänge, auch dürfen wir unterschiedliche Anlässe unterstellen. Und damit sind wir bei der zentralen Fragestellung unserer Untersuchungen: Wie nutzen Besucherinnen und Besucher das regionalhistorische Internetangebot Vimu.info? Wie benehmen sie sich im Virtuellen Museum? Und welche Rückschlüsse lässt ihr Verhalten auf das Historische Lernen zu?

In Anlehnung an die museologische Besucherforschung werden im Rahmen der Studien empirische Daten über die Nutzungsformen im virtuellen historischen Museum erhoben und ausgewertet werden. Dabei geht es nach Hans-Joachim Klein nicht darum, die Verhaltensweisen der Besucher und Besucherinnen als *„Addition von Zufallsgeschehnissen – die sie im Einzelfall ja sein mögen –*" zu betrachten, sondern *„in ihrer statistischen Häufigkeitsverteilung Regelhaftigkeiten oder gar ‚kollektive Gewohnheiten'"* festzustellen.[4]

Auf welchen Pfaden wandern die User durch das Museum? Setzen sie sich ausführlich mit Inhalten auseinander oder wandern sie nur ziellos von einem multimedialen ‚Exponat' zum nächsten und betreiben im Virtuellen Museum das *„kulturelle Windowshopping"*[5], das Heiner Treinen im ‚realen' Museum beobachtete? Das Internet bietet uns die einmalige Chance, die Wege von Besuchern im Virtuellen Museum zu erfassen und auszuwerten; und zwar auf einer wesentlich breiteren Datenbasis und in bestimmten Bereichen auch mit größerer Zuverlässigkeit als im realen Museum, wo es aufwändig und schwierig ist, Besucher/innen heimlich mit der Stoppuhr in der Hand zu verfolgen.[6] Die Ergebnisse dieser Besucherbeobachtungen erlauben uns vorsichtige Rückschlüsse auf Chancen und Grenzen des fraglos relevanten Lernraums Internet in der (außer)schulischen Nutzung.

Denn: Wie Rezipierende außerhalb des schulischen Rahmens mit historischen Angeboten im Internet umgehen, wie sie nach historischen Informationen suchen und wie sie sich auf historischen Webseiten verhalten, auf welchen Wegen sie also historisch lernen, welchen Platz das Internet in unserer Geschichtskultur hat, das sind – soweit wir das überblicken – ungeklärte Fragen.[7] Sollten Anbieter von historischen Angeboten im Internet Nutzerforschung betreiben, dann halten sie jedenfalls ihre Erkenntnisse unter Verschluss.

Nach einigen kurzen Hinweisen zum theoretischen Hintergrund des Projekts erläutern wir kurz und knapp die fachdidaktische Konzeption des Virtuellen Museums. Anschließend stellen wir Überlegungen zur Besucherforschung des Virtuellen Museums vor: Ausgangslage, Fragestellungen, einige Thesen und Methodik, bevor wir vorläufige Ergebnisse einer Voruntersuchung darlegen. Wir liefern also tatsächlich nur einen Werkstattbericht![8]

3. Museologische Besucherforschung

In der Museologie gilt es mittlerweile als unstrittig, dass sorgfältige und systematische Besucherforschung für die Museen große Bedeutung hat; denn ohne Besucherforschung bleiben die Museumsbesucher unbekannt, wie Klein es ausdrückt.[9] Museologen erhoffen sich durch die Evaluation Informationen über die Besucherstruktur, die Eigenschaften und Erwartungen der Besucher sowie Rückschlüsse auf die Effekte von Ausstellungen, sowohl in Hinblick auf Aspekte der Vermittlung in der ‚Bildungsinstitution Museum' als auch hinsichtlich der Attraktivität des ‚Freizeitangebots Museum'.[10] Die Methoden sind vielseitig, sie reichen von Befragungen der Besucher und Nicht-Besucher über Experimente bis hin zu (verdeckten) Beobachtungen des Verlaufs der „*Ereignisgröße Besuch*"[11] mit Stoppuhr und Lageplan. Einige Ergebnisse der musealen Besucherforschung haben Strahlkraft bis in die Geschichtsdidaktik bewiesen und unsere Einschätzung von historischen Lernprozessen verändert.[12] Dies gilt beispielsweise für die immer wieder beobachtete sehr kurze Verweildauer der Besucherinnen und Besucher vor einzelnen Exponaten, die nach Treinen nicht ausreichen kann, „*um den didaktisch gemeinten Sinnzusammenhang von Objekten zu erfassen oder gar zu entschlüsseln; selbst das aufmerksame Lesen objektbegleiteter Texte ist für den Großteil der Betrachter in der dafür aufgewendeten Zeit kaum möglich, ein ‚Effekt' im Sinne vergleichbarer Lernerfahrungen im pädagogischen Kontext ist unter diesen Umständen nicht zu erwarten*".[13]

Aus der Museologie, aus der Geschichtsdidaktik wie aus der Medienforschung lassen sich Vorannahmen und Hypothesen über das Verhalten von Besuchern und Besucherinnen im Virtuellen Museum ableiten, die im Laufe des Forschungsprozesses anhand der Auswertung der Nutzungsdaten überprüft und modifiziert werden sollen. Einige Überlegungen stellen wir vor; vorher präsentieren wir jedoch zum besseren Verständnis kurz und knapp die Konzeption unseres Virtuellen Museums www.vimu.info.

4. www.vimu.info: Konzeption und Umsetzung

Das Virtuelle Museum Vimu.info ist eine didaktisierte Internetplattform. Wir haben sie gemeinsam mit drei anderen Hochschulen konzipiert und umgesetzt[14]; seit April 2008 ist Vimu ‚online'. Dem Virtuellen Museum liegt ein von uns entwickeltes medientheoretisches und geschichtsdidaktisches Konzept zu Grunde[15]: Dabei haben wir uns mit den konstitutiven Charakteristika und üblichen Nutzungsformen des Mediums Internet auseinandergesetzt. Denn: Die im Internet herrschenden Rahmenbedingungen haben entscheidende Auswirkungen auf das Historische Lernen in respektive mit diesem Medium; und sie sind natürlich zu beachten![16]

Außerdem haben wir der normativen Aufgabe der Geschichtsdidaktik entsprechend in einer theoretischen Auseinandersetzung mit konsensfähigen

Positionen der Geschichtsdidaktik Kriterien formuliert, wie Geschichte idealerweise vermittelt werden könnte.[17] Ausgehend vom Verständnis von Geschichte als (Re)Konstruktion der vergangenen menschlichen Praxis aus gegenwärtiger Perspektive lautete die Kernfrage: Welche Ansprüche sind bei der Geschichtsvermittlung unverzichtbar, wenn Historisches Lernen zur Entfaltung von Historischem Bewusstsein betragen soll? Die Entwicklung dieses idealtypischen geschichtsdidaktischen Kriterienrasters[18] basiert auf der kritischen Auseinandersetzung mit dem Modell von Hans-Jürgen Pandel.[19] Wie ihm ging es uns um die Operationalisierbarkeit – in diesem Fall für eine multimediale Geschichtspräsentation. Denn wir haben uns zum Ziel gesetzt, in jeder Sinneinheit des Virtuellen Museums jeweils mindestens ein didaktisches Kriterium schnell identifizierbar umzusetzen, oft aber sind es mehrere. – Wir verzichten auf eine Diskussion der Kriterien; dies ist an anderer Stelle geschehen.[20]

Aus der Zusammenführung der Mediencharakteristika und der didaktischen Kriterien leiteten sich spezifische Bedingungen für das Historische Lernen in respektive mit diesem Medium ab; es ergaben sich fachdidaktische Herausforderungen, Chancen und Gefahren, die eingeflossen sind in Konzeption und konkrete Umsetzung der Webseite. Doch manche ‚Gesetzmäßigkeit' des Mediums Internet stand auch in unlösbarem Gegensatz zu didaktischen Ansprüchen; diese Zielkonflikte hatten besondere konzeptionelle Konsequenzen:

- Ein Zielkonflikt ergab sich aus der angesprochenen Hypertextstruktur des Internet. Sie weist einzigartige Potenziale auf: Individuell gestaltbare, dynamisch ‚verlinkte' Netzstrukturen versetzen durch ein Klima entdeckenden oder forschenden Lernens motivierte Rezipierende theoretisch in die Lage, ihr ganz persönliches Bild von einem Phänomen zu entwickeln. Diese Freiheit ist grenzenlos. Doch die Kehrseite lautet: Orientierungslosigkeit. Bei jedem Link, an jedem Hypertext-Knoten muss ein User sich entscheiden, ob er das Angebot zusätzlicher Information nutzt oder nicht; erst im Nachhinein wird ihm klar werden können, ob der Weg wirklich sinnvoll war. Wer nicht aufpasst, landet in den Weiten des Netzes und ist ‚lost in cyberspace'.[21]
- Ein zweiter Zielkonflikt betraf das Paradoxon der Platzbudgets: Dem beliebigen Wachstum von Homepages steht eine starke Begrenztheit des Platzes auf dem zweidimensionalen Bildschirm gegenüber. Textmodule sollten wie alle Teilangebote sofort überschaubar, also im Idealfall kaum länger als Bildschirmgröße sein.

Unsere zentrale Herausforderung war also die Frage, wie wir auf unserer Homepage, in unserem Virtuellen Museum einer geradezu medientypischen Überfrachtung und Orientierungslosigkeit vorbeugen können. Wir versuchten sie durch ausdrückliche Selbstbeschränkung in der Nutzung vorhandener Optionen zu beantworten, insbesondere bei der internen Verlinkung und bei Platzbudgets. Eine Verknüpfung mit anderen Homepages bieten wir nur in

Ausnahmefällen im Rahmen klar definierter Linksammlungen an. Wir entwickelten ausdrücklich eine nicht stetig wachsende Website, sondern eine im Platz beschränkte Plattform mit weitgehend selbstreferenziellem Anspruch, die tatsächlich einem Museum ähnelt; abgesehen von den fehlenden ‚realen' Exponaten. Im begrenzten Angebot können Besucher spezielle Profile für ausgewählte Zielgruppen finden, die ihren Interessen und Handlungsmöglichkeiten entsprechen und ihnen auf eigener Oberfläche Lernerlebnisse bieten, ohne dass sie sich in die endlosen Weiten des Internet begeben müssen. Doch Vimu.info ist ein Prototyp. Nicht alle unsere Zielvorstellungen konnten wir in diesem Projekt umsetzen. Manche Ansprüche der vier Partner produzierten Zielkonflikte, die nicht zu überbrücken waren.[22]

5. Besucherforschung auf www.vimu.info: Fragestellungen und Hypothesen

Lassen Sie uns nach diesem Exkurs zu unserer Ausgangsfrage zurückkehren: Wie verhalten sich User im regionalhistorischen Virtuellen Museum? Verschiedene Dimensionen der Besuche auf Vimu.info können untersucht werden:

- Herkunft der Besucherinnen und Besucher: Auf welchen Wegen gelangen die Besucher auf die Seite Vimu.info, über eine Suchmaschine, einen verweisenden Link oder die direkte Eingabe der Adresse? Besuchen sie bewusst das regionalhistorische Museum oder führt sie ein sekundäres Motiv, etwa eine Suchanfrage nach bestimmten Personen oder Begriffen, eher zufällig zu uns?
- Zeitbudgets der Besuche: Wie hoch ist die durchschnittliche Verweildauer im gesamten Virtuellen Museum Vimu.info und auf den einzelnen besuchten Seiten? Lassen die Ergebnisse Rückschlüsse auf die Qualität der Beschäftigung mit Inhalten zu?
- Anzahl der angeklickten Seiten beziehungsweise Elemente: Wie viele Seiten klicken die Besucher durchschnittlich bei einem Besuch an? Was sagt die Zahl über die Erkenntnistiefe aus?
- Tiefe der Besuche: Die beiden genannten Fragen nach Zeitbudgets und Anzahl der angeklickten Elemente liefern isoliert begrenzte Informationen, kombiniert aber können sie Rückschlüsse auf Fragen nach der Tiefe der Besuche im Virtuellen Museum geben: Wie eingehend setzen sich Besucher mit welchen Texten und Bausteinen der Seite auseinander?
- Mediale Schwerpunkte in der Nutzung: In welchem Verhältnis stehen die Betrachtung textlicher, bildlicher, auditiver und verknüpft-multimedialer Angebote? Wie werden also die medialen Leistungsfähigkeiten des Internet wahrgenommen und genutzt?

- Inhaltliche Interessen der Besucherinnen und Besucher: Welche Themen und Kapitel besuchen die Besucher bevorzugt? Welche Inhalte interessieren sie weniger? Wie verteilen sich (freiwillige) Zeitbudgets, die investiert werden?
- Kontextualität der betrachteten Inhalte: Wie sieht es mit einer sinnvoll verknüpften Beschäftigung in einem Themenfeld des Virtuellen Museums aus? Arbeiten sich User in ein Thema ein, sind sie an einer Kontextualisierung interessiert?

Wir präsentieren einige ausgewählte Thesen:

1. Nutzungsgewohnheiten des Internet lassen erwarten, dass ein relevanter Anteil der Besucherinnen und Besucher des Virtuellen Museums nur kurz bleibt und wenige Seiten aufruft.[23] Ja, Leute kommen und gehen, im Internet oft kaum wahrnehmbar schnell. Aber bevor uns das deprimiert, vermuten wir, dass nicht alle sich nur verirrten, sondern auch eine kurze Verweildauer auf eine sinnvolle Nutzung hindeuten kann. Denn wir gehen davon aus, dass Besucherinnen und Besucher auf www.vimu.info auch nach konkreten Informationen suchen; derartige Recherchen können kurz und knapp ausfallen.
2. Charakteristika des Mediums Internet und Ergebnisse der Mediennutzungsforschung[24] lassen erwarten, dass das Virtuelle Museum wie das „*Informations-Medium*“[25] World Wide Web insgesamt ‚enzyklopädisch‘ genutzt wird. Unter enzyklopädischer Nutzung sei die konkrete Suche nach Daten, Fakten und kurzen Erläuterungen zur Geschichte – aus der Sicht der User meint das oft: Vergangenheit – verstanden. Besuche, die auf eine ‚suchend-enzyklopädische‘ Nutzung hindeuten, wären charakterisiert durch eine vergleichsweise geringe Besuchsdauer und niedrige Anzahl aufgerufener Seiten. Idealtypisch gesprochen, betritt ein User in diesem Fall das Virtuelle Museum über eine Suchanfrage nach einer Person, einem Begriff oder einem Schlagwort auf einer Suchmaschine, landet direkt auf der entsprechenden Seite und verlässt Vimu.info nach informatorischem Erfolg respektive Misserfolg wieder; eventuell wird er noch ein oder zwei weitere Seiten aufrufen.
3. Diese Nutzung wollen wir von einer ‚strukturiert-systematischen‘ Nutzung unterscheiden. Eine strukturiert-systematische Nutzung wird sich in einer längeren Verweildauer und einer höheren Anzahl aufgerufener Seiten und vor allem innerhalb eines thematischen Bereichs auf Vimu.info widerspiegeln. Idealtypisch betrachtet kommt der User direkt über die URL www.vimu.info und arbeitet sich durch mehrere Seiten und Elemente innerhalb eines Themas im Museum. Er bewegt sich in einem sinnvollen Kontext. So findet, wie wir annehmen, nachhaltiges historisches Lernen im didaktisch ambitionierten Sinne statt. Auf diese User hoffen wir, für sie ist Vimu.info in erster Linie entwickelt.

4. Wir wollen den Ansatz weiter zu verfeinern versuchen: Inspiriert von der museologischen Besucherforschung[26] könnten sich unter den Besucherinnen und Besuchern des Virtuellen Museums vielleicht fünf voneinander abgrenzbare ‚Typen' herausarbeiten lassen, die sich in ihrem Nutzungsverhalten unterscheiden:
   a. User, die nur eine Seite des Virtuellen Museums über eine Suchmaschine betreten und das Museum nach wenigen, nämlich maximal fünf Sekunden offensichtlich „unverrichteter Dinge" wieder verlassen. – Wir wollen sie zunächst ‚Passanten' nennen!
   b. User, die eine Seite des Virtuellen Museums über eine Suchmaschine scheinbar auf der Suche nach einer bestimmten Information betreten, eventuell noch bis zu fünf andere Seiten aufrufen und das Museum nach kurzer Zeit, nämlich zwischen sechs und 120 Sekunden wieder verlassen. – Das seien die ‚Suchenden'!
   c. User, die über einen externen Link oder eine Suchmaschine ins Virtuelle Museum kommen und es ‚durchwandern', bis zu zehn Minuten bleiben und verschiedene Dimensionen- und Themenseiten überwiegend auf der obersten Ebene anklicken. – Wir wollen sie als ‚Spaziergänger' bezeichnen.
   d. User, die sich bis zu zehn Minuten in einem thematischen Bereich des Museums aufhalten, dort allerdings weniger als zehn Seiten anklicken. – Das seien vorläufig die ‚Interessierten'!
   e. User, die länger als zehn Minuten in einem thematischen Bereich des Museums bleiben und in diesem Kontext zahlreiche verschiedene Seiten aufrufen, die unterschiedliche Elemente (darstellende Texte und Zusatzangebote, Text, Bild, Audio, Film und Multimedia) beinhalten. – Sie werden von uns zunächst die ‚Forschenden' genannt![27]

6. Methodische Hinweise

Auf welchem Wege können diese Thesen nun überprüft werden? Bei jedem Zugriff auf Inhalte im Internet fallen ‚Spuren' in Form bestimmter Daten an, aus denen Informationen unterschiedlicher Art und Genauigkeit abgelesen werden können. Die Untersuchung dieser im World Wide Web anfallenden Nutzungsdaten durch die rechner- bzw. algorithmengestützte Analyse – das so genannte ‚Web Usage Mining' oder ‚Web Analytics' – wird bisher vor allem im betriebswirtschaftlichen Sektor angewandt.[28] Das Web Usage Mining dient dort als Instrument der Konsumforschung und des Marketing im Bereich des E-Commerce. Auch Öffentlichkeitsarbeitsabteilungen von Kultureinrichtungen nutzen diese Methode.

Um grundlegende Erkenntnisse über das Verhalten der heterogenen User auf www.vimu.info zu gewinnen, bietet sich die Auswertung ihrer ‚Spuren' im Internet im Sinne des Web Usage Mining an.[29] Als Mit-Herausgebern der Seite bietet sich uns die seltene Chance, diese Daten zu nutzen – natürlich

unter der Berücksichtigung der Grundlagen des Datenschutzes. Die technikbasierte Methode bietet den großen Vorteil – idealtypisch gesprochen – Rückschlüsse über das Surfverhalten der Gesamtheit aller User einer spezifischen Website und ihrer Unterseiten in einem bestimmten Zeitfenster ziehen zu können und die Untersuchung damit auf eine breite Datenbasis zu stellen. Insbesondere auch die uns besonders interessierenden ‚normalen' User, die das Virtuelle Museum in der Freizeit besuchen, können so in den Blick genommen werden. Außerdem muss bei der Interpretation nicht der Aspekt des eventuell ‚erwünschten Verhaltens' von Probanden berücksichtigt werden: Die User, über die wir Informationen erhalten, surfen freiwillig und scheinbar unbeobachtet in alltäglicher Umgebung.

Zur Untersuchung des Verhaltens von Besucherinnen und Besuchern der Website Vimu.info stehen verschiedenartige Daten und Analyseinstrumente zur Verfügung: Einerseits die so genannten ‚Logfiles' des Servers – also Protokolldateien – und zum anderem eine für unsere Webseite speziell entwickelte Zusatzfunktion des ‚User-Tracking'. Mit Hilfe dieser Zusatzapplikation ist es möglich, die Wege von Usern auf der regionalhistorischen Webseite im Zusammenhang mit zeitlichen Angaben zu verfolgen, denn hier werden die einzelnen Zugriffe auf die Seite als ‚Session' (Sitzung) registriert; das heißt, wenn ein Besucher unser Virtuelles Museum auf einer Seite betritt, wird eine Sitzung gestartet, die aufgezeichnet wird und erst nach einer Phase der Inaktivität endet. – Allerdings, das soll nicht verschwiegen werden, ist bei der Arbeit mit automatisch generierten Daten Umsicht nötig, auch sind sie vorsichtig zu interpretieren.[30]

Erste Ergebnisse einer Voruntersuchung präsentieren wir hier. Die eigentliche empirische Analyse mit den angesprochenen Daten wird im Laufe dieses Jahres stattfinden, gerade arbeiten wir am technischen Konzept. Zum jetzigen Zeitpunkt können wir mit Hilfe des kostenlosen Web-Analyse-Tools „Google Analytics" erste Daten zum User-Verhalten betrachten; die Erhebungsformate stimmen nicht mit unseren Thesen überein, auch können wir nicht alle Thesen überprüfen, aber ein Trend lässt sich erkennen. Bei der Interpretation ist Vorsicht geboten, aus vielerlei im Google-Angebot liegenden Gründen.[31]

7. Erste Ergebnisse zur Nutzung des Virtuellen Museums

Wir haben die Zugriffe auf die Webseite www.vimu.info für die Phase vom 15. September 2008 bis 1. Februar 2009 betrachtet. Google Analytics verzeichnet für diesen Zeitraum 40.085 Besuche im Virtuellen Museum und insgesamt 167.767 Seitenzugriffe. Im Schnitt sind das pro Tag 286 Besuche im Virtuellen Museum.

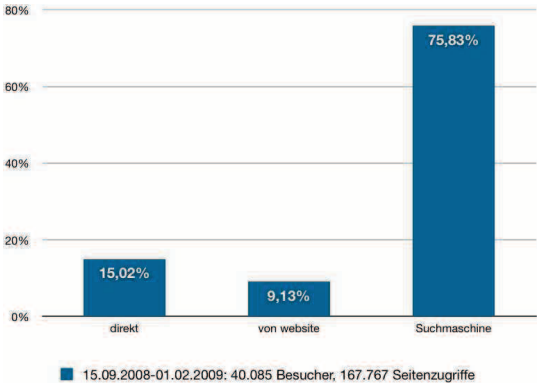

Abb. 1: ViMu-Besucher 9.2008-1.2009: Zugriffsquellen

Greifen die User auf Vimu.info direkt oder über ein Lesezeichen zu, nutzen sie einen verweisenden Link oder kommen sie über eine Suchmaschine zu uns? Die Lage ist klar:

Drei Viertel aller User betreten das Virtuelle Museum über eine Suchmaschine. Auch wenn manche Internetsurfer auch über Suchmaschinen gezielte Aufrufe vornehmen, wollen wir diese mächtige Zahl als ersten Hinweis zur Bestätigung unserer These interpretieren, dass die Seite intensiv enzyklopädisch genutzt wird. Neun Prozent nutzen einen verweisenden Link zu unserer Seite und uns positiv überraschende 15 Prozent geben die URL www.vimu.info direkt in die Adresszeile ihres Browsers ein oder haben ein Lesezeichen gesetzt. – Jeder siebte Besucher kennt die Adresse und kommt gezielt ins Virtuelle Museum. Was mag das bedeuten?

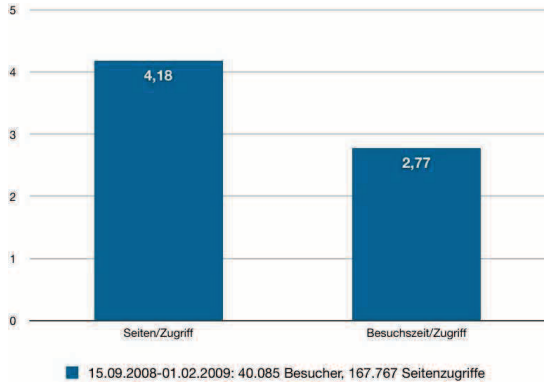

Abb. 2: ViMu-Besucher 9.08-1.09: Zugriffe

Die durchschnittliche Besuchszeit im Virtuellen Museum liegt nach Google Analytics im betrachteten Zeitraum bei zwei Minuten und 46 Sekunden (siehe Abb. 2).[32] Bei einem Besuch klicken die User durchschnittlich 4,2

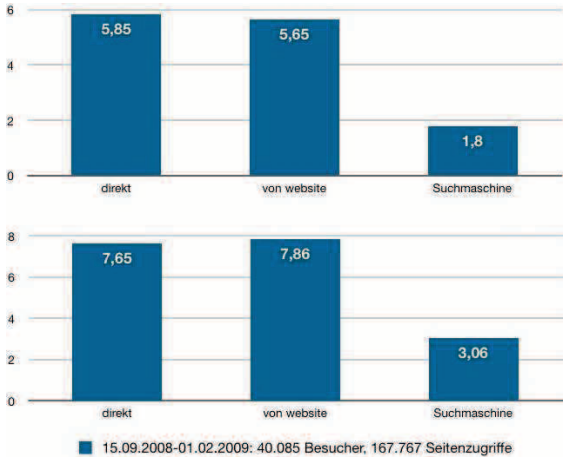

Abb. 3: ViMu-Besucher 9.08-1.09: Dauer nach Zugang/Min. (oben) und Seiten nach Zugang (unten)

Seiten des Virtuellen Museums an. – Das sind indes reine unkorrigierte Durchschnittszahlen, die noch nicht viel aussagen.

Gehen wir also ins Detail und untersuchen die beiden Kennzahlen im Zusammenhang (siehe Abb. 3). Die erste Grafik zeigt uns die durchschnittliche Verweildauer im Virtuellen Museum aufgeschlüsselt nach den verschiedenen ‚Anreisewegen'. Wir sehen, dass die Verweildauer im Virtuellen Museum sich je nach Zugriffsquelle ganz erheblich unterscheidet: Während sie bei direktem Zugriff und bei dem Zugang über eine verweisende Webseite im Schnitt bei über fünfeinhalb Minuten liegt, verweilen Besucherinnen und Besucher, die das Museum über eine Suchmaschine betreten haben, nur weniger als zwei Minuten. Auch die Anzahl der aufgerufenen Seiten differiert erheblich zwischen den Zugriffsquellen. User, die das Museum explizit über den direkten Zugriff oder einen externen Link ansteuern, betrachten im Schnitt jeweils zwischen sieben und acht Seiten, Suchmaschinennutzer nur drei.

Die bisher präsentierten Zahlen deuten in die Richtung der Bestätigung unserer These, dass sich eine suchend-enzyklopädische und eine strukturiert-systematische Nutzung des Virtuellen Museums gegenüber stehen.

Betrachten wir die Länge der Besuche in differenzierterer Form: Die überwiegende Mehrheit der User hält sich weniger als zehn Sekunden auf Vimu.info auf; konkret sind das im Zeitraum 61,5 Prozent. Das ist schon ein unerfreuliches Ergebnis, aber, wie wir in der ersten These formulierten, gehen wir davon aus, dass unter diesen Besuchern einige zu vermuten sind, die ihr Erkenntnisziel erreichten. – Genaueren Aufschluss werden wir erhalten, wenn wir in anderen Sekundenintervallen messen können: Null bis fünf Sekunden würden wir – in erster hypothetischer Annahme – als ‚Passanten' begreifen, die wirklich nicht zu uns wollten, aber sechs und mehr Sekunden könnten auch in den Arbeitstypus ‚Suchende' fallen.

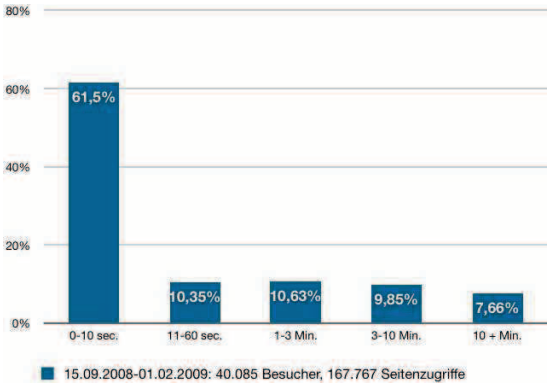

Abb. 4: ViMu-Besucher 9.08-1.09: differenzierte Länge der Besuche

10,4 Prozent der Besuche auf der Webseite dauern zwischen zehn Sekunden und einer Minute, 10,6 Prozent zwischen einer und drei Minuten und 9,9 Prozent zwischen drei und zehn Minuten. 7,7 Prozent aller Besuche dauern gar länger als zehn Minuten. – Aufgrund der Formate, die Google-Analytics nutzt, können wir nur hoffen, dass die von uns in der vierten These benannten weiteren Besuchergruppen so oder ähnlich Konturen annehmen. Immerhin ist jetzt schon erkennbar, dass – abzüglich technischer Ursachen – ca. jeder sechste Besuch drei und mehr Minuten dauert. Und wollen wir dem Messergebnis 7,7 Prozent für jene, die länger als zehn Minuten dauern, trauen, so sind das in absoluten Zahlen 3.100 Besuche im Virtuellen Museum, die offenkundig in Ruhe stattfanden!

Setzen wir diese Ergebnisse in Zusammenhang mit der Besuchstiefe nach geöffneten Seiten:

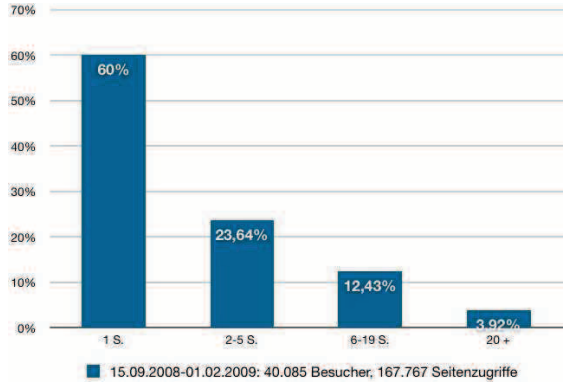

Abb. 5: ViMu-Besucher 9.08-1.09: Besuchstiefe nach geöffneten Seiten

60 Prozent der Besucherinnen und Besucher rufen nur eine Seite auf, 23,7 Prozent zwischen zwei und fünf Seiten, 12,4 Prozent zwischen sechs und 19 Seiten, schließlich 3,9 Prozent mehr als 20 Seiten. – Nur eine aufge-

rufene Seite kann wieder beiderlei bedeuten: Irrtum eines ‚Passanten' oder Erfolg eines ‚Suchenden'. Gezielt aufgeschlagene sechs und mehr Seiten sprechen für eine intensive Nutzung der Homepage – wenn nicht, was noch individuell zu messen wäre, ganz schnell durch verschiedene Themen geklickt wurde.

Das liefert einen wichtigen Hinweis auf unsere konzeptionelle Anlage: Die oben benannten fünf Besuchertypen sind nicht eindimensional charakterisiert, sondern dreidimensional konstruiert. Ein ‚Forschender' ist nicht nur zehn und mehr Minuten auf der Seite, sondern er wird auch eine Reihe von Angeboten respektive Seiten aufrufen und sich schließlich überwiegend – und das ist die dritte Dimension – in einem Sinnzusammenhang aufhalten, die Webseite also kontextualisiert nutzen.

Grundsätzliche Aussagen über die Ergebnisse und Wirkungen historischer Lerneffekte und den Einfluss der Beschäftigung mit der Seite www.vimu.info auf das individuelle Geschichtsbewusstsein können anhand des geschilderten Vorgehens nicht gewonnen werden. Allerdings gilt diese Einschränkung für die meisten empirischen Studien zu Lernprozessen und zum Geschichtsbewusstsein. Auch eine Befragung von Usern vor und nach der Beschäftigung mit Vimu.info könnte nur Ableitungen über das Historische Lernen und die Entstehung und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins bieten, da die spezifischen Sozialisations- und Rezeptionsbedingungen des Individuums, die das Geschichtsbewusstsein maßgeblich beeinflussen, und das vorhandene Vorwissen nur sehr schwer zu erfassen sind.[33] Die Untersuchung der Nutzungsdaten kann uns beispielsweise keine detaillierten Hinweise darüber geben, ob unser Anspruch einer offenen, multiperspektivischen Geschichtsdarstellung wirklich sinnvoll rezipiert wird. Doch sie erlaubt uns Schlussfolgerungen über die Art, Dauer und Tiefe der Auseinandersetzung mit der Seite und ihren Inhalten zu gewinnen, so wie angedeutet und für den weiteren Verlauf der empirischen Analyse entwickelt. In der Kombination aus verdeckter Beobachtung und inhaltlicher Analyse der didaktischen Konzeption des Virtuellen Museums soll die Studie dazu beitragen, sich den unerforschten Usern historischer Webangebote anzunähern und unter Bezug auf die vorgestellten theoretischen Grundlagen vorsichtige Rückschlüsse auf Potentiale und Gefahren des Historischen Lernen in und mit dem Medium Internet zu ziehen.

Anmerkungen

[1] Leider ist nicht nachweisbar, ob es sich um einen Besucher oder eine Besucherin handelt, obwohl das Geschlecht für die Besucherforschung relevant wäre.

[2] URL: http://www1.ndr.de/kultur/geschichte/deutschdaenischerkrieg100.html [Stand 09.03.2009]

[3] URL: www.vimu.info. Auf dieser Startseite des Virtuellen Museums finden sich auch ein ‚Kurz-Guide' und ein ‚Ausführlicher Guide' der Autoren zum Virtuellen Museum: „Der Guide zum Virtuellen Museum www.vimu.info".

[4] Klein, H.-J. (1990, S. 223).
[5] Treinen, H. (1988, S. 33).
[6] Zu den Chancen und Grenzen der Besucherforschung vgl. u.a. Klein, H.-J., Bachmayer, M. & Schatz, H. (1981, S. 96f), Klein H.-J. (1990, bes. S. 36-55, S. 85-88, S. 324), Lepenies, A. (2003, S. 93f).
[7] Ein ausführlicher und kommentierter Literaturüberblick zum Thema ‚Geschichte und Internet' findet sich bei: Danker, U. & Schwabe, A. (2008a, S. 6-9).
[8] Die Autorin führt die ausführliche empirische Untersuchung im Rahmen eines Promotionsprojekts durch.
[9] Vgl. Klein, H.-J. (1990, S. 49).
[10] Vgl. Flügel, K. (2005, S. 128), Waidacher, F. (2005, S. 124-128).
[11] Klein, H.-J. (1990, S. 53).
[12] Vgl. u.a. Alexander, E. P. (1979), Graf, B. & Treinen, H. (1983), Treinen, H.(1988), Treinen, H. (2000, S. 159-174).
[13] Treinen, H. (1988, S. 31).
[14] Beteiligt sind neben dem Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte der Universität Flensburg das Institut for Historie, Kultur og Samfundsbeskrivelse der Syddansk Universitet, Odense (Prof. Dr. Martin Rheinheimer), das Institut for Fagsprog, Kommunikation og Informationsvidenskab Syddansk Universitet, Sønderborg (Prof. Dr. Klaus Robering) und das Zentrum für Multimedia der Fachhochschule Kiel (Prof. Dr. Bernd Vesper).
[15] Detaillierte Ausführungen und Herleitungen unseres Konzepts mit zahlreichen Literaturverweisen finden sich in: Danker, U. & Schwabe, A. (2007, S. 4-19), sowie in Danker, U. & Schwabe, A. (2008b, S. 60-89).
[16] Vgl. aus der umfänglichen Literatur u.a. Samida, S. (2006), Krameritsch, J. (2007), Arbogast, C. (1998), Riemann, M. (1998), Körber, A. (2004).
[17] Vgl. exemplarisch u.a. Rüsen, J. (1986), Füßmann, K. (1994), Rohlfes, J. (1989), Bergmann, K. (2000), Bergmann, K. (1998), Bergmann, K. (2002),Mütter, B. & Uffelmann, U. (1996), Thurn, S. (1993). Die intensive und gewinnbringende Debatte um fachspezifische Kompetenzen haben wir zum damaligen Zeitpunkt noch nicht berücksichtigen können. Vgl. Schreiber, W., Körber, A. & Schöner, A. (2007), Schreiber, W., Körber, A. & von Borries, B. u. a. (2006).
[18] Vgl. Danker, U. & Schwabe, A. (2008b, Abb. 1, S. 63).
[19] Vgl. Pandel, H.-J. (1987, S. 130-142), Gautschi, P. (1999).
[20] Vgl. Anm. 15.
[21] Vgl. Riemann, M. (1998, S. 122f), Arbogast, C. (1998, S. 640f).
[22] Einige Zielkonflikte seien exemplarisch aufgeführt: 1) In der Umsetzung zeigte sich, dass nicht alle Autorinnen und Autoren bei der arbeitsteiligen Produktion der Inhalte konsequent unsere postulierten didaktischen Kriterien in allen Texten und Sinneinheiten auf Vimu.info berücksichtigten. Deshalb führten wir Herkunftsnachweise bei den Themen und Kapiteln ein: Die didaktischen Ansprüche gelten für die Einheiten, die mit © izrg gekennzeichnet sind. 2) Wir entwarfen einen ‚didactical return' bzw. ‚Fährtenfinder', der den Nutzerinnen nach zwei angeklickten links die Rückkehr zum Ausgangsthema durch einen Balken eindringlich nahe legen sollte. Die technische Umsetzung ist nicht zuverlässig. 3) Eine interne Suchfunktion für die Inhalte von Vimu.info ist auf Grund technischer Schwierigkeiten nicht implementiert. 4) Der Anspruch der Selbstreferenzialität ist technisch nicht vollständig umgesetzt. Nicht jeder Begriff oder jeder Name ist tatsächlich mit einem entsprechenden Lexikonartikel oder einer entsprechenden Biografie verlinkt, obwohl die Informationen in der Datenbank vorhanden sind. 5) Nicht alle Sinneinheiten sind auf deutsch und dänisch vorhanden.
[23] Die ARD/ZDF-Onlinestudie 2006 hat ergeben, dass bei einer privaten ‚Internetsitzung' durchschnittlich sieben Seiten aufgerufen werden. Vgl. Gerhards, M. & Klingler, W. (2007, S. 306).
[24] Die ARD/ZDF-Online-Studie weist als am meisten genutzte Anwendungen der Befragten im Internet die Nutzung von Suchmaschinen aus. Der speziell aufgeführte Punkt „*zielgerichtet bestimmte Angebote suchen*" steht nach E-Mail-Anwendungen an dritter Stelle. Die Auto-

rinnen sprechen bei den über 30-Jährigen Internet-Nutzern von einem *„eher informations- und kommunikationsorientierte(n) (...) Zugang“*. Vgl. Eimeren, B. van & Fress, B. (2008, S. 336-341 (Zitat S. 341)).

[25] Lang, N. & Bekavac, B. (2004, S. 445).

[26] *„Beim Versuch, eine diffuse Menge zu untersuchen, spielen Kategorisierungen eine wichtige Rolle. Dies trifft auch für die allgemeine Publikums- und Besucherforschung zu.“* Waidacher, F. (2005, S. 125).

[27] Die Bezeichnungen für die verschiedenen Usertypen sind vorläufig und in dem Wunsch nach mehr Anschaulichkeit begründet. Die Benennung und Charakterisierung wird im Laufe der Arbeiten überprüft und modifiziert werden.

[28] Vgl. Omari, A. & Conrad, S. (2006, S. 342), Schulz, S. (2006), Dellmann, F. (2003), Zdravko, M. & Larose, D. T. (2007).

[29] Das Web Usage Mining kann als Methode der verdeckten nichtteilnehmenden Beobachtung im Kontext quantitativer Sozialforschung verstanden werden, mit dem Ziel der Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit. Die Beobachtung findet nach Peter Atteslander *„vor allem bei der Untersuchung (noch) unbekannter komplexer [...] Lebenswelten Anwendung“* (Atteslander, P. (2008, S. 73)), wie es auf das Verhalten von User außerhalb von homogenen (Zwangs-)Gruppen wie Schulklassen oder Universitätsseminaren auf didaktisierten Geschichtsdarstellungen im WWW zutrifft.

[30] Wir wollen nur einige Probleme exemplarisch erwähnen: Die automatisch generierten Daten erfassen nicht alle Zugriffe, die tatsächlichen Zugriffszahlen können höher liegen. Teilweise haben Computer in einem Netzwerk die gleiche IP-Adresse, die zur Identifikation benötigt wird, und keine individuell zuordenbare; auch werden einzelne Seitenzugriffe nicht gezählt, weil sie aus dem Zwischenspeicher des Browser geladen werden. Gezählte Besuche der Seite lassen keine Rückschlüsse auf die genaue Anzahl der individuellen Besucherinnen und Besucher zu, denn: Mehrere Personen können einen gemeinsamen Computer benutzen oder eine Person kann mit verschiedenen Rechnern auf die Seite zugreifen. Ein weiteres Problem ist, dass Besuche im Virtuellen Museen nicht durch eine deutlich wahrnehmbares Verlassen des Museums enden, sondern sie können faktisch auch beendet sein, wenn der User das Browserfenster nicht schließt. Durch eine exakte Bereinigung und Aufbereitung der Daten im so genannten Preprocessing und statistischen Bereinigungsroutinen sind jedoch trotz allem aussagekräftige Ergebnisse über die Nutzung von www.vimu.info zu erzielen. Vgl. hierzu u.a. Dellmann, F. (2003, S. 7f.), Mayr, P. (2003, S. 11-13), Heindl, E. (2003, S. 121-132).

[31] Neben den in Anm. 30 angeführten Aspekten sei ein weiterer Satz zur Zuverlässigkeit der Google-Analytics-Daten erlaubt: Problematisch ist, dass der Softwaregigant Google keine genauen Informationen über die Berechnungsgrundlage seiner Zahlen veröffentlicht. Das Programm Google-Analytics arbeitet nicht mit Logfiles, sondern mit Hilfe von so genannten ‚Cookies‘ mit JavaScript, also kleinen Dateien, die im Browser des Benutzers gespeichert werden. So können auch Besuche verschiedener User, die den gleichen Rechner, aber eigene Zugänge nutzen, unterschieden werde. Es bedeutet in der Konsequenz aber auch, dass nur Besuche gezählt werden können, wenn der User Javascript und Cookies zulässt. Löscht der User die Cookies nach der Sitzung wieder – eine Möglichkeit, die alle Browser mittlerweise anbieten – wird er beim nächsten Besuch wieder als neuer, nicht als wiederkehrende Besucher gezählt. Vgl. Ledford, J. L. & Tyler, M. E. (2007, S. 10, S. 29f., S. 52).

[32] Die Grafiken zeigen die Zeitangaben umgerechnet in das Dezimalsystem.

[33] Vgl. Beilner, H. (2003, S. 212f).

Literatur

Alexander, E. P. (1979). Museums in motion. An introduction to the history and function of museums. Nashville.

Arbogast, C. (1998). Neue Wahrhaftigkeiten oder das endgültige Ende der Geschichte? Historika auf CD-ROM. In: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwis-

senschaft, Jg. 24, H. 4, S. 633-674.

Atteslander, P. (2008). Methoden empirischer Sozialforschung. Unter Mitarbeit von Jürgen Cromm. Berlin.

Beilner, H. (2003). Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 54, H. 5/6, S. 212-242.

Bergmann, K. (1998). Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts.

Bergmann, K. (2000). Multiperspektivität. Geschichte selber denken (Methoden Historischen Lernens). Schwalbach/Ts.

Bergmann, K. (2002). Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens). Schwalbach/Ts.

Graf, B. & Treinen, H. (1983). Besucher im Technischen Museum. Zum Besucherverhalten im Deutschen Museum München (Berliner Schriften zur Museumskunde 4). Berlin.

Danker, U. & Schwabe, A. (2007). Historisches Lernen im Internet. Zur normativen Aufgabe der Geschichtsdidaktik. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jg. 58, H. 1, S. 4-19.

Danker, U. & Schwabe, A. (2008a). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts., S. 5-12.

Danker, U. & Schwabe, A. (2008b). Normative fachdidaktische Anforderungen an virtuelle Geschichtspräsentationen. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung am Projektbeispiel eines ‚Virtuellen Museums'. In: Dies. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien (Forum Historisches Lernen). Schwalbach/Ts., S. 60-89.

Dellmann, F. (2003). Schlussbericht. Web usage mining. Fachhochschule Münster. Münster. Online im Internet: http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb04/38744467X.pdf [Stand 10.03.2009].

Eimeren, B. van & Fress, B. (2008). Internetverbreitung: Größter Zuwachs bei Silver-Surfern. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2008. In: Media Perspektiven, H. 7, S. 330-344.

Flügel, K. (2005). Einführung in die Museologie. Darmstadt.

Füßmann, K. (1994). Historische Formungen. Dimensionen der Geschichtsdarstellung. In: Ders., Grütter, H. T. & Rüsen, J. (Hrsg.). Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln, S. 29-44.

Gautschi, Peter (1999). Geschichte lernen. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. Bern.

Gerhards, M. & Klingler, W. (2007). Mediennutzung in der Zukunft. Eine Trendanalyse auf der Basis heutiger Datenquellen. In: Mediaperspektiven, H. 6 , S. 295-309.

Heindl, E. (2003). Logfiles richtig nutzen. Webstatistiken erstellen und auswerten. Bonn.

Klein, H.-J., Bachmayer, M. & Schatz, H. (1981). Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten, Motive und Barrieren (Berliner Schriften zur Museumskunde 2). Berlin.

Klein, H.-J. (1990). Der gläserne Besucher. Publikumsstrukturen einer Museumslandschaft. Unter Mitarbeit von Anneliese Almasan (Berliner Schriften zur Museumskunde 8). Berlin.

Körber, A. (2004). Geschichte im Internet. Zwischen Orientierungshilfe und Orientierungsbedarf. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, H. 3, S. 184-197.

Krameritsch, J. (2007). Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potentiale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung (Medien in der Wissenschaft 43). Münster u.a.

Lang, N. & Bekavac, B. (2004). World Wide Web. In: Faulstich, W. (Hrsg.). Grundwissen Medien (5. vollständig überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage). Paderborn, S. 433-453.

Ledford, J. L. & Tyler, M. E. (2007). Google analytics 2.0. Discover where your site visitors come from, what pages they visit, how long they stay, what they buy, what makes them give up, and how often they return. Indianapolis.

Lepenies, A. (2003). Wissen vermitteln im Museum (Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden 1). Köln.

Mayr, P. (2003). Entwicklung und Test einer logfilebasierten Metrik zur Analyse von website entries am Beispiel einer akademischen Universitäts-Website. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Berlin.

Mütter, B. & Uffelmann, U. (Hrsg.). (1996). Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 76) (3. Auflage). Hannover.

Omari, A. & Conrad, S. (2006). Web Usage Mining for Adaptive and Personalized Websites, S. 342–348. Online im Internet: http://web1.bib.uni-hildesheim.de/edocs/2007/522113354/meta/ [Stand 10.03.2009].

Pandel, H.-J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven 12, H. 2, S. 130-142.

Riemann, M. (1998). Historisches Lernen mit Hypermedia. Methodische Grundüberlegungen. In: Schönemann, B., Uffelmann, U. & Voit, H. (Hrsg.). Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens (Schriften zur Geschichtsdidaktik 8). Weinheim, S. 120-137.

Rohlfes, J. (1989). Formen und Maßstäbe der Darstellung im Schulgeschichtsbuch. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 40, H. 10, S. 597-617.

Rüsen, J. (1986). Rekonstruktion der Vergangenheit: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen.

Samida, S. (2006). Wissenschaftskommunikation im Internet. Neue Medien in der Archäologie (Internet Research 26). München.

Schreiber, W., Körber, A. & von Borries, B. u. a. (2006). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 1) (2. Auflage). Neuried.

Schreiber, W., Körber, A. & Schöner, A. (Hrsg.). (2007). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2). Neuwied.

Schulz, S. (2006). Surfverhalten und -erleben. Erfassung, Determinanten und Wirkungen (Beitrag zur Tracking-Forschung 14). Göttingen.

Thurn, S. (1993). „...und was hat das mit mir zu tun?“ – Geschichtsdidaktische Positionen (Reihe Geschichtswissenschaft 24). Pfaffenweiler.

Treinen, H. (1988). Was sucht der Besucher im Museum? Massenmediale Aspekte des Museumswesens. In: Fliedl, G. (Hrsg.). Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zu Museumswissenschaft und Museumspädagogik (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung). Klagenfurt, S. 24-41.

Treinen, H. (2000). Prozesse der Bildwahrnehmung und Bildinterpretation in historischen Ausstellungen. In: Mütter, B., Schönemann, B. & Uffelmann, U. (Hrsg.). Geschichtskultur. Theorie - Empirie -Pragmatik (Schriften zur Geschichtsdidaktik 11). Weinheim, S. 159-174.

Waidacher, F. (2005). Museologie – knapp gefasst. Mit einem Beitrag von Marlies Raffler. Wien, Köln, Weimar.

Zdravko, M. & Larose, D. T. (2007). Data mining the web. Uncovering patterns in web content, structure and usage. Hoboken.

Jan Hodel

Geschichtslernen mit Copy and Share

> *„[Google-Ergebnis-Seite erscheint] Ja dann hier halt je nachdem - also ja, je nachdem etwas aussuchen, und halt einfach anschauen, und da [Mauszeiger über Link zu Wikipedia] kann man auch direkt zu Wikipedia – dann einfach lesen – und, was einen anspricht, herauskopieren und dann abändern."*
>
> *Schülerin ID 13, September 2007, 03:50–04:05.*

1. Ingress: Selbständiges Geschichtslernen im digitalen Zeitalter

Wie sich Jugendliche im Rahmen schulischen Unterrichts selbständig Informationen über die Vergangenheit beschaffen, gehört nicht zu den zentralen Fragen, denen sich die Geschichtsdidaktik theoretisch oder empirisch widmet. Zwar ist die Bedeutung von Medien für das Geschichtslernen unbestritten, doch konzentriert sich die Diskussion vorrangig auf den fachgerechten Einsatz von (ausgewählten) Medien im Geschichtsunterricht und nimmt kaum die Nutzung von Mediensystemen für die Recherche von historischen Informationen in den Blick.[1] Kennzeichnend für diesen Befund ist der Beitrag von Engeler in der von Günther-Arndt 2007 herausgegebenen Geschichtsmethodik. Engeler stellt fest, dass das „Suchen und Finden von historischem Wissen durch die Schüler" und Schülerinnen „im Geschichtsunterricht in der Regel eine untergeordnete Rolle" spiele, „obwohl Recherchieren als Teil der historischen Methode", die im gleichen Band ausführlich erläutert wird, als Teil einer fachspezifischen Kompetenz zu bezeichnen sei.[2] Dennoch verweist Engeler selber bei der Beschreibung der für die Recherche notwendigen Fähigkeiten auf Konzepte einer überfachlichen „Informationskompetenz", die nicht auf allfällige spezifische Eigenschaften historischer Recherchevorgänge eingeht.[3]

Mag dieser Befund über die ungeklärte Funktion von historischen Recherchen in der geschichtsdidaktischen Theorie bereits genügend Stoff für eine ausführliche Erörterung hergeben, so sind weitere, durch den digitalen Medienwandel induzierte Feststellungen notwendig, die die Komplexität des in Frage stehenden Sachverhalts erhöhen. Zu nennen ist hier einerseits das Rechercheverhalten von Jugendlichen, die sich vermehrt (oder fast ausschließlich) online zugänglichen Inhalten und kaum mehr gedruckt vorliegenden Informationsträgern zuwenden.[4] Andererseits bedingt das digitale Format neuartige Ausprägungen der Informationen – genannt seien hier Multimedialität, Hypertextualität und Interaktivität – und damit neue Mög-

lichkeiten ihrer Verarbeitung.[5] Hier sei insbesondere die einfache und verlustfreie Replikation von digitalen Daten und das damit einhergehende Problem des „Copy/Paste"-Verhaltens von Jugendlichen genannt. Eine Auseinandersetzung mit der Rolle, die digitale Medien beim Geschichtslernen einnehmen, hat darüber hinaus auch zu berücksichtigen, welchen Gebrauch Jugendliche von den Beteiligungsmöglichkeiten der Internet-Angebote machen, die unter dem Schlagwort „Web 2.0" in jüngster Zeit bekannt wurden: Wikipedia, Myspace, Facebook, Weblogs, Youtube, Flickr. Jugendliche können die technischen Eigenschaften der digitalen Medien auch dazu nutzen, um von ihnen selbst erstellte (oder zusammen gestellte) Inhalte im Internet einer weiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Es steht daher zu vermuten, dass die digitalen Medien sich auf zahlreiche Bereiche des historischen Lernens auswirken. Gerade im Hinblick auf die Möglichkeiten der selbständigen Recherche und Produktion von Inhalten mittels Internet erscheint es sinnvoll, den Umfang von „Geschichtslernen" konsequent an der historischen Methode, gegliedert in Heuristik, Kritik und Interpretation,[6] auszurichten und ebenfalls das Verfassen von Darstellungen zu geschichtlichen Sachverhalten durch Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Anders formuliert: Die Geschichtsdidaktik ist gefordert, in ihrer Theorie des historischen Lernens auf die veränderten Bedingungen einzugehen, die durch den digitalen Medienwandel entstehen.[7]

Dieser äußerst kurze Problemaufriss fasst die Ausgangslage des laufenden Dissertationsvorhabens zusammen, in dessen Rahmen die Datenerhebungen und erste Auswertungen erfolgten, welche die Basis der folgenden Überlegungen bilden. Das Forschungsprojekt befasst sich mit der Frage, wie Jugendliche die digitalen Medien für selbständiges Geschichtslernen nutzen: Für die Recherche (also das Auffinden und Auswählen von Informationsbeständen; Heuristik), die Verarbeitung (Kritik und Interpretation) und Präsentation (eigene Darstellung). Dabei sollen für das Geschichtslernen spezifische, aber auch relevante Verhaltensweisen und Einstellungen eruiert werden.

Im Folgenden wird das Augenmerk auf das „Kopieren" als einer Teiloperation der Informationsbeschaffung und -verarbeitung gerichtet, die als „Copy/Paste"-Verhalten an Schulen und Hochschule als wachsendes Problem betrachtet wird und entsprechendes Medienecho erhalten hat. Dabei interessiert die konkrete Praxis und der Handlungskontext des „Kopierens" sowie die Einschätzung des „Kopierens" durch die Jugendlichen selbst, aber auch die Bedeutung dieses Phänomens für den Prozess des Geschichtslernens. Wohl ist der Zusammenhang mit der vorausgehenden Recherche von Bedeutung, dieser kann hier aber aus Platzgründen nicht eingehender behandelt werden. Überdies können hier lediglich erste und vorläufige Erkenntnisse vorgestellt werden, die im Rahmen des genannten Dissertationsprojektes gewonnen wurden. Es handelt sich folglich um eine Darstellung von Zwischenergebnissen.

Nach einer kurzen Darstellung der Datenerhebung und der laufenden Datenauswertung folgen einige einführende Gedanken zur aktuellen Debatte des „Copy/Paste"-Verhaltens bei Jugendlichen, erste Befunde hierzu aus dem Forschungsvorhaben und schließlich einige Überlegungen über deren Bedeutung für das Lernen von Geschichte.

2. Geschichtslernen im Hypertext: Anmerkungen zum Dissertationsprojekt

Das diesen Ausführungen zugrunde liegende Dissertationsprojekt geht der Frage nach, wie sich bei Jugendlichen die Internetnutzung im Alltag des Geschichtslernens manifestiert.[8] Befragt wurden 20 Schülerinnen und 13 Schüler des 10. Schuljahrs sowie sechs Schülerinnen und zwei Schüler des 12. Schuljahrs aus zehn Gymnasialklassen in fünf Schulen. Die Befragten hatten sich auf einen Aufruf hin freiwillig zur Verfügung gestellt, die Stichprobe ist folglich nicht repräsentativ. In einer ersten Erhebung wurden mit diesen Schülerinnen und Schülern Gespräche darüber geführt, wie sie Medien im Allgemeinen und das Internet im Besonderen für das historische Lernen nutzen. Sie zeigten am PC jene Arbeitsschritte, bei denen sie das Internet nutzen, und erklärten auf Nachfrage einzelne Teilschritte und ihre Vorgehensweise.

In drei Klassen wurde im Laufe des Schuljahres 2007/2008 für einen Teil des Geschichtsunterrichts mit einer Webplattform (www.educanet2.ch) gearbeitet. Die in dieser Webplattform entstandenen Texte, die die Schülerinnen und Schüler vor allem im integrierten Wiki erstellten, bilden den zweiten Teil der Datenerhebung. Die Aufgabenstellungen für diese Texte formulierten die beteiligten Lehrpersonen autonom und ohne Vorgabe von Seiten des Forschenden.

Den dritten Teil der Datenerhebung bildeten Gespräche mit sechs bis acht (Datenerhebung noch nicht abgeschlossen) Schülerinnen und Schülern aus dem Kreise jener, die in der ersten Erhebung befragt wurden und auf der Webplattform Texte verfasst hatten. Die Auswahl dieser Schülerinnen und Schüler fußte auf einer Auswertung der Daten aus den ersten beiden Datenerhebungen. Sie wurden ausführlicher zu ihren Erfahrungen bei der Nutzung des Internets und beim Verfassen der Darstellungen auf der Webplattform befragt.

Die Auswertung, die sich noch im Gange befindet, erfolgt mittels einer an der Grounded Theory angelehnten Analyse der erhobenen Daten.[9]

3. Befunde I: „Distanzieren“ und „Vereinfachen“. Ausprägungen des „Kopierens“ beim selbständigen Lernen mit dem Internet

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsweise beim Erstellen einer Hausarbeit oder eines Vortrags schildern, schließt an die Suche (die wir hier wie gesagt nicht näher thematisieren) eine Phase des Sammelns an. Die Schüler berichten von unterschiedlichen Methoden, wie sie gefundene Informationen sammeln und ablegen. Bei digitalen, im Internet aufgefundenen Inhalten nennen sie als Methode oft das Kopieren von Text aus Web-Dokumenten, den sie in ein Textverarbeitungsprogramm (z.B. Word) einfügen.

Doch nennen die Schülerinnen und Schüler auch andere Formen des Sammelns: neben eher singulären Formen wie das Abspeichern des gefundenen Dokuments in einer Ordner-Struktur auf der Festplatte, das Setzen von Buchzeichen (Bookmarks) oder gar das Erstellen von Bildschirmfotos (Screenshots) wird vor allem das Ausdrucken genannt. Die ausgedruckten Texte behandeln die Jugendlichen anschließend wie andere Printmedien und bearbeiten diese analog zu den im Unterricht gebräuchlichen Büchern, Fotokopien oder Arbeitsblättern: mit der Auszeichnung von zentralen Passagen mittels Text-Marker oder – selten – mit Annotationen.

Mit dem Ausdrucken geht eine „Distanzierung“ vom digitalen Medium (PC, bzw. Internet) einher, wie aus der folgenden Schilderung eines Schülers ersichtlich wird.

„... und tu ihn dann - eben wenn er mal ausgedruckt ist auf Papier, weil das Problem ist, wenn ich, also bei mir ist es so, ich weiß nicht, ob es bei anderen auch so ist, dass wenn ich am Computer sitze, dass dann, wenn ich dann auf dem Computer will arbeiten - und eben so Text analysieren - dann geht das eher nicht, weil der Computer lässt-eben er lässt-er lenkt halt sehr schnell ab, man kann auf dem-im Internet kann man sich schnell einmal irgendwo drin verfangen und dann hat man eine Stunde, zwei Stunden dran gesessen und hätte eigentlich etwas anderes machen sollen.“ Schüler ID 33, Oktober 2007, 38:03-38:55.

Diese Technik nennen die Schülerinnen und Schüler oft auch in Verbindung mit einem Hinweis auf die eigenständige Erarbeitung ihres Textes. Durch den „Medienbruch“ vom digitalen zum gedruckten Medium schaffen sie Distanz zum digitalen Arbeitsverfahren des „Copy/Paste“. Somit gewinnt ihr Anspruch, eine eigenständige Leistung erbracht zu haben, an Plausibilität.

Es gilt im Auge zu behalten, dass die Schülerinnen und Schüler in den Gesprächen primär ihre Überzeugungen und Handlungspräferenzen schildern und dass diese Aussagen nur bedingt auf das tatsächliche Handeln schließen lassen. Die Aussagen sind geprägt von einem allgemeinen Diskurs

über die Statthaftigkeit des „Kopierens“, auch wenn dies nur selten explizit thematisiert wird. Dabei ist eine große Heterogenität in den Überzeugungen und auch Unklarheit und Unsicherheit bezüglich der geltenden Regeln festzustellen. In den Gesprächen ist eine breite Palette von Haltungen bei den befragten Schülerinnen und Schülern zu erkennen, die (sinngemäß paraphrasiert) vom deutlichen „Wir dürfen nicht kopieren“ über „Die Lehrer sagen, man soll nicht soviel kopieren“ und „Es ist besser, es in eigenen Worten zu schreiben“ bis zu „Kopieren und Verwenden von Texten ist kein Problem, schließlich stehen die ja im Internet“ reicht.

Dieser „Verbots-Diskurs“ ist vermengt mit Vorstellungen über gelungene Lernprozesse und sinnvolles Handeln im Unterrichtskontext. So äußern viele der Jugendlichen, sie schrieben die Texte in ihren eigenen Worten, weil sie dann den Sachverhalt besser verstehen und folglich besser lernen könnten. Zudem gaben sie an, die Texte aus dem Internet zu bearbeiten, weil sie im Original für die Mitschülerinnen und Mitschüler zu schwer verständlich seien.

In der Praxis, so wurde bei Nachfragen deutlich, kann das konkrete Handeln stark variieren – abhängig von der konkreten Aufgabenstellung, der zur Verfügung stehenden Zeit, dem persönlichen Interesse gegenüber einer Aufgabe, aber auch abhängig von der Art der gefundenen Information. So beschreibt die Schülerin ID 11 (vgl. Textbox), wie sie das Erstellen oder Bearbeiten von Text abhängig macht von der Aufgabenstellung. Soll sie eine Zusammenfassung erstellen, kopiere sie geeigneten Text, ansonsten schreibe sie „von neu“ einen „eigenen Text“. Auch Schüler ID 18 (vgl. Textbox) differenziert den Umgang mit den vorgefundenen Informationen, er kopiert „Auflistungen“, konkreter „Zahlenauflistungen“. Diese neu zu formulieren erscheint ihm wenig sinnvoll, im Gegensatz zum eigentlichen Text, den er „halt neu“ schreibt, damit er den Inhalt besser versteht.

Die Aussagen von Schüler ID 18 und Schülerin ID 37 (vgl. Textbox) zeigen auch, wie sehr die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Techniken (Ausdrucken und Anstreichen, Kopieren und Redigieren) gleichzeitig oder im Wechselspiel nutzen. Das kann darauf hindeuten, dass sie die distanzierende Technik des Ausdruckens in Sinne sozialer Erwünschtheit in der Gesprächssituation überbetonen. Oder sie unterscheiden in der Praxis die beiden Techniken kaum und nutzen sie je nach konkretem Handlungskontext und drucken beispielsweise den Text aus, wenn sie ihn mitnehmen oder „in Ruhe“ durchlesen wollen. Das kann zu verschiedenen Zeitpunkten des Sammelns oder Verarbeitens der Fall sein.

Schülerzitate

Schülerin ID 11

„((Ehm)) - ja, es kommt drauf an, was der Auftrag war, wenn es jetzt heißt, wir sollen einen eigenen Text schreiben, dann schreib ich, fang ich von neu an, aber wenn einfach steht, wir sollen eine Zusammenfassung machen oder

weiß auch nicht was, dann - nehme ich schon manchmal - grad einen Abschnitt oder so - und ja, tu vielleicht ein paar Wörter ändern, also doppel-S also deutsche S zu den normalen S ersetzen, aber sonst, ja...“ - ID 11, September 2007, 17:16-17:47.

Schüler ID 18
Schüler: „Ehm ich lese es entweder auf dem PC gerade durch und dann nehme ich mal die wichtigsten Informationen, die ich brauche und schreibe sie (zum) eigenen Text. Oder ich drucke es aus und dann streiche ich an mal, was ich brauchen könnte. Oder wenn es zum Beispiel Auflistungen hat, die kann ich auch gleich übernehmen, wenn sie natürlich stimmen, [...] wenn es jetzt irgendwie, irgendwelche Zahlenauflistungen wären oder so. Das könnte ich natürlich gerade übernehmen, das bringt es nicht, dass ich es neu schreibe oder so. Und aber Texte schreibe ich meistens dann für mich selber halt neu, damit ich es besser verstehe und besser, also dass es meine Sprache ist. [...]“
Interviewer: „Und dann haben Sie’s, das andere so quasi um Sie herum ausgebreitet oder haben Sie es auf dem Computer irgendwie und wechseln immer hin und her oder wie?“
Schüler: „Es kommt darauf an, ich habe es meistens auch auf dem Computer dann direkt noch. Aber es kann auch sein, dass ich gerade ehm den ganzen Textabschnitt ins Word kopiere und dann unten dran meinen eigenen Text schreibe und oben dran schaue, wie es ist und am Schluss den Text oben lösche.“ - ID 18, September 2007, 11:37-13:07.

Schülerin ID 37
„Suche mir einfach einmal ein gutes Grundgerüst und dann schaue ich, wie ich das noch erweitern kann, und dann setze ich verschiedene Texte einfach mal in Word ein, damit ich nicht noch einmal muss die Internet-Seite suchen gehen und dann, ja, und dann strei-also lösche ich das raus und drucke es aus und schreibe es dann meistens um, streiche mir das noch an, was ich brauche oder lösche es direkt raus, weil Sachen am Computer lesen ist sehr anstrengend, daher drucke ich meistens aus“ - ID 37, November 2007; 31:06-32:27.

Schülerin ID 21
Interviewer: „Und dann, lassen Sie die Sachen auch so wie sie stehen da, was Sie jetzt so kopieren aus der Wikipedia?“
Schülerin: „Hm, ja, es kommt drauf an. Also zum Teil eben, es hat gute Sachen, die man grad versteht, aber wenn zum Beispiel auch ich Mühe habe mit Satz, also mit Sätzen, die ehm, einfach sehr kompliziert geschrieben sind, dann schreibe ich sie um und versuche andere Wörter zu benutzen.“ – ID 21, September 2007, 15:48-16:43.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass Schüler/innen das Kopieren als Arbeitstechnik des Sammelns brauchen, vergleichbar mit dem Exzerpieren von Dokumenten in Archiven oder dem Fotokopieren von Büchern in Bibliotheken. Sie sind sich dabei der Einfachheit des „Kopierens" und der Versuchung, Inhalte zu übernehmen, durchaus bewusst.

Die Notwendigkeit der „Bearbeitung" wird daher von den Jugendlichen nicht in Frage gestellt. Sie versuchen alle, in geeigneter Form, „Distanz" zur Vorlage herzustellen. Das Ausdrucken von Texten, die als geeignet befunden werden, ist dabei die deutlichste Form dieser „Herstellung von Distanz". Andere Formen sind das Schreiben eines eigenen Textes in ein „neues Dokument" oder das mehr oder weniger starke Redigieren der Ausgangstexte, das zuweilen verbunden wird mit der Kombination von Informationen aus verschiedenen Vorlagen. Die Jugendlichen messen dem „Ändern" oder Bearbeiten des Ausgangstextes in jedem Falle eine große Bedeutung zu. Nur führen sie diese Bearbeitung unterschiedlich durch und begründen sie unterschiedlich.

So findet sich die Begründung, die Übernahme von Texten aus dem Internet sei von den Lehrpersonen verboten oder zumindest als unerwünscht bezeichnet worden, neben dem Argument, das Formulieren in eigenen Worten sei dem eigenen Lernprozess förderlich (ID 18, vgl. Textbox). Die Schülerinnen und Schüler geben als Grund aber auch an, die aufgefundenen Texte seien für die Weitergabe an die Gleichaltrigen zu kompliziert und müssten daher vereinfacht und verständlicher formuliert werden (ID 21, vgl. Textbox). Dieser Aspekt der „*Vereinfachung*" ist interessant, da es sich sowohl um eine Form des Mit-Teilens als auch um eine Form der Aneignung handelt. Durch das Anpassen des Vokabulars wird auch eine Distanz zum Original geschaffen und damit das Original unkenntlich und damit die Spuren des Kopiervorgangs (sei es bewusst oder unbewusst) verwischt. Andererseits wird mit der Vereinfachung die Information für die Gemeinschaft der Klasse (zu der auch die Lehrperson zählt) erschlossen und zugänglich gemacht. Ethische Gründe nennen die Schülerinnen und Schüler jedoch in keinem einzigen Fall. Dass sie mit dem Kopieren von Texten die Leistung anderer Autorinnen und Autoren unterschlagen und stattdessen als eigene Leistung ausgeben, nehmen die Schülerinnen und Schüler nicht wahr.

Die Schülerinnen und Schüler sind mit einem Handlungsproblem konfrontiert, das sich ihnen beim selbständigen Erarbeiten von Inhalten für die Schule stellt. Das Internet bietet jede Menge geeigneter Texte zur Übernahme, doch das Kopieren von Texten ist in der Schulkultur nicht erwünscht. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln unter diesen Umständen unterschiedliche Handlungsstrategien, die in einer ersten Annäherung mit folgenden Beschreibungen von Schülertypen veranschaulicht werden können.[10]

Einerseits lässt sich ein „nonkonformistischer Typus" erkennen. Dieser erlebt die Schulanforderungen (bezüglich Kopieren) als äußerlichen Zwang, dem er sich durch Ausrichtung seines Handelns an einem eigenen Wertesystem entzieht. Dieser Typus hält Kopieren für legitim oder nicht so schlimm

und ist allenfalls bereit, formale Änderungen am Text vorzunehmen, damit die Kopie nicht sofort erkennbar wird.

Ihm gegenüber steht der „konformistische Typus". Dieser hat die Schulanforderungen internalisiert, zu Selbstanforderungen gemacht und mit den institutionellen Vorstellungen von Lernprozessen in Übereinstimmung gebracht. Das Kopieren ist in seinen Augen nicht nur verboten und unehrlich, es ist auch hinderlich für den angestrebten Lernerfolg, der sich mit dem Verfassen von eigenen Texten erzielen lässt.

Interessant ist ein dritter Typus, der hier als „professioneller Typus" bezeichnet werden soll. Dieser Typus versteht sich als Teil einer Lerngemeinschaft und fühlt sich mitverantwortlich für das Lernen der Anderen. Aus diesem Grund übernimmt er zwar Texte aus Vorlagen, die in seinen Augen von hoher Qualität sind, schreibt diese aber um, damit sie für die Mitschülerinnen und Mitschüler besser verständlich sind. Im Unterschied zum konformistischen Typus lernt der „professionelle" Typus nicht egoistisch für sich selbst, sondern trägt auch zum Lernen seiner Gruppe bei. Dieser Typus ist interessant, weil in ihm nicht nur die Interaktion zwischen Lehrperson und Schülerin/Schüler thematisiert wird, sondern auch Aspekte des sozialen Lernens aufgenommen werden. Zugleich repräsentiert er dadurch auch einen anspruchsvolleren Modus des „Vermittlers" von Informationen.

Da diese Typen idealtypisch zugespitzt sind, lassen sie sich in der Praxis kaum in dieser reinen Form erkennen. Vielmehr zeigt die Praxis fließende Übergänge zwischen den verschiedenen Haltungen und den entsprechenden Praktiken. Ein und dieselbe Person kann einen Text in Gänze selber verfassen und einen nächsten zur Hälfte unverändert aus dem Internet übernehmen. Dabei sind die Handlungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur von eigenen Überzeugungen und Rollenerwartungen, sondern auch von wechselnden Begleitumständen wie Zeit, Arbeitspartner, Aufgabenstellung, Interesse und gefundenen Vorlagen abhängig.

Das Verhalten ist auch im Kontext eines gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurses zu sehen, bei dem das „Kopieren" im Zusammenhang mit Bildungsprozessen weniger als Arbeitstechnik, sondern in erster Linie als Ausdruck des Plagiierens wahrgenommen und problematisiert wird.[11] Hier wären grundsätzliche Fragen zur Funktion des Kopierens oder des Imitierens bei Lernprozessen (etwa beim Modell-Lernen)[12] oder grundsätzlich zur Rolle der Schule[13] unter den Bedingungen digitaler Reproduktionsmöglichkeiten zu erwägen,[14] was hier aus Platzgründen nicht möglich ist.

4. Befunde II: „Plastik" oder „Skulptur". Beobachtungen bei Texten von Schülerinnen und Schülern

In einem ersten Zugriff haben wir das Phänomen des „Kopierens" anhand der Aussagen von Jugendlichen analysiert. Wie bereits erläutert, kann von diesen Aussagen nicht unmittelbar auf die tatsächliche Praxis geschlossen

werden. Aus diesem Grund ist eine Analyse von Darstellungen, die die befragten Jugendlichen erstellt haben, von besonderem Interesse. Sie ermöglicht Rückschlüsse vom Produkt auf das Verhältnis von Überzeugungen und Praxis.

Zunächst ist fest zu halten, dass die Jugendlichen auf der Grundlage unterschiedlicher Aufgabenstellungen die untersuchten Texte erstellt haben. Dabei wurden die Aufgabenstellungen von den Lehrpersonen gemäß ihrer Jahresplanung und ohne Mitwirkung des Forschenden entwickelt. Alle Klassen durchliefen während dieser Arbeiten das 10. Schuljahr.

1.) In zwei Klassen (Klassen A & B) erhielten Gruppen den Auftrag, im Wiki die Ständegesellschaft im Übergang von Mittelalter zur frühen Neuzeit in einer vorgegebenen Gliederung zu beschreiben. Die Ergebnisse wurden von den Gruppen im Plenum präsentiert. Vortrag und Darstellung wurden benotet.
2.) In einer weiteren Klasse (Klasse C) wurden ebenfalls Gruppen beauftragt, im Wiki zu den Themen „Hominisation“ und (zu einem späteren Zeitpunkt) „keltische Besiedlung der Schweiz“ Texte zu erstellen. Die Arbeit diente der Vorbereitung auf eine schriftliche Prüfung.
3.) In Klasse A erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler als Einzel-Arbeit eine Darstellung im Wiki zu einem spezifischen Aspekt der französischen Revolution. Sie konnten aus einer Liste mit ca. 30 Themenvorschlägen wählen. Die Darstellung wurde benotet.
4.) In Klasse C erstellten die Schülerinnen und Schüler eine Einzel-Arbeit mit einer selbst gewählten Fragestellung zum Thema „Kalter Krieg“. Erwartet wurden ein Vortrag, ein schriftliches Handout und eine Dokumentation auf der Klassen-Website (kein Wiki). Die Schülerinnen und Schüler sollten überdies einen Zeitzeugen befragen. Vortrag und Darstellung wurden benotet.

Da die Auswertung dieser Daten noch im Gange ist, können lediglich vorläufige Erkenntnisse einer ersten stichprobenartigen Sichtung präsentiert werden. Diese ersten Befunde bestätigen die Annahmen, die aufgrund der Interviews mit den Schülerinnen und Schülern über die Komplexität ihres alltäglichen Umgangs mit Texten getroffen wurden. So konnte bei den Schülerinnen und Schülern, die sich dezidiert vom Kopieren distanziert hatten, bislang keine kopierten Textstellen nachgewiesen werden. Wo hingegen Kopiervorgänge zu entdecken waren, ließen sich erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Anzahl der verwendeten Internet-Dokumente, die Menge des kopierten Textes und den Grad seiner nachträglichen Bearbeitung feststellen. Auf der Suche nach möglichen Erklärungen dieser Beobachtungen lassen sich Zusammenhänge erkennen, die im Sinne von Hypothesen in den vorliegenden Daten genauer untersucht werden müssen.

Betrachtet man die Art und Weise, wie Jugendliche Texte erstellen und die Rolle, die das Kopieren bei diesem Vorgang spielt, können in Anlehnung an die Bildhauerei zwei Verfahren der Texterstellung unterschieden werden: „Text-Skulptur“ und „Text-Plastik“. Bei der „Text-Skulptur“ gelangen die

Verfasserinnen und Verfasser zu einem Text, indem sie von bestehenden, zumeist kopierten Textbausteinen durch Auswahl, Kürzung und Veränderung reduzieren und zu eigen machen – ähnlich den Bildhauerinnen und Bildhauern, die aus einem Steinblock eine Skulptur ausmeißeln. Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass das Ausgangsmaterial bereits ausformulierte, ein bestimmtes Thema behandelnde Texte sind. Hier wird also gleichsam aus einer bestehenden Skulptur eine neue Skulptur geformt. Bei der „Text-Plastik" hingegen produzieren die Autorinnen und Autoren aus dem ihnen verfügbaren sprachlichen Grundmaterial einen eigenen, individuellen Text.

Beim Typ der „Text-Skulptur" lassen sich verschiedene Ausprägungen erkennen. So finden sich oftmals wörtlich kopierte Stellen als scheinbar „erratische Blöcke" in längeren Darstellungen. Bei einigen Texten sind diese kopierten Stellen umgeben von Passagen, in denen die Vorlage in verwendeten Satzteilen oder den sinngemäßen Aussagen noch erkennbar sind. Hier trifft die Bezeichnung „erratischer Block" nicht zu. Zuweilen sind die kopierten Textstellen aber auch in Passagen eingebettet, die von den Jugendlichen selbst erstellt wurden, also das Kriterium einer „Text-Plastik" erfüllen. Wären die wörtlich kopierten Textstellen in Anführungszeichen gesetzt und mit Nachweis versehen, würden sie die wissenschaftlichen Kriterien eines Zitats erfüllen.

Bemerkenswert sind zwei Dokumente, die als entgegen gesetzte Pole die Spannweite dieser „Text-Skulptur"-Technik veranschaulichen mögen. Im ersten Dokument (D1) können wörtliche Kopien aus 13 verschiedenen Internet-Dokumenten nachgewiesen werden, die sich in kurzen Abständen abwechseln (vgl. Abbildung 1) und insgesamt 70% des Textes ausmachen. Fünf der als Vorlage genutzten Dokumente stammen aus Wikipedia, der Rest von den Webangeboten der Bundeszentrale für politische Bildung, der österreichischen Presseagentur und der Neuen Zürcher Zeitung, aber auch von einem unbekannten „Europainstitut" in Wien, der Website „Hausarbeiten.de" und von einer Seite eines Schweizer Gymnasiums. Der Text gleicht einem Mosaik, in das passende Stücke so eingesetzt werden, dass daraus etwas Neues geformt wird. Das Gegenstück ist ein Dokument (D2), das sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt, die vollständig aus dem Internet kopiert worden sind: zwei Zeittafeln (eine von einer privaten Website, ohne Nachweis; eine aus Wikipedia, mit Nachweis), ein Beitrag aus einem Webforum zu zeitgeschichtlichen Fragen, der sich mit der Problematik des Vortrags befasst (mit Nachweis und kurzer Einleitung). Ergänzt wird D2 mit Links zum Videoportal, wo Teile eines Dokumentarfilms zum Thema des Vortrags online abrufbar waren. Insgesamt gleicht das Dokument einem Netzwerk von Dokumenten (vgl. Abbildung 2).

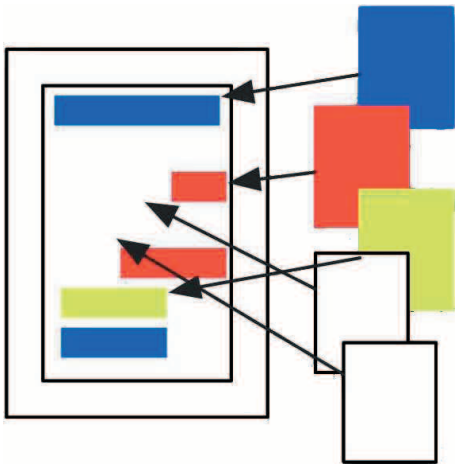

Abb. 1: Dokument D1. Der Text vereint wörtliche (farbig) oder sinngemäße (weiß) Kopien aus verschiedenen Dokumenten.

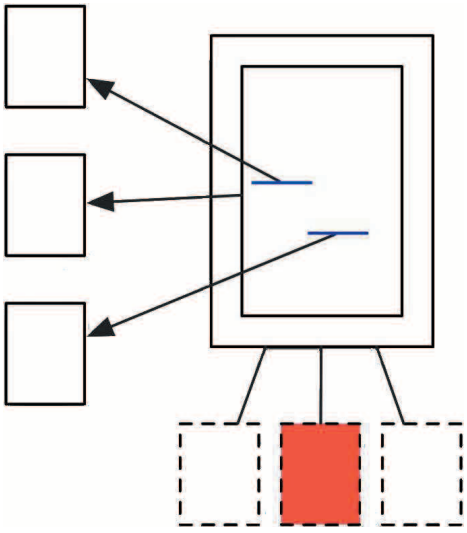

Abb. 2: Dokument D2. Das Dokument besteht aus mehreren Elementen (unten), die alle aus dem Internet kopiert wurden, davon eines ohne Nachweis (rot). Außerdem sind im Dokument Verweise auf andere Internet-Texte vorhanden.

Auch wenn in beiden Fällen Texte aus dem Internet kopiert werden: Die Autorinnen und Autoren der beiden Texte gehen die Aufgabe, ihren mündlichen Vortrag mit Begleitinformationen zuhanden der Klasse zu ergänzen, äußerst unterschiedlich an. Die Zusammenstellung unterschiedlicher Informationen in Dokument D2 hat eher den Charakter einer Dokumentation, die Aussagen des mündlichen Vortrags mit Basis-Informationen untermauern und mit weiterführenden Hinweisen auf ergänzende oder gar kontroverse Informationen (Forum-Beitrag) eine selbständige Auseinandersetzung mit den unzähligen Materialien im Internet anregen will. Dokument D1 hingegen möchte die Vielgestaltigkeit, die sich in den unzähligen zum Thema auffindbaren Internet-Dokumenten abbildet, in einem einzigen, kohärenten Text einfangen und als schlüssiges Gesamtwerk erscheinen lassen. In Dokument D1 überschneiden sich somit die Texterstellungs-Techniken: Die

kopierten Texte werden mit der „Skulptur-Technik“ soweit „kleingearbeitet“, dass sie wiederum zum Aufbau eines Textes mit der „Plastik-Technik“ genutzt werden können.

An die hier geschilderten Beobachtungen der „Text-Skulptur“-Technik schließen einige Fragen an. Zunächst wäre zu klären, inwiefern bei dieser Art der Texterstellung den Autorinnen und Autoren, die vielleicht eher als Redaktorinnen und Redaktoren oder gar als Kompilatorinnen und Kompilatoren zu bezeichnen wären, die Erbringung einer Eigenleistung zugestanden werden kann oder, präziser, welcher Art diese Eigenleistung war. Die Auswahl geeigneter Textstücke und ihr Zusammenfügen zu einem sinnvollen Ganzen, wie die oben geschilderten Fälle der Dokumente D1 und D2 in ihrer Unterschiedlichkeit idealtypisch erkennen lassen, wird wohl mit Recht als schöpferische Leistung bezeichnet werden können. Offen bleibt jedoch, ob diese Leistung von den Lehrpersonen intendiert war und entsprechend gegenüber einer mit „Text-Plastik“-Technik erschaffenen Darstellung als gleichwertige Leistung gewürdigt werden kann. Der simple technische Vorgang des „Copy/Paste“ wirft – zusätzlich zu den ethischen Fragen des „Schummelns“ – grundlegende Fragen dazu auf, wie im Unterrichtskontext Verschriftlichungen von Wissensaneignungsprozessen angeleitet, organisiert und beurteilt werden sollen.

Möglicherweise stellen die technischen Erleichterungen des Kopierens, die sich durch die digitalen Medien eröffnet haben, die Frage nach dem Umgang mit vorhandenem Wissen lediglich in einen neuen, dringlicheren Zusammenhang. In einem der untersuchten Dokumente konnten längere wörtliche Kopien aus einer Buchvorlage nachgewiesen werden, wobei der kopierte Text genau gleich verwendet wurde, wie bei Kopien aus Internet-Dokumenten. Außerdem fanden sich bei der Analyse der Dokumente auch Hinweise darauf, dass bei der Texterstellung Notizen oder Geschichtshefte von Klassenkameraden als Grundlage (und damit vermutlich auch als Kopiervorlage) verwendet wurden, oder Freunde oder Verwandte bei der Überarbeitung der Texte geholfen haben. Wie bei Gruppenarbeiten lässt sich der genuin „eigene“ Anteil bei Texten, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Schulunterricht erstellen, kaum zweifelsfrei eruieren – auch wenn keine wörtlich kopierten Textteile aus Internet-Dokumenten nachzuweisen sind. Prozesse der Ko-Konstruktion sind diesen Texten vermutlich inhärent, und es wäre zu definieren, ob oder in welcher Form das Kopieren dabei erlaubt sein kann oder darf. Wäre das Problem des Kopierens mit dem lückenlosen Nachweis der kopierten Stellen gelöst?

Die beobachtete Praxis der Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung von Texten unter den Bedingungen einer digitalen Medienwirklichkeit lädt dazu ein, das Konzept des „Autors“ grundsätzlich zu hinterfragen. Hier ließe sich an Michel Foucaults Frage „Was ist ein Autor?“ (1969)[15] anknüpfen oder an Roland Barthes’ These vom „Tod des Autors“ (1968),[16] worin Barthes zum Schluss kam, dass den Autorinnen und Autoren lediglich kompilatorische Funktion zukomme und man „den Autor“ nur noch „als bloßen

Verknüpfer von Zitaten“ sehen könne.[17] Die berühmten Texte der nicht minder berühmten französischen Denker sind zwar bereits über vierzig Jahre alt, doch eine empirisch abgestützte Anwendung dieser Überlegungen auf die Schulpraxis des Copy/Paste steht noch aus.

Hierbei wäre wohl vor allem zu untersuchen, über welches Konzept von Autorschaft, Urheberschaft und geistigem Eigentum die Schülerinnen und Schüler verfügen. Möglicherweise ist das exzessive Kopieren nicht nur mit Bequemlichkeit und minimalistischer Arbeitsauffassung oder der Gleichgültigkeit gegenüber der Unrechtmäßigkeit des Kopierens zu erklären, sondern auch mit fehlendem Wissen und falschen Konzepten. Dabei ist auch das jugendliche Rollenverständnis im schulischen Prozess der Wissens-Aneignung zu berücksichtigen.

Das in der Schule behandelte und erlernte Wissen ist in der Regel allgemein akzeptiertes, aber auch allgemein verbreitetes Wissen, das ohne Hinweis auf Autorschaft und Urheberrecht auskommt. Autorinnen und Autoren von Lehrmitteln werden weder in den Lehrmitteln selbst noch im Unterricht sichtbar gemacht. Andererseits ist das Kopieren und Weitergeben von Lehrmitteln und anderen Lernunterlagen im Unterrichtsalltag gang und gäbe. Es wäre zu klären, wie Jugendliche ihren Umgang mit Wissen in diesem Kontext definieren, wie sie ihre Funktion beim Erstellen von Texten für die Schule verstehen. Sehen sie sich als Autorinnen und Autoren, als Schöpfer neuer Texte oder gar neuen, „eigenen“ Wissens? Oder halten sie sich eher für Vermittler in einem Prozess des Wissenstransfers, bei dem bereits bestehendes, allgemein verfügbares Wissen „mit-geteilt“ wird? Andererseits ist auch zu klären, ob ihnen im Rahmen ihrer Unterrichts-Tätigkeiten der Status von Autorinnen und Autoren überhaupt zugestanden werden kann. Sind nicht Entscheidungsfreiheit bei der Wahl von Inhalt und Form sowie die Veröffentlichung der Ergebnisse zwingende Kriterien von Autorschaft, die im Kontext schulischen Unterrichts nicht, oder erst mit der Abschlussarbeit (Maturarbeit, Diplom etc.) erfüllt werden?

5. Erwägungen: Geschichte als Wiederholung? „Kopieren“ und Geschichtslernen

Die bisherigen Aussagen haben sich dem Copy/Paste-Verhalten der Schülerinnen und Schüler und seinen Implikationen in eher allgemeiner Weise gewidmet. Noch zu klären ist die Frage, was für Schlüsse aus diesen Beobachtungen für das Geschichtslernen gezogen werden können. Zieht man in Betracht, dass die Schülerinnen und Schüler selbst in den Gesprächen ihr Handeln beim Erstellen von Texten kaum in einen fachspezifischen Kontext stellen und auch die oben ausgeführte Analyse von Gesprächen und Dokumenten vornehmlich fachübergreifende Erkenntnisse zu Wissenserwerb und Sprachgestaltung hervorgebracht haben, muss eine geschichtsdidaktisch interessierte Analyse der Mediennutzung Jugendlicher nicht nur nach Gesichtspunkten forschen, die spezifisch für das Geschichtslernen sind, sondern

auch nach solchen, die für das Geschichtslernen relevant sind. Die Aufmerksamkeit soll daher nicht nur auf Vorgänge und Einstellungen gerichtet werden, die ausschließlich dem historischen Denken und Lernen eigen sind, sondern auch auf solche, bei welchen ein für das Lernen und Denken von Geschichte bedeutsamer Einfluss des digitalen Wandels erkennbar wird. Im Folgenden seien einige Überlegungen vorgestellt, die in aller Vorläufigkeit der laufenden Auswertung geäußert werden.

Die Praxis des Copy/Paste-Verhaltens stellt zunächst das an sich unbestrittene narrativistische Paradigma historischer Sinnbildung in Frage. Wie soll historische Sinnbildung stattfinden, wenn Schüler/innen lediglich vorgefertigte Texte kopieren? Vergegenwärtigt man sich jedoch die Aussage von Schülerin ID 37, die bei der Texterstellung von einem „Grundgerüst" ausgeht (vgl. Textbox), oder auch die Aussagen zu den Dokumenten im obigen Abschnitt, wird man zugestehen müssen, dass auch die Zusammenstellung von Textteilen, selbst wenn sie kopiert und nur leicht abgeändert werden, ein narratives Konstrukt darstellen können. Und es ist davon auszugehen, dass nur solche Texte von den Beteiligten (den Schülerinnen und Schülern ebenso wie den Lehrpersonen) als Geschichtsdarstellungen erkannt und akzeptiert werden. Ein erfolgreiches Plagiat setzt eine Bestimmung der Triftigkeiten des Ausgangstextes voraus, um seine Passung auf die Vorgaben der Aufgabenstellung und damit auf die Erwartungen der Leserschaft (in der Regel der Lehrperson) beurteilen zu können. Vorausgesetzt wird dabei allerdings, dass die Leserschaft der Lektüre genau so viel Zeit und Aufmerksamkeit widmet, um diese Passung, nicht aber das Plagiat zu erkennen.

Bei der Beurteilung des Kopierverhaltens Jugendlicher ist zu berücksichtigen, dass sich der Geschichtsunterricht in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen befindet, entsprechend der weiter oben beschriebenen Situation der Schule als Bildungs- und Sozialisationsinstanz. Geschichtsunterricht soll einerseits die Jugendlichen dazu anregen und anleiten, eigenständig originäre narrative Sinnbildungen zu leisten; andererseits soll er zu einem gemeinsamen Verständnis von Geschichte beitragen und die Schülerinnen und Schüler in die gemeinschaftlich geteilten, und damit Sinn stiftenden Geschichtsbilder einer Gesellschaft sozialisieren. Im Geschichtsunterricht tritt dieses Spannungsverhältnis in der Nacherzählung deutlich zutage, die Pandel in seiner Typologie von Erzählhandlungen im Geschichtsunterricht neben Umerzählungen, Erzählungen im ursprünglichen Sinne und rezensierenden Erzählungen aufführt. Die Nacherzählung ist die inhaltliche Wiederholung einer bestehenden Narration. Sie ist ein „Mittel zur Vergemeinschaftung"[18] von Narrationen, die für die Gesellschaft von Identität stiftender Bedeutsamkeit sind. Im Geschichtsunterricht hat das Nacherzählen noch immer ihren festen Platz, auch wenn die Beteiligten den Vorgang eher als Zusammenfassen von Grund- oder Kernwissen bezeichnen dürften. Hier lassen sich Zusammenhänge erkennen zur Aussage von Schülerin ID 11 (vgl. Textbox): Sie kopiere dann, wenn sie lediglich Zusammenfassungen von bestehenden Texten erstellen und keine eigenen Texte verfas-

sen müsse. Zumindest in der Wahrnehmung der Schülerin ist die Zusammenfassung vermutlich eine Nacherzählung. Allerdings könnte auch ein „eigener Text" dieses Kriterium erfüllen, möglicherweise liegt der Unterschied dann alleine in der Zeit und der Mühe, die für die Erstellung des Textes aufgewendet wird.

Unter diesen Voraussetzungen sind die Schülerinnen und Schüler nicht um die Aufgabe zu beneiden, die von der Institution Schule vorgegebenen, sich wiederholenden historischen Sachverhalte mit immer anderen, nämlich „eigenen" Worten nach zu erzählen. Barricelli weist darauf hin, dass sich die Individualität bei Nacherzählungen auf Abweichungen in Wortwahl und Satzbau beschränkten, wobei die Beurteilung ihrer Qualität letztlich Geschmackssache sei und das Unterfangen der Nacherzählung daher oft für die Schülerinnen und Schüler eine unbefriedigende Angelegenheit darstelle. Solle sie den gleichen Sinn beinhalten, wie die Ursprungserzählung, könne „die perfekte Nacherzählung eigentlich immer nur deren Faksimile vorstellen."[19] Mit anderen Worten: die perfekte Nacherzählung ist die Kopie der Originalerzählung.

Kritisch bliebe hier zu fragen, ob historisches Lernen nicht eher durch Aufgaben zu erreichen ist, die die Schülerinnen und Schüler zu intelligenten Text-Collagen auffordern, anstatt sie Paraphrasen bestehender Darstellungen generieren zu lassen, die sprachlich und inhaltlich zumeist hinter dem Original zurückbleiben. Insofern haben die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Praxis des Copy/Paste möglicherweise das Wesen der historischen Nacherzählung intuitiv richtig erfasst. Durch die Praxis der Nacherzählung, die den Großteil auch des selbständigen historischen Lernens ausmacht, sollen sie, die Schülerinnen und Schüler, etablierte narrative Konstrukte, also Darstellungen und Deutungen von Vergangenheit, übernehmen und damit mit der Gesellschaft teilen. Mit anderen Worten: Diese „gemeinsam geteilte" Geschichte[20] ist der Fundus, aus dem die Schülerinnen und Schüler beim selbständigen Lernen von Geschichte bestehende Deutungen übernehmen (also „kopieren") und den anderen Schülern „mit-teilen". In diesem Kontext und in Anlehnung an den weiter oben beschriebenen „professionellen" Schüler-Typus wäre die Bezeichnung „Copy/Share" vielleicht passender für das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als die gängige Formel des „Copy/Paste".

Der hier unterstellte Zusammenhang zwischen historischer Nacherzählung und Copy/Paste öffnet das Feld für weitere Überlegungen. So kann das weiter oben beschriebene Dokument 2, das einem „Mosaik" glich, möglicherweise als interessantes Beispiel einer elaborierten Nacherzählung bezeichnet werden, bei der nicht nur, wie sonst im Unterricht oft zu beobachten, eine oder zwei Darstellungen zur Grundlage genommen werden. Vielmehr ließe sich bei einer schlüssigen Zusammenstellung der kopierten Textstellen auf ein im gesellschaftlichen Diskurs verankertes Narrativ schließen, das in mehreren Darstellungen unterschiedlicher Provenienz seinen Niederschlag gefunden hat – und von der Schülerin oder dem Schüler

aufgefunden wurde. Sollten sich die kopierten Textstellen widersprechen, könnte dies als Indiz für das Scheitern der schülerischen Nacherzählung oder als Zeichen für eine intendierte Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven gedeutet werden, womit der Text möglicherweise bereits die Kriterien für eine Umerzählung erfüllte.[21]

Wenn wir den Zusammenhang des Copy/Paste-Verhaltens von Schülerinnen und Schülern bei der Erstellung historischer Narrationen betrachten, ist auch von Interesse, ob sich Auswirkungen auf die Manifestationen historischer Sinnbildung erkennen lassen. Die ersten Analysen deuten zunächst darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem Texte kopieren, die Sachanalysen beinhalten. Explizite Sach- oder gar Werturteile sind in den kopierten Passagen nicht zu entdecken. Mit anderen Worten: Die Schülerinnen und Schüler bedienen sich vor allem für die Beschreibung von historischen Fakten bei anderen Texten, weniger jedoch für Deutungen von historischen Sachverhalten und Prozessen (Sachurteilen) oder gar für Schlussfolgerungen zur Erklärung von gegenwärtigen gesellschaftlichen Phänomenen oder zur Orientierung für das eigene Verhalten (Werturteil). Das kann einerseits daran liegen, dass in den genutzten Unterlagen insbesondere Werturteile kaum explizit formuliert werden und zum anderen daran, dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel versuchen „Meinungen", seien es die eigenen oder fremde, aus ihren Texten fernzuhalten.

Besonders die Texte der weiter oben beschriebenen Aufgaben 1) und 2) scheinen Beispiele dafür zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit Geschichte – zumindest bei diesen Aufgaben – vor allem als Sammlung von Informationen über die Vergangenheit verstehen. Sich selbst sehen die Jugendlichen weniger als Schöpferinnen und Schöpfer von schlüssigen Narrationen, sondern eher als „Maklerinnen und Makler" von Informations-Einheiten. So entstehen Texte, in denen die Informationen gleichsam modular-systematisch aneinandergereiht erscheinen und die einzelnen Teile auch in anderer Reihenfolge zusammengestellt werden könnten. Diese Beobachtungen treffen eher auf strukturelle und abstraktere Sachverhalte zu, bei Personen oder Ereignissen scheinen die Darstellungen der Schülerinnen und Schüler mehr der narrativen Struktur zu folgen, die durch die Biographie oder die Chronologie vorgegeben ist.

Generell lässt sich anhand der bisherigen Auswertungen der Eindruck gewinnen, dass die Schülerinnen und Schüler sich beim Verfassen von Texten stärker an Begriffen, Personen oder Ereignissen und weniger an Prozessen oder der chronologischen Ordnung orientieren. Zwar sind Begriffe für das historische Denken unbestritten von großer Bedeutung und können als „narrative Abbreviaturen", wie Rüsen sie bezeichnet,[22] ganze Narrationen in komprimierter Form in sich bergen. Dennoch scheint die Ausrichtung der Schülerinnen und Schüler an Begriffen, Personen und Ereignissen in einem Zusammenhang zu stehen mit einem modularen und faktizistischen Geschichtsverständnis. Das schlägt sich einerseits in den Texten nieder, findet seine Entsprechung aber auch in der Medien-Nutzung, bei der die Jugendli-

chen das Internet den ihnen durchaus bekannten Büchern vorziehen und im Internet die bei Google und Wikipedia auffindbaren lexikalischen Definitionen und kurzen Zusammenfassungen als Grundlage für die Erstellung von historischen Darstellungen bevorzugen.

In pointierter Form lassen sich die Erkenntnisse wie folgt zusammenfassen. Die Jugendlichen nutzen das Internet (auch und gerade für Geschichte) vor allem als Nachschlagewerk. Damit verbunden ist ein faktenorientierter, ja positivistischer Zugang zu Geschichte, der darauf abzielt, Informationen über die Vergangenheit zu finden. Diese sollen – aus Sicht der Schülerinnen und Schüler – vorzugsweise frei von Deutungsmustern sein und nicht die subjektive Sicht eines Individuums darstellen. Dieses nach ihrer Ansicht neutrale und objekthafte Wissen über die Vergangenheit nehmen die Jugendlichen als Allgemeingut wahr, das lediglich gesammelt und in eine gut rezipierbare Form gebracht werden muss.

Die Nutzung des Internets als Nachschlagewerk impliziert aber auch ein Vorwissen, das erkenntnis- und handlungsleitend für die Suche und die Auswahl von Informationen sein dürfte. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler sich selbst als Kompilatoren, Maklerinnen oder Redaktorinnen und Redaktoren sehen und betont faktenorientiert Informationen über die Vergangenheit zusammentragen wollen: Vermutlich sind historische Werturteile in ihren Erkenntnis leitenden Vorannahmen bereits vorhanden. Die „Prätexte", wie die Linguistik die mentalen Repräsentationen von intendierten, aber „noch nicht inskribierten Vorstufen von Textäußerungen"[23] bezeichnet, begleiten den Prozess der Heuristik und der Kritik und sind somit wirksam bei der Suche und Auswahl von Informationen über Geschichte.

Eine Analyse der Sinnbildungsprozesse, die Schülerinnen und Schüler beim selbständigen Bearbeiten von historischen Fragestellungen generieren, wird sich sinnvollerweise mit dem gesamten Komplex der „digitalen historischen Methode"[24] befassen: von der Heuristik (Wahl von Suchhilfsmitteln, Auswahl von Dokumenten), über die Kritik (Beurteilung von Quellen, Darstellungen und anderen Informationen bezüglich ihrer Nützlichkeit und Glaubwürdigkeit) bis hin zur Interpretation (Entwickeln und Entdecken von Deutungen), die schließlich in Darstellungen mündet, die ebenfalls den Möglichkeiten digitaler Medien Rechnung tragen.

Anmerkungen

[1] Die jüngste Ausgabe von Praxis Geschichte (Praxis Geschichte 4/2009: Historisches Lernen mit elektronischen Medien), in der sich einige Autorinnen (u.a. Ursula Tempel und Ulrich Baumgärtner) der Internet-Recherche und der Analyse von Dokumenten im Kontext von historischen Fragestellungen widmen und dabei insbesondere auch Wikipedia in den Blick nehmen (Klaus Fieberg), lässt auf eine Änderung dieses Sachverhalts hoffen. Hier können die Beiträge aber noch nicht im Detail gewürdigt werden, es steht zu hoffen, dass sie nicht ähnlich singuläre Beiträge bleiben, wie die letzte Ausgabe von Praxis Geschichte, die sich im Jahr 2001 (!) mit dem Internet befasste, vgl. Hildebrand, J. (2001). Internet-Recherche im (Geschichts-)Unterricht. In: Praxis Geschichte 5: 13-15.

[2] Engeler, K. (2007). Historisches Wissen recherchieren. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 149-152, hier S. 149.
[3] Engeler bezieht sich dabei auf Günther Arndt (Günther-Arndt, H. (2003). Computer und Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.). Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 219-232, hier S. 229), die sich wiederum auf das fachübergreifende Konzept der "Information Literacy" bezieht. Auch der bislang einzige weitere Beitrag zu Internet-Recherchen im Fach Geschichte von Jens Hildebrand (vgl. Anmerkung 1) orientiert sich an fachübergreifenden Recherchefähigkeiten.
[4] Vgl. Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). Generation Internet. Die Digital Natives, wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München. S. 290f.
[5] Zur Bedeutung des Internets im Allgemeinen und des Hypertexts im Besonderen für das Fach Geschichte vgl. Krameritsch, J. (2007). Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung. Münster.
[6] Die historische Methode geht auf Gustav Droysen zurück und ist in den 1980er Jahren von Jörn Rüsen wesentlich weiter entwickelt worden. Einleitend: Handro, S. (2007). Historische Erkenntnismethoden. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin. S. 27-45.
[7] Eine Übersicht über den aktuellen Stand dieser geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung mit den digitalen Medien finden sich im Sammelband von Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). (2008). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik der Neuen Medien. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
[8] Vgl. die ausführlichere Darstellung der Forschungsfragen in Hodel, J. (2009). „… dann schreibe ich es in meinen eigenen Wörtern". Geschichtslernen im Zeitalter von Social Software. In: Ders. & Ziegler, B. (Hrsg.). Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07". Bern. S. 226-234.
[9] Vgl. Strübing, J. (2004). Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden. sowie natürlich: Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
[10] Dank für zahlreiche Anregungen an Kollege Bernhard Schär.
[11] Am ausführlichsten: Weber, S. (2006). Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover. Die einzige empirische Studie im deutschen Sprachraum ist die Studie von Sattler, S. (2007). Plagiate in Hausarbeiten: Erklärungsmodelle mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie. Hamburg.
[12] Vgl. Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
[13] Hier sei ein summarischer Verweis auf Helmut Fends Theorie der Schule gestattet, die von einem strukturfunktionalistischen Ansatz ausgehend auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule eingeht. Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.
[14] Vgl. Fehrmann, G., Linz, E., Schumacher, E. & Weingart, B.. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.). Originalkopie. Praktiken des Sekundären. Köln. S. 7-17.
[15] Foucault, M. (2000). Was ist ein Autor? In: Jannidis, F. (Hrsg.). Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart. S. 198-229.
[16] Barthes, R. (2000). Der Tod des Autors. In: Jannidis, F. (Hrsg.). Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart. S. 185-193.
[17] Martinez, M. (1999). Autorschaft und Intertextualität. In: Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M. & Winko, S. (Hrsg.). Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen. 465-479, hier S. 465.
[18] Pandel, H.-J. (2002). Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, M. & Schönemann, B.. Neue geschichtsdidaktische Positionen, Bochum. S. 39-55, hier S. 49.
[19] Barricelli, M. (2005). Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau. S. 143.

[20] Diese Formulierung knüpft an den Begriff der „geteilten Erinnerung“ an, deren doppelte Bedeutung mit der englischen Entsprechung von „shared memories“ und „divided memories“ zum Ausdruck gebracht wird. Hier wird von „geteilter Geschichte“ gesprochen, die gegenüber den Erinnerungen einen höheren Grad bereits vorgegebener und institutionalisierter Deutung aufweist. Die Problematik dieses Anspruchs von „gemeinsam geteilter Geschichte“ (shared history) in einer hochgradig pluralistischen und mobilen Gesellschaft ist möglicherweise auch ein Grund für die technische und gleichgültig anmutende Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler. Zur geteilten Erinnerung vgl. Motte, J. & Ohliger, R. (2004). Einwanderung, Geschichte, Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerungen. In: Dies. (Hrsg.). Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen. S. 17-49 und Barricelli, M. (2009). Geteilte Erinnerungen. Ein Museums-, Unterrichts- und Forschungsprojekt anlässlich einer historischen Ausstellung zu Migrationen in der deutschen Geschichte. In: Hodel, J. & Ziegler, B. (Hrsg.). Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“. Bern. S. 158-168.

[21] Barricelli, M. (2005). a.a.O. S. 143.

[22] Rüsen, J., Fröhlich, K., Horstkötter, H. & Schmidt, H.-G. (1991). Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In. Borries, B. von, Pandel, H.-J. & Rüsen, J. (Hrsg.). Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler. S. 221-344, hier S. 231.

[23] Wrobel, A. (2002). Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Perrin, D., Böttcher, I., Kruse, O. & Wrobel, A. (Hrsg.). Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden. S. 83-96, hier S. 84.

[24] Überlegungen zur historischen Methode im Zeitalter digitaler Medien bei Hodel, J. (2008). Digital lesen, digital schreiben, digital denken? Über den kompetenten Umgang mit Geschichte im Zeitalter des digitalen Medienwandels. In: Jorio, M. & Eggs, C. (Hrsg.). Am Anfang ist das Wort. Lexika in der Schweiz. Baden: Hier und Jetzt. S. 113-125. In diesem Kontext sei auch auf ein Forschungsprojekt unter Leitung von Vadim Oswalt und Beteiligung von Frederic Grandt an der Universität Gießen hingewiesen, die das Konzept einer “electronic literacy” auf das Historische Lernen anzuwenden versucht.

Literaturverzeichnis

Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.

Barricelli, M. (2005). Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau.

Barricelli, M. (2009). Geteilte Erinnerungen. Ein Museums-, Unterrichts- und Forschungsprojekt anlässlich einer historischen Ausstellung zu Migrationen in der deutschen Geschichte. In: Hodel, J. & Ziegler, B. (Hrsg.). Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07“. Bern. S. 158-168.

Barthes, R. (2000). Der Tod des Autors. In: Jannidis, F. (Hrsg.). Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart. S. 185-193.

Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). (2008). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik der Neuen Medien. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Engeler, K. (2007). Historisches Wissen recherchieren. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 149-152, hier S. 149.

Fehrmann, G., Linz, E., Schumacher, E. & Weingart, B. (2004). Einleitung. In: Dies. (Hrsg). Originalkopie. Praktiken des Sekundären. Köln. S. 7-17.

Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

Foucault, M. (2000). Was ist ein Autor? In: Jannidis, F. (Hrsg): Texte zur Theorie der Autorschaft, Stuttgart: Reclam, S. 198-229.

Günther-Arndt, H. (2003). Computer und Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.). Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 219-232, hier S. 229.

Handro, S. (2007). Historische Erkenntnismethoden. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin. S. 27-45.

Hildebrand, J. (2001). Internet-Recherche im (Geschichts-)Unterricht. In: Praxis Geschichte 5: S. 13-15.

Hodel, J. (2009). „… dann schreibe ich es in meinen eigenen Wörtern". Geschichtslernen im Zeitalter von Social Software. In: Ders. & Ziegler, B. (Hrsg.). Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 07". Bern. S. 226-234.

Hodel, J. (2008). Digital lesen, digital schreiben, digital denken? Über den kompetenten Umgang mit Geschichte im Zeitalter des digitalen Medienwandels. In: Jorio, M. & Eggs, C. (Hrsg.). Am Anfang ist das Wort. Lexika in der Schweiz. Baden. S. 113-125.

Krameritsch, J. (2007). Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung. Münster.

Martinez, M. (1999). Autorschaft und Intertextualität. In: Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M. & Winko, S. (Hrsg.). Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen. S. 465-479.

Motte, J. & Ohliger, R. (2004). Einwanderung, Geschichte, Anerkennung. Auf den Spuren geteilter Erinnerungen. In: Dies. (Hrsg.). Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen. S. 17-49.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). Generation Internet. Die Digital Natives, wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München.

Pandel, H.-J. (2002). Erzählen und Erzählakte. Neuere Entwicklungen in der didaktischen Erzähltheorie. In: Demantowsky, M. & Schönemann, B. Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum. S. 39-55.

Rüsen, J., Fröhlich, K., Horstkötter, H. & Schmidt, H.-G. (1991). Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Abiturienten im Ruhrgebiet. In: Borries, B. von, Pandel, H.-J. & Rüsen, J. (Hrsg.). Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler. S. 221-344.

Sattler, S. (2007). Plagiate in Hausarbeiten: Erklärungsmodelle mit Hilfe der Rational-Choice-Theorie. Hamburg.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strübing, J. (2004). Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.

Weber, S. (2006). Das Google-Copy-Paste-Syndrom. Wie Netzplagiate Ausbildung und Wissen gefährden. Hannover.

Wrobel, A. (2002). Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Perrin, Daniel, Böttcher, Ingrid, Kruse, Otto & Wrobel, A. (Hrsg.). Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien. Wiesbaden. S. 83-96.

Alexander König

Historisches Lernen mit Lernmanagementsystemen MOODLE im Geschichtsunterricht

> *„Pippi zog weiter, den falschen Arm flott über die eine Schulter geworfen. Vor einem Bonbonladen hielt sie an. Da stand ein ganzer Haufen Kinder, versunken in Betrachtung der Herrlichkeiten, die sich hinter der Scheibe ausbreiteten: große Gläser, gefüllt mit roten, grünen und gelben Bonbons […] ja es war kein Wunder, daß die Kinder, die da standen und schauten, hin und wieder tief seufzten.“*[1]

1. Einleitung

Astrid Lindgren hatte, als sie in den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts ihre Figur Pippi Langstrumpf erfand, wohl kaum das digitale Zeitalter im Blick. Trotzdem verweist das Eingangszitat auf einen Kerngedanken dieses Aufsatzes. Tatsache ist, für Kinder und Jugendliche stellen Computer und Internet faszinierende neue Medien dar, die auf vielfältige Art genutzt werden. Längst sind sie integraler Bestandteil jugendlicher Lebenswelten und Ausdrucksformen geworden.[2] Wie geht der Geschichtsunterricht mit dieser Tatsache angesichts der zunehmenden Ausrichtung der unterrichtlichen Praxis an Standards und Kompetenzen um? Welche pragmatischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Entwicklungen ziehen? Welche Rolle spielt das Lernmanagement MOODLE in diesen Überlegungen? Diesen Fragestellungen versucht der vorliegende Beitrag nachzugehen. In einem ersten Schritt werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit unterschiedliche Metaphern, Bilder und Bezeichnungen thematisiert, die in Literatur und Öffentlichkeit zum Topos „Internet als virtueller Raum“ zu finden sind. Hierbei soll der Blick für die mediendidaktische Diskussion geschärft werden. Im Anschluss skizziert ein Überblick die fachdidaktische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Dann wird das Lernmanagementsystem MOODLE in seinen Funktionalitäten vorgestellt.

Abschließend soll die Frage beantwortet werden, welchen Beitrag der Einsatz einer derartigen Software für historisches Lernen im virtuellen Medium leisten kann.

1.1 Das Internet als virtueller Raum: Bezeichnungen, Bilder und Metaphern

Betrachtet man die gegenwärtige Diskussion, stellt man schnell fest, dass in Literatur und Öffentlichkeit eine Fülle von Bezeichnungen, Bildern und

Metaphern rund um „das Internet“ kursieren. Die Rede ist unter anderem vom „Netz“ bzw. dem „World Wide Web (WWW)“, vom „Cyberspace“ oder von der „Datenautobahn“. Diese Termini nehmen im Sprachgebrauch unterschiedliche Akzentuierungen bzw. Fokussierungen vor und transportieren in ihrer Verwendung unterschiedliche Konnotationen.[3] Oft sind die semantischen Grenzen verschwommen. Die Metapher des Netzes verweist beispielsweise auf die inhärente Struktur des Internets.[4] Rein technisch gesehen ist das Internet nichts anderes als ein unspektakuläres Verbundsnetzwerk. Einzelne Rechner sind miteinander zum Austausch von Daten verbunden. Sie kommunizieren über Protokolle, wobei sich im Internet das Transmission-Control-Protocol und das Internet Protocol, kurz TCP/IP, als Standard durchgesetzt haben. Diese Protokolle konstituieren das Internet. Aus Sicht der Medienwissenschaften ist das Internet aus diesem Grund nicht als Medium zu betrachten. Das Internet muss vielmehr als funktional-organisatorische Voraussetzung zur Datenübertragung zwischen EDV-Einheiten angesehen werden. Die Empfehlung lautet deshalb, zwischen dem Internet als technischem Ermöglichungsrahmen und Online-Medien im Allgemeinen zu unterscheiden.[5]

Im alltäglichen Sprachgebrauch wie der fachdidaktischen Literatur werden allerdings Internet und World Wide Web oft miteinander gleichgesetzt. Das WWW hat unsere Vorstellung offensichtlich so nachhaltig geprägt, dass es häufig als Synonym für das globale Vernetzungsnetz verwendet wird.[6] Dabei handelt es sich beim WWW genau betrachtet um das inzwischen multimedial angereicherte und interaktiv nutzbare Hypertextsystem, das mit Hilfe eines Browsers abgerufen werden kann. Durch die Verwendung dieser Zugangssoftware besteht für den Nutzer durch das Hypertext Transfer Protocol (HTTP) die Möglichkeit, durch die über Verknüpfungen (Links) miteinander verbundenen Dokumente zu steuern. Im Unterschied z.B. zum hierarchisch strukturierten Printtext sind Hypertexte nonlinear aufgebaut. Dies hat nicht nur aus Sicht der Geschichtsdidaktik Konsequenzen für die beim Browsen ablaufenden Sinnbildungsprozesse. Hypertexte und Hypermedia zwingen den Nutzer gleichsam zur individuellen und individualisierten Sinnkonstruktion.[7]

Sehr geläufig sind aber auch die Bilder vom „Cyberspace“ und von der „Datenautobahn“ als Bezeichnungen für das Internet. Der Begriff des „Cyberspace“ entstammt der Science-Fiction-Literatur der 1980er Jahre. 1984 prägte der US-Schriftsteller William Gibson, Autor des Romans „Neuromancer“, diese Metapher. Gemeint war damit ein virtueller, also nur scheinbar realer, Raum ´hinter dem Bildschirm´. Wenn von Cyberspace gesprochen wird, dann assoziieren wir häufig Grenzenlosigkeit, Unendlichkeit und Freiheit. Diese Sphäre will entdeckt, erforscht werden, darauf weisen bereits die Namen der ersten Webbrowser „Netscape Navigator“ oder „Internet Explorer“ hin.[8]

Hingegen geht das Bild von der „Datenautobahn“ auf einen politischen Kontext zurück. US-Vizepräsident Al Gore sprach Anfang der 1990er Jahre

von der Notwendigkeit, innerhalb der USA informationelle Schnellstraßen (information highways) aufzubauen. Diese Metapher betont insofern neben dem beschleunigten Transfer von Daten und Informationen über territoriale Grenzen hinweg die unmittelbare und gradlinige Verfügbarkeit von Inhalten an jedem Ort und zu jeder Zeit.

Es verwundert wenig, dass in der Diskussion um den Einsatz der so genannten „neuen" Medien und des Internets unterschiedliche Vorstellungen einfließen und bereits durch die Begriffswahl bewusst oder unbewusst semantische Akzente gesetzt werden. Befürworter betonen in der Regel die Potentiale des World Wide Web. Die „Datenautobahn" Internet entgrenze den Lernort Klassenraum und öffne gleichsam die Pforten zur Welt. Für den Unterricht seien die im Netz vorfindlichen Online-Medien hervorragend geeignet, um Gegenwartsbezüge, multiperspektivische und transnationale Zugänge in die Unterrichtswirklichkeit einfließen zu lassen.[9] Kritiker oder Skeptiker beziehen sich indes eher auf den Begriff „Cyberspace", wenn das Internet diskutiert wird. Sie stellen dann insbesondere die mangelhafte Authentizität oder Wissenschaftlichkeit von Webressourcen, die bestehende Rechtlosigkeit und die fehlenden Kontrollinstanzen im World Wide Web in den Vordergrund.[10]

1.2 Geschichtsunterricht in der „Allwissenden Müllhalde"?

In der unterrichtspraktisch orientierten Literatur findet sich noch ein anderer Begriff. In reicher Bildsprache mit gewiss kritischem Unterton stößt man auf die Bezeichnung der „Allwissenden Müllhalde"[11]. Diese verweist auf die von Jim Henson, bekannt durch die Figuren der Sesamstraße, erfundene Kindersendung „Die Fraggles" der 1980er Jahre. Übertragen auf unsere Fragestellung zeigt der Hinweis auf die in dieser Serie vorkommende Puppe Marjorie, eine auf mysteriöse Weise zum Leben erweckte Müllhalde, den enzyklopädisch-anarchischen Charakter des World Wide Web an. Der genannte Komposthaufen war in der genannten Serie wirklich allwissend. Über Jahrzehnte hinweg hatte Marjorie durch die verschiedensten Abfälle ihr Volumen – und Wissen – vergrößert. Die Fraggles konsultierten sie darum immer dann, wenn sie selbst keine Lösung mehr für bestimmte Fragen fanden. In dieser Metapher schwingt für das World Wide Web als Lernort einiges Bedenkenswertes mit.

Einmal ist eine „Müllhalde" ungeordnet und chaotisch in ihrer Struktur. So veralten Seiten im Netz, sie werden nicht mehr gepflegt, verschwinden mitsamt den eingebundenen Online-Medien und sind plötzlich nicht mehr auffindbar. Zum anderen akzentuiert das Bild der „Allwissenden Müllhalde" die beim Umgang mit Informationen im Netz immer mitschwingende „Auswahlproblematik". Der Nutzer sieht sich angesichts der Vielzahl der Internetangebote vor die Frage gestellt, wie in all dem Durcheinander noch Gutes, Richtiges und Wichtiges gefunden werden kann. Marjorie trat in der Serie gleichsam als Sachwalterin des Wissens auf. Betrachtet man die Nutzungsgewohnheiten von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren, die – wie

die jüngste JIM-Studie zeigt – insbesondere Suchmaschinen zur Orientierung im Netz nutzen,[12] drängt sich der Gedanke auf, die „Allwissende Müllhalde" z.B. mit dem Online-Dienst GOOGLE gleichzusetzen. Wenn auch Marjorie immer die richtige Antwort wusste, stellt sich aus didaktischer Perspektive das heuristische Problem im WWW auch unter Zuhilfenahme von Suchdiensten in besonderer Weise.[13] Anzeigenplatzierungen auf den vordersten Rängen der Trefferlisten, mangelnde Einsicht in die Katalogisierung und Vergabe von Indizes, für den Nutzer kaum nachvollziehbare Algorithmen der Suchmaschinen zeigen nur einen Ausschnitt der vielfältigen Problemlagen an.

Für den Geschichtsunterricht gestaltet sich das historische Lernen im Netz deshalb schwierig, weil die vorfindbaren Webseiten und Ressourcen für schulische Zwecke oft wenig aufbereitet sind. Das Internet folgt per se keiner allgemeindidaktischen und schon gar keiner fachdidaktischen Zielsetzung. So setzt bereits die Bewertung von Netzobjekten, die zum Lernen genutzt werden sollen, eine Fülle von Kompetenzen zur Validierung der vorgefundenen Informationen und, wie Oliver Näpel betont, „*ein fundiertes Wissen*" über den dargebotenen Gegenstand voraus.[14]

Allerdings verkennt die Müllhalden-Metapher die Tatsache, dass Netzressourcen ggf. bewusst und intentional, ja sogar dezidiert, als Lernobjekte für das WWW produziert wurden und deshalb aus didaktischer Perspektive nicht im eigentlichen Sinn als „Abfall" zu bezeichnen sind. Trotzdem tun sich Lehrkräfte nicht selten schwer mit dem Einsatz des Internets in der Unterrichtspraxis.

Die vorgebrachten Gründe sind vielfältig:

- Der Einsatz von Computer und Internet komme nicht explizit im Lehrplan vor und wenn doch lediglich als fakultativer Inhalt oder methodischer Hinweis.
- Aufgrund des an Inhalten übervollen Curriculums müsse auf den zeitintensiven Medieneinsatz verzichtet werden. Es gebe weder eine echte Passung zwischen Lehrplan und Netzangeboten noch stehe der zu betreibende Aufwand in einer sinnvollen Relation zum Ertrag.
- Es sei fraglich, ob mit dem Einsatz des Computers und des Internets historische Kompetenzen gefördert werden könnten. Letztlich fänden „*Recherchen und historisches Lernen mit dem Medium Internet […] ungesteuert, unkontrolliert, ja anarchisch statt*."[15]
- Aus der Perspektive einer lernzielorientierten Didaktik sei auch aus diesem Grund ein Erreichen der gewünschten Stunden- und Feinlernziele fraglich.
- Selbstständiges und selbstorganisiertes historisches Lernen der Schülerinnen und Schüler mit den im Netz dargebotenen Inhalten könnten ideologisch gefärbte Informationen und Deutungen vermitteln.

Ebenso tut sich die Geschichtsdidaktik nicht selten schwer, wenn es darum geht, das Thema „Geschichte und Internet" zu fassen. Michael Sauer

konstatiert, dass das Internet aus Sicht der Geschichtsdidaktik *„große Vorzüge, aber auch erhebliche Nachteile*“ habe.[16] Die Defizite der Netzinhalte werden vor allem in fachlicher Hinsicht ausgemacht. Es fehle an Kontrolle und an Garantien für *„die Qualität von Adressen und Informationen.*“[17] Danker und Schwabe zeigen indes, wie sich die Perspektive hin zur Produktion didaktisierter und normativen Standards verpflichteter Netzangebote verändern könnte.[18]

2. MOODLE und Geschichtsunterricht

2.1 Das World Wide Web im Kontext von Lernmanagementsystemen: Lernobjekte als Süßwaren?

Sobald der Einsatz von Lernmanagementsystemen in die Überlegungen mit einbezogen wird, vollzieht sich ein Perspektivenwechsel. Im Unterschied zur Fixierung auf die im Netz vorfindlichen Inhalte rückt der Aspekt der Nutzbarmachung der Ressourcen als Lernobjekte in den Vordergrund. Es geht dann um die Einbindung webbasierter Lernobjekte in unterrichtliche Zusammenhänge, um das Design von authentischen und situierten Lernzusammenhängen und um die Gestaltung von lernerzentrierten, problem- und aufgabenorientierten Lernumgebungen.[19] Das weltweite Netz gleicht dann einem überdimensionalen Süßwarengeschäft. Es gibt viele brauchbare Materialien und Unterrichtswerkzeuge, die aus Lehrersicht in ein entsprechendes didaktisches Setting überführt und für das historische Lernen nutzbar gemacht werden können. Das Netz hat sich im letzten Jahrzehnt zu einer wahren Fundgrube für Geschichtslehrer entwickelt. Universitäten, Archive, Museen, Fernseh- und Radioanstalten, aber auch Schulen und Privatpersonen,[20] im Zeitalter von Web 2.0 ein nicht zu unterschätzender Faktor, veröffentlichen auf Homepages, in Blogs und Wikis sowie in Geschichtsportalen historische Quellen und Geschichtsdeutungen im WWW.

Man muss sich nur die Veröffentlichung von 100.000 Fotografien durch das Bundesarchiv unter Creative Commons-Lizenz,[21] die über das Medienarchiv der Wikipedia recherchierbar sind,[22] ins Gedächtnis rufen, um zu erahnen, welche unterrichtlichen Potentiale in diesem Quellenfundus stecken. Auch die Exponate und Darstellungen des sicher sehr auf die deutsche Nationalgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts abhebenden und eine „Meistererzählung“[23] liefernden ‚Lebendigen Museums online (LeMo)‘[24] können fruchtbar gemacht werden, wenn das Unterrichtsarrangement neben der Auseinandersetzung mit den in diesem virtuellen Museum vorfindlichen Quellen und Darstellungen gleichermaßen zur (Meta-) Reflexion über die Konzeption des Angebots anregt.[25]

Die im WWW vorfindlichen Online-Medien ins Zentrum rückend bietet es sich an, kurz die Systematik von Schmale u.a. zu betrachten. Webbasierte Lernobjekte sind demnach in primäre Lernobjekte, sekundäre und tertiäre

Angebote zu unterscheiden.[26] Als primäre Lernobjekte werden klassische webbasierte Lernangebote, so genannte Web Based Trainings (WBT), bezeichnet. Ihnen liegt ein eigenes didaktisches Konzept zugrunde. Sie bieten in der Regel modularisierte und granulierte Lernpfade an, die vom Nutzer selbst durchgearbeitet werden sollen.[27] Sekundäre Lernobjekte bieten lediglich mediendidaktische Einsatzvorschläge an, während tertiäre Lernobjekte alle im Netz vorfindbaren Informationsangebote ohne Didaktisierung – wie z.B. der Nachrichtendienst für Historiker[28] – darstellen.

Worauf es bei allen webbasierten Angeboten ankommen muss, ist die didaktisch-methodisch reflektierte Einbindung der Materialien in eine entsprechende Lernumgebung. Online-Medien sind aus didaktischer Sicht nicht per se schlechter als Offline-Medien oder haben mindere Qualitäten. Die Frage, ob z.B. ein Wikipedia-Artikel zum historischen Lernen und Denken beiträgt, kann erst durch die Einbindung in den Lehr-/Lernkontext beantwortet werden.[29]

Ihren Mehrwert, ihre informierenden oder bildenden Potentiale entfalten sie erst durch die didaktische Funktion, die ihnen – in der Regel von der Lehrkraft – in einem entsprechenden Setting zugewiesen wird. Aus diesem Blickwinkel erscheint also weniger der konkrete Inhalt des Mediums an sich, als vielmehr der Ort, die Zielrichtung des Medieneinsatzes sowie der durch das Lernarrangement initiierte methodisch-kritische und problem- und aufgabenorientierte Umgang mit dem Medium im Unterricht von Bedeutung. Insbesondere Lernmanagementsysteme können hier zur Gestaltung derartiger Lernumgebungen herangezogen werden.

2.2 MOODLE – ein Lernmanagementsystem (LMS)

Vergleichbar sind Lernmanagementsysteme mit einer im Netz vorfindbaren und über das WWW erreichbaren Bildungseinrichtung. Ein ausgeklügeltes Rollensystem weist den Nutzern unterschiedliche Funktionen und hierarchisch abgestufte Rechte auf der Plattform zu. Man ist entweder Administrator, Kursverwalter, Trainer (also Lehrer) oder Kursteilnehmer (Student).

Wie jedes Gebäude dieser Art hat auch MOODLE einen Eingangsbereich. Nach dem Log-in tritt der Nutzer ein, um sich in einen der Kursräume zu bewegen. Diese wurden von einer Lehrkraft bzw. im MOODLE-Jargon einem Trainer eingerichtet und möbliert. Die Lehrkraft gestaltet also den virtuellen Lernraum, indem Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler implementiert und in MOODLE zu einem Lehr-/Lernarrangement zusammengeführt werden. Technisch gesehen handelt es sich bei MOODLE um eine „*serverbasierte Software, über die Lerninhalte via Internet oder Intranet den Benutzern zur Verfügung gestellt werden.*“[30]

In einzelnen Ländern, genannt seien Baden-Württemberg,[31] das Saarland[32] und Bayern[33], hat das Lernmanagementsystem MOODLE[34] des Australiers Martin Dougiamas im Unterricht eine gewisse Verbreitung gefunden. Beim Namen handelt es sich um ein Akronym. Hinter den einzelnen Buchstaben verbergen sich in der Auflösung folgende Begriffe: **M**odular

Object-**O**riented **D**ynamic **L**earning **E**nvironment. MOODLE ist nach dem Baukastenprinzip aufgebaut. Dies bedeutet, dass Arbeitsmaterialien und Lernaktivitäten flexibel in den Kursraum eingepasst werden können. Möglich ist das Einstellen selbst erstellter Inhalte oder die Verlinkung bereits im Netz vorhandener webbasierter Lernobjekte. Durch Lernaktivitäten ergänzt entstehen an fachdidaktischen Prinzipien orientierte, dynamisch und kooperativ-kollaborativ angelegte virtuelle Lehr-Lernwelten.

Für die Fachdidaktik sind die Funktionalitäten der Plattform von besonderem Interesse. Aus Sicht des Trainers ist MOODLE einem Werkzeugkasten vergleichbar. Zum Beispiel können wie bei Autorensoftware[35] Arbeitsmaterialien mit Hilfe eines Editors direkt auf der Plattform erstellt, webbasierte Lernobjekte verlinkt, den Lernern Aufgaben gegeben, Foren und Wikis eingerichtet werden.

Die verschiedenen im Rahmen der Software zur Verfügung gestellten Tools bzw. Einzelmodule decken verschiedene Bereiche des E-Learnings ab, das in schulischen Zusammenhängen immer als so genanntes Blended Learning (vermischtes Lernen) auftritt, indem Online- und Offline-Phasen wechseln.[36] In MOODLE können auf der Inhaltsebene Materialien als Lernressourcen verteilt werden. So kann beispielsweise eine PDF-Datei problemlos eingebunden werden. Wird der Interaktionsgrad als Maßstab zur Bewertung einer Lernumgebung genommen, ist festzuhalten, dass die reine Distribution von Informationen die einfachste Form des Designs ist. Ein gradueller Unterschied besteht, wenn die Inhalte mit entsprechenden Aufgaben versehen werden und Lernaktivitäten initiiert werden. Die Interaktion der Nutzer mit dem System bzw. die Kommunikation zwischen den Nutzern und das Einholen von Feedback spielen dann eine größere Rolle. Diesbezüglich bietet MOODLE die Möglichkeit online Tests durchzuführen oder den Nutzern eine bestimmte Aufgabe (z.B. Annotieren einer digitalisierten Textquelle in Form einer Office-Datei mit Hilfe der Notiz-Kommentarfunktion der Textverarbeitung und anschließendem Upload auf die Plattform) erledigen zu lassen.

Gemessen an den Intentionen der Entwickler werden die Funktionen von MOODLE erst dann voll ausgeschöpft, wenn die Lernenden gemeinsam mit- und voneinander lernen. Beispielweise kann mit Hilfe des Glossarmoduls kooperativ-kollaborativ ein Begriffslexikon angelegt werden.

Jede Lernplattform verfolgt durch die Bereitstellung bestimmter Werkzeuge explizit – oder implizit – lerntheoretische Präferenzen. Die Philosophie, die MOODLE zugrunde liegt, ist der (gemäßigte) soziale Konstruktivismus. Diese Tatsache zeigt sich bei näherer Betrachtung der einzelnen Werkzeuge. Es dominieren in MOODLE eindeutig diejenigen Werkzeuge, die Kommunikation, Kooperation und Kollaboration betonen. Auch ist die Einrichtung von Gruppen zur Initiierung von Gruppenarbeitsprozessen ausdrücklich vorgesehen. Die Entwickler und insbesondere Martin Dougiamas gehen davon aus, dass das lernende Subjekt besonders gut lernt, wenn es eigene Wissenskonstruktionen – z.B. in Form von Artefakten oder Lernob-

jekten in Form von Forenbeiträgen, Infoblättern[37] usw. – den Mitlernern zugänglich macht und diese zur Diskussion stellt:

"Social constructivism extends constructivism into social settings, wherein groups construct knowledge for one another, collaboratively creating a small culture of shared artifacts with shared meanings. When one is immersed within a culture like this, one is learning all the time about how to be a part of that culture, on many levels."[38]

Ins Zentrum rückt also der eigentliche Lernprozess des Lerners, der in einer Gruppe agiert. Das LMS eröffnet zahlreiche Handlungsmöglichkeiten, um Online-Medien im Geschichtsunterricht zusammenzuführen und didaktisch-methodisch nutzbar zu machen. Webgestützte kooperativ-kollaborative Lernszenarien sind ebenso ohne Programmierkenntnisse gestaltbar wie Lernressourcen verfügbar gemacht oder Lernaktivitäten initiiert werden können. Audio, Video und andere multimediale Inhalte sind ohne Weiteres integrierbar. Historische Lehr-Lerninhalte können so lerntypengerecht multimodal und multicodal im Geschichtsunterricht dargeboten werden.[39]

2.3 Historisches Lernen und Geschichtsunterricht

Zwar wird nicht ausschließlich im Geschichtsunterricht historisch gelernt, sondern gleichermaßen außerhalb der Schule und in anderen Fächern, aber historisches Lernen bildet gleichsam die Legitimationsgrundlage des Geschichtsunterrichts. Bildung an und durch Geschichte ist die Verpflichtung, die der Geschichtsunterricht eingeht. Strukturell knüpft das historische Lernen an die Erfahrung des Subjekts an, denn jeder Mensch hat seine eigene Geschichte und denkt latent historisch. Seit den 1970er Jahren hat sich vor diesem Hintergrund „Geschichtsbewusstsein" als die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik herauskristallisiert.[40] Aus fachdidaktischer Perspektive ist, laut Hans-Jürgen Pandel, „Geschichtsbewusstsein" gleichsam als „Zielangabe" jeden Geschichtsunterrichts anzusehen.[41] Es geht darum, verschiedene Dimensionen historischen Denkens im Geschichtsunterricht besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sollen

- ein Bewusstsein für Zeit als Orientierungssystem (Temporalbewusstsein) ausbilden,
- die Fähigkeit erwerben, reale und fiktive Geschichtserzählungen voneinander zu unterscheiden (Wirklichkeitsbewusstsein),
- die Wandel- und die Veränderbarkeit historischer Personen, Verhältnisse und Gegenstände erkennen (Historizitätsbewusstsein),
- die Identität von Gruppen und Einzelpersonen über die Zeit hinweg begreifen (Identitätsbewusstsein),
- ein Bewusstsein für die historisch gewachsenen und in der Zeit sich ändernden politischen Verhältnisse, d.h. von Herrschaft und Macht, erlangen (politisches Bewusstsein),

- ökonomische und gesellschaftliche Strukturen durchschauen (ökonomisches Bewusstsein),
- über Wert- und Normfragen sowohl historisch als auch gegenwartspolitisch urteilen (moralisches Bewusstsein).[42]

Wenn auch die einzelnen Dimensionen nicht in jeder Stunde bzw. Unterrichtseinheit gleichermaßen angesprochen werden können, so lässt sich für den Einsatz von MOODLE im Geschichtsunterricht aus diesen Überlegungen eine entscheidende Forderung ableiten: MOODLE soll historisches Lernen initiieren, begleiten und Geschichtsbewusstsein fördern. Wichtig erscheint angesichts der Überlegungen von Pandel die Feststellung, dass Geschichtsbewusstsein immer individuell ausgeprägt ist. Unterrichtspraktisch wird es im Erwerb bestimmter historischer Kompetenzen, d.h. für den Geschichtsunterricht spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, geschult. Darstellungen und Quellen werden im Lernprozess in individuelle „Vorstellungsbilder" überführt, „die das längst Vergangene und Fremde in die Gegenwart transformieren, ohne mit dieser identisch zu sein."[43] Denn Geschichte ist vergangen. Sie muss aus Quellen – und insbesondere in schulischen Kontexten auch aus Darstellungen – in einem ersten Schritt vergegenwärtigt und angeeignet bzw. (re-) konstruiert werden. Erst in einem zweiten Schritt sollen Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, überlieferte und individuell aufgebaute Geschichtsdeutungen kritisch zu hinterfragen. Inwiefern die Ergebnisse tragen, erweist sich dabei oft im Austausch mit anderen Lernern, d.h. im Diskurs.

Gerade deshalb plädiert die Fachdidaktikerin Bärbel Völkel für einen handlungs- und schülerorientierten Geschichtsunterricht. Sie weist nachdrücklich darauf hin, dass die Aufgabe der Lehrenden vor allem darin besteht, Lernanlässe zu schaffen, welche die Aneignung historischer Themen durch die Lerner fördern. Die den Lerngegenständen immanente und an fachlichen Kriterien orientierte Sachlogik soll durch die Wahl geeigneter Methoden, Medien und Inhalte derart mit der Lernlogik der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden, dass ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand" im Sinne Pestalozzis initiiert werden kann.[44]

Die Erstellung historischer Netzangebote, d.h. im eigentlichen Sinne auch für das Design an fachlichen Standards orientierten MOODLE-Kursen, sehen Danker und Schwabe als eine verpflichtende Aufgabe der Geschichtsdidaktik an. Der von ihnen für Webangebote im Allgemeinen vorgelegte und sich normativ verstehende Kriterienkatalog berücksichtigt vier Säulen, die als idealtypisch gedachte Richtlinien zur Entwicklung netzgestützter Angebote herangezogen werden können. Neben den Säulen, welche auf die historische soziale Welt und die Geschichtlichkeit abzielen, sollen insbesondere auch der (Re-) Konstruktionscharakter und die Vermittlungsebene der historischen Inhalte im Blick gehalten werden. Im Fall webgestützter Lernangebote ist die Rekonstruktions- und Interpretationsleistung wesentlich vom Lerner selbst zu erbringen. Die Angebote dürfen den Blick nicht eindimen-

sional verengen. Vielmehr soll der multidimensionale und multiperspektivische Charakter von Geschichte begreifbar werden.[45]

2.4 Standards und Kompetenzen als Grundlage einer pragmatischen MOODLE-Didaktik

Seit dem PISA-Schock des Jahres 2000 bemüht sich auch die Geschichtsdidaktik um die Formulierung fachlicher Standards, welche kompetenzorientiert im Unterricht umzusetzen sind. Im Zentrum des Unterrichts soll der Outcome stehen, also das Können der Schülerinnen und Schüler. Kompetenzen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, sollen trainiert und im Unterricht ausgebildet werden. Bisher liegen zwar noch keine offiziellen Standards vor, es existieren aber bereits Vorschläge, wie entsprechende Standards aussehen könnten. So legte jüngst der Geschichtslehrerverband unter Mitwirkung von Michael Sauer ein pragmatisches Modell vor.[46] Unterschieden werden für das historische Lernen die Dimensionen der Sachkompetenz, der Medien-/ Methodenkompetenz und der Deutungs- und Reflexionskompetenz. In ihrer Anlage ähneln diese Standards den Forderungen der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), die in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) im Fach Geschichte“ drei Kompetenzbereiche definieren, die im Rahmen des Abiturs abrufbar sein müssen. Zu nennen ist zunächst die Sachkompetenz, welche der Prüfling zu beweisen habe. Dieser Bereich umfasst Kenntnisse von bedeutenden historischen Ereignissen, Personen und Ideen, von Prozessen und Strukturen der Vergangenheit. Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler wissen, wie mit Quellenmaterialien adäquat und in kritischer Distanz umzugehen ist, womit die Medien-/ Methodenkompetenz ausgewiesen wäre. Zu guter Letzt sollen die Prüflinge Urteilskompetenz nachweisen. Sie sollen in der Lage sein, sich mit wertenden Deutungen auseinanderzusetzen. Im Vorschlag des Verbandes der Geschichtslehrer ist dies die geforderte Deutungs- und Reflexionskompetenz. Die KMK formuliert zusammenfassend:

„Diese Teilkompetenzen zeigen sich in der Fähigkeit zur sinnbildenden Darstellung von Geschichte (Narration von Geschichte), die die Prüflinge befähigt, am öffentlichen Diskurs über Geschichte teilzunehmen.“[47]

Historisches Lernen mit MOODLE im Geschichtsunterricht ist somit vom pragmatischen Standpunkt gehalten, sich an diesen Vorgaben auszurichten.

2.5 Das Design von Lernumgebungen und historisches Lernen mit in MOODLE

Für die Gestaltung von MOODLE-Kursen gibt die Mediendidaktik wichtige Hinweise. Gabi Reinmann betont für das Design von Lernumgebungen die Notwendigkeit von Verzahnung verschiedener lerntheoretischer Positionen.

Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus stehen sich nicht antagonistisch gegenüber, sondern legen ihren Schwerpunkt auf verschiedene Facetten des Phänomens „Lernen". Lernen wird hierbei wesentlich als eine Verhältnisbestimmung verstanden. Gelernt wird in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Für das didaktische Design computer- und internetgestützter Lernarrangements bedeutet diese Feststellung, dass Planung und Durchführung auf der einen Seite den Überlegungen von Behaviorismus und Kognitivismus folgen kann. Das Instruktionsdesign akzentuiert die Perspektive der Lehrkraft und deren „Steuerungslogik". Auf der anderen Seite rücken an Konstruktivismus und Konnektivismus orientierte Lernsettings den Lerner ins Zentrum. Nicht Steuerung steht im Vordergrund, sondern „die Ermöglichung von Lernen", d.h. das Design entsprechender Kontexte, die „*möglichst selbstorganisiserte Vorgänge der individuellen und sozialen Wissenskonstruktion*" fördern.[48] Analog zum Instruktionsdesign spricht Reinmann von Kontextdesign. Ihre Ausführungen bedürfen insofern einer Ergänzung, als auch am Konnektivismus[49] orientierte Überlegungen ins Kontextdesign Eingang finden sollten. Dabei würde es in der Planung des Lernarrangements auch darum gehen, Strukturen für die Lernenden zu schaffen, in denen sie Netzwerke ausbilden können. Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass Artefakte historischen Lernens, z.B. generierte Deutungen der Vergangenheit, abrufbar gemacht und nachhaltig z.B. in die Schulgemeinschaft eingebracht werden, um sie in eine Lernspirale einfließen zu lassen. Reinmann schlägt vor, die Gegenüberstellung der einzelnen Paradigmen zu überwinden und die einzelnen diskutierten Lernparadigmen für das Design von Blended Learning als Einheit aufzufassen. Zu berücksichtigen bleibt, angesichts der Lernsituation im schulischen Kontaktunterricht, die Schnittstellen des Wechsels zwischen Offline- und Online-Arbeit im Geschichtsunterricht genau zu definieren.

Angesichts dieser Empfehlungen eröffnet MOODLE besondere Chancen für die Umsetzung eines standard- und kompetenzorientierten Unterrichts. Instruktions-, Kontext-, Inhalts- und Aufgabendesign können variantenreich unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben aufeinander abgestimmt werden.

So kann die Ebene der historischen Sachkompetenz mit Hilfe von – auf das behavioristische Lernmodell bezogenen – interaktiven „drill and practice"-Übungen abgefragt werden. Das umfangreiche Testmodul erlaubt die Erstellung verschiedener Fragetypen, z.B. Multiple-Choice-Abfragen, Lückentexte usw. Orientierungswissen als Kenntnis von historischen Schlüsselereignissen, von historischen Strukturen oder dem Ablauf historischer Prozesse ist in automatisierten Tests abfragbar. Als großer Vorteil erscheint, dass der Lerner ausschließlich mit dem LMS, d.h. einer in jeder Hinsicht neutralen Instanz, interagiert, die ihm direktes Feedback über seinen Wissensstand gibt. Macht der Lerner Fortschritte, bekommt er diese direkt ausgewiesen. Selbstwirksamkeit wird so erfahrbar.

Allerdings ist historisches Lernen nicht auf reines Faktenwissen beschränkt. Vielmehr soll im Geschichtsunterricht „Geschichtsverständnis" im weitesten Sinne geschult werden.[50] Hier kommt die Methodenkompetenz ins Spiel. Zum Methodentraining bietet MOODLE ebenfalls wertvolle Utensilien. So kann z.B. über die Wiki-Funktionalität die methodisch adäquate Erschließung von Bildquellen trainiert werden. [51] Über die Vergabe von Einzelaufgaben, z.B. die Aufforderung, eine Bildbeschreibung anzufertigen, können am Kognitivismus orientierte Instruktionen gegeben werden. Oder mit Hilfe des Glossarmoduls kann gemeinschaftlich ein Online-Nachschlagewerk zu wichtigen Personen und politisch-historischen Fachbegriffen generiert werden. Da das Glossarmodul die Möglichkeit der Kommentierung von Einzelbeiträgen bietet, könnte über die einzelnen Begriffsdefinitionen im Rahmen eines Arrangements eine Diskussion initiiert werden. MOODLE kann insofern einen Beitrag zur Begriffsbildung leisten.

Für die Ausbildung der Urteilskompetenz bietet sich z.B. die Forumfunktionalität an. Hier können asynchron verschiedene Deutungen und Meinungen zu historischen Problemstellungen diskutiert werden.[52] Aber auch zu Beginn einer Unterrichtseinheit könnte die Fragekompetenz geschult werden, indem von den Schülerinnen und Schülern persönliche Fragen an einen historischen Sachverhalt gestellt oder Hypothesen formuliert werden.

Durch die Möglichkeit der Dokumentation von Lernprozessen und -produkten fungiert MOODLE nicht zuletzt auch als eine Art „Repository". Im Sinne des Konnektivismus bietet z.B. das Datenbankmodul die Funktionalität, Materialien abzulegen und diese von der Lernergemeinschaft kommentieren zu lassen.

Über den reinen Einsatz von MOODLE hinaus sollte aber zusätzlich über die Einbeziehung von Textverarbeitungs- und Präsentationssoftware als kognitive Werkzeuge im Rahmen des Designs von Lernumgebungen nachgedacht werden,[53] um im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik die Handlungsspielräume der Lerner zu erweitern. Office-Programme können als Denkwerkzeuge zur Strukturierung und kreativen Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen wertvolle Beiträge zur Schulung überfachlicher Medienkompetenz liefern. Die durch die Nutzung dieser Instrumente mögliche Darstellbarkeit von Geschichte, z.B. in Form von Infoblättern, lässt Geschichte anschaulich und mit „Herz, Kopf, Hand und Maus" erfahrbar machen. Die „kognitive Elaboration" der Lerngegenstände zielt dabei „*auf ein tiefes Verständnis*" und auf die „*Präsentation des Lernstoffs aus eigener Sicht*"[54].

3. Ein Plädoyer für einen aufgabenorientierten Geschichtsunterricht mit digitalen Medien

3.1 Ein Beispiel für kompetenzorientierte Aufgabenformate: „Digitales Daumenkino zum Thema «Restauration und Vormärz»“

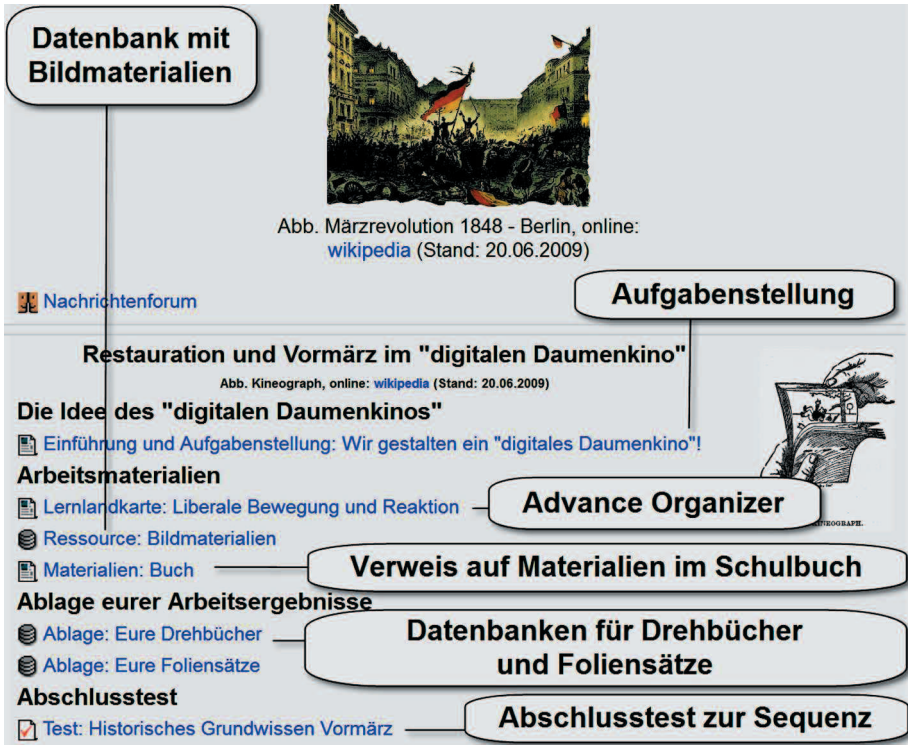

Abb. 1: Lernarrangement im virtuellen MOODLE-Kursraum zur Erstellung eines „Digitalen Daumenkinos“

Da die Eigenaktivität des Lerners und die Kommunikation mit den anderen Lernern beim Einsatz von MOODLE im Mittelpunkt stehen, eignet sich dieses LMS, „gute“ Aufgabensettings vorausgesetzt, gezielt Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren.[55] Als Beispiel soll die Idee des „Digitalen Daumenkinos“[56] zum Thema „Restauration und Vormärz“ vorgestellt werden, welches im Schuljahr 2008/09 am Theodor-Heuss-Gymnasium in Sulzbach mit 16 Schülerinnen und Schüler umgesetzt wurde (vgl. Abb. 1). Die Aufgabenstellung sah vor, dass die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von acht Unterrichtsstunden in Gruppenarbeit mit Hilfe einer herkömmlichen Präsentationssoftware (hier OpenOfficeImpress) anhand von Quellen und Darstellungen eine sequentiell ablaufende Bildergeschichte zu den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Jahre 1815 – 1848 erarbeiten sollten. Die Klasse wurde in Kleingruppen von maximal fünf Personen ein-

geteilt. Dabei erzählten die Gruppen ihre Geschichte aus unterschiedlicher Perspektive. Eine Gruppe sollte die Entwicklungen aus Sicht des liberal gesinnten Schriftstellers Heinrich Heine schildern. Die andere Gruppe schlüpfte in die Rolle des Protagonisten der Restauration Klemens Wenzel Fürst von Metternich. Die Aufgabenstellung und die einzelnen Lernschritte, respektive Aktivitäten, wurden den Schülerinnen und Schülern über die Lernplattform zugänglich gemacht. Bevor das Daumenkino selbst erstellt wurde, sollte – wie es der Ansatz des „digital storytelling" vorsieht – ein Drehbuch geschrieben werden. [57]

Hierzu stellte die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern auf der MOODLE-Plattform die notwendigen Ressourcen zur Verfügung. Ein Advance Organizer gab zu Beginn der Unterrichtsreihe einen problemorientierten Überblick. Er wurde in einem kurzen Lehrervortrag vorgestellt. Dies bot den Schülerinnen und Schülern Orientierung während der Phase des selbstorganisierten Lernens. An Lernobjekten erhielten die Schülerinnen und Schüler in einer Datenbank abgelegte Bildmedien aus dem Medienarchiv Wikimedia Commons. Hierbei handelte es sich um Fotografien (z.B. Fahne der Urburschenschaften), Karikaturen (Der Denkerclub 1819) und eine Auswahl historischer Gemälde (z.B. Märzrevolution 1848 in Berlin).

Unter Nutzung der Autoformen entstanden inhaltsbasierte Foliensätze,[58] die eine sicher fiktive und perspektivische Geschichtserzählung lieferten. Des Weiteren wurden ausgewählte Textquellen sowie die Darstellung aus dem Buch gegeben.

Zu jeder Stunde wurden die Materialien auf die Plattform geladen. Anschließend wurden die Daumenkinos vorgestellt und die historische Stichhaltigkeit diskutiert. Zum Abschluss der Reihe war ein Test zu absolvieren. Die 20 ausgewählten Fragen umfassten Personen (z.B. Metternich), Ereignisse (z.B. Karlsbader Beschlüsse) und historische Begriffe (z.B. Biedermeier).[59]

Welche Kompetenzen trainierten die Schülerinnen und Schüler?

Der Schwerpunkt lag eindeutig auf der historischen Sinnbildung (Rekonstruktion) und der Auseinandersetzung mit den eigenen Produkten (Dekonstruktion) als Teile der historischen Methodenkompetenz. Die Schülerinnen und Schüler sollten eine eigene perspektivische Narration erarbeiten. Dazu mussten sie sich mit den gängigen Termini vertraut machen (Begriffskompetenz). Sie wurden am Ende der Reihe abgeprüft. Aber auch das Bildmaterial musste geordnet werden. Offensichtlich förderte das Setting, die sequentielle Logik des Daumenkinos und die verwendete Software (OpenOffice Impress) das Denken in Kausalitäten. Die Bilder mussten ja nicht nur in eine Reihenfolge gebracht werden, sondern die historischen Zusammenhänge im Rahmen der Geschichte erklärt werden (Strukturierungskompetenz). In manchen Beiträgen traten aber auch Facetten historischer Orientierungskompetenz als Identitätsbildung zum Vorschein.

Eine Gruppe formulierte etwa:

„Mein Name ist Heinrich Heine. Ich wurde 1797 in Düsseldorf geboren und lebte in einer aufwühlenden von politischen Spannungen geprägte [sic] Zeit … die die Entwicklung unseres Landes erheblich prägte.“[60]

Die abschließende Diskussion der Reihe zielte auf die Dekonstruktion der eignen Geschichtserzählungen. Sie wurde durch einen Vergleich der Drehbücher begleitet (Dekonstruktion).[61]

3.2 Fazit

Woran es derzeit in der geschichtsdidaktischen Forschung noch fehlt, ist die empirisch abgesicherte Erschließung kompetenzorientierter Aufgabenformate für computer- und internetgestütztes Lernen im Geschichtsunterricht. Ebenso steht eine systematische Ordnung der bereits existierenden Formate, wie Webquests,[62] und ihre Graduierung noch aus. Eine der weiterführenden Fragestellungen ist insofern, wie Lern- und Testaufgaben für einen kompetenzorientierten Unterricht aussehen könnten. Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass MOODLE für historische Lernprozesse in virtuellen Medien zahlreiche Möglichkeiten bietet, Instruktions-, Kontext-, Inhalts- und Aufgabendesign variantenreich unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben und Standards in einem Lernsetting aufeinander abzustimmen. Zusätzlich ist der Einsatz von Lernmanagementsystemen im Geschichtsunterricht aber auch in den schulischen und unterrichtlichen Zusammenhang zu stellen. Reines E-Learning erscheint in schulischen Kontexten kaum sinnvoll. Die Forschung zum Computer Supported Cooperative Learning (CSCL) betont, dass im schulischen Kontext die Tatsache, dass schulischer Unterricht immer als Kontaktunterricht verläuft, keinesfalls unterbewertet werden darf. Motivational bleibt die Kommunikation Face-to-Face von Bedeutung.[63] Deshalb ist insbesondere nach den Schnittstellen von Offline und Online-Phasen bei der Arbeit mit MOODLE beim historischen Lernen zu fragen. Das vorgestellte LMS ermöglicht einen handlungs- und schülerorientierten Unterricht. Neben den Kompetenzen historischen Lernens und Denkens (Fachkompetenz) werden in entsprechenden Arrangements weitere Kompetenzen mit MOODLE und so genannten kognitiven Werkzeugen (z.B. OpenOffice Impress) geschult. Zugleich wird fachintegrativ auch ein Beitrag zur Medienkompetenzvermittlung (Medienkunde, Medienkritik, Mediengestaltung, Mediennutzung) geleistet. MOODLE kann als Dokumenten- und Materialcontainer, als Kommunikations- und Kooperationsplattform, als Präsentationsoberfläche selbst erstellter Materialien und als Repository und als Testcenter dienen.

Mit MOODLE ist die Realisierung verschiedener lerntheoretischer Paradigmen und verschiedener allgemeindidaktischer Unterrichtsmodelle in Blended Learning Szenarien möglich. Für den Geschichtsunterricht und für das historische Lernen steht der Einsatz in Abhängigkeit zum Lernszenario. Projektunterricht, problem- und aufgabenbasiertes sowie fallbasiertes Lernen

sind denkbar. Auf jeden Fall ist beim Arbeiten mit MOODLE immer Handlungs- und Schülerorientierung möglich.

Offenere Aufgabenformate, wie das gezeigte exemplarische Szenario der digitalen Daumenkinos, initiieren ein historisches Lernen mit neuen Medien. Dabei geht es insbesondere um den Aufbau eines mentalen Modells und einer individuellen (Re-)Konstruktionen von Geschichte. Insofern zielt die Integration der Lehr- und Lernplattform MOODLE in schulischen Kontexten auf einen schülerorientierten und crossmedial angelegten Geschichtsunterricht.

Anmerkungen

[1] Lindgren, A. (1987, S. 163).
[2] Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008).
[3] Vgl. Schnadwinkel, B. (2002)
[4] Im Zeitalter von Web 2.0 und Social Software betont die Netzmetapher gleichermaßen den sozialen und kommunikativen Aspekt. Menschen bilden mit Hilfe des Internets miteinander Netzwerke aus. Vgl. Alby, T. (2007, S. 15-19).
[5] So würde die Medienwissenschaft nie die Post als Medium begreifen, den Brief hingegen schon. Winter, C. (1998, S. 275).
[6] Schon im Titel Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). (2008). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. Ebenso werden inzwischen auch Computer und Internet fast gleichbedeutend verwendet. Vgl. Hörisch, J. (2004, S. 396).
[7] Krameritsch, J. & Schmale, W. (2007, S. 24f).
[8] Winter (1998, S. 290)
[9] Günther-Arndt, H. (2003, S. 226f).
[10] Grosch, W. (2008, hier insbesondere S. 19f). Näpel, O. (2008, S. 93f).
[11] Bode, M. (2003).
[12] JIM (2008, S. 48).
[13] Vgl. Hodel, J. (2002, S. 35-48).
[14] Näpel (2008, S. 94).
[15] Danker, U. & Schwabe, A. (2007, S. 4).
[16] Sauer, M. (2006, S. 274).
[17] Ebd.
[18] Danker, U. & Schwabe, A. (2007).
[19] Lyons, J. F. (2009), Wahl, D. (2006), Herold, M.& Landherr, B. (2003), Höbarth, U. (2008).
[20] Die Bezeichnung „Hobby-Historiker“ wurde bewusst vermieden, da sie beim Leser negative Assoziationen hervorrufen könnte. Der Akzent soll auf das im Netz dargebotene Material gelenkt werden.
[21] Schindler, M. (2008). Online im Internet:
URL: http://blog.wikimedia.de/2008/12/05/100000-mal-ein-bild-und-1000-worte/.
[Stand: 30.06.2009]
[22] Wikimedia Commons. Online im Internet:
URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page. [Stand: 30.06.2009]
[23] Vgl. Näpel (2008, S. 103).
[24] LeMo. Online im Internet: URL: http://www.dhm.de/lemo/home.html. [Stand: 30.06.2009]
[25] Martin Sachse hat aufgezeigt, wie revisionistische und ideologisch höchst problematische Seiten in kritischer Absicht in den Kontext der Präsenzlehre eingebunden werden können. Sachse, M. (2002, S. 38-41).
[26] Schmale, W. u.a. (2007, S. 46-53).

[27] Vgl. z.B. Geschichte online: URL: http://www.geschichte-online.at/. [Stand: 30.06.2009]
[28] Nachrichtendienst für Historiker. Online im Internet:
URL: http://www.nfhdata.de/. [Stand: 30.06.209]
[29] So wäre es durchaus in der Sekundarstufe II denkbar, einen kontroversen und zur freien Bearbeitung gesperrten Wikipedia-Artikel (z.B. Adolf Hitler) in seiner Entstehung als kollaborative Geschichtsdeutung im Rahmen einer Unterrichtseinheit zu problematisieren. Dabei wäre nicht nur der Artikel selbst zu betrachten, sondern ebenso die um ihn geführte Diskussion. Zusätzlich müssten verschiedene Versionen exemplarisch verglichen werden. Die historische Quellenkritik wäre auf dieses Online-Medium gleichermaßen anzuwenden. Die Funktionsweise der Wiki-Software kann aber auch pragmatisch für das historische Lernen fruchtbar gemacht werden. Vgl. König, A. (2008a, S. 25-27).
[30] Hinze, U. (2004, S. 20).
[31] E-Learning am Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Online im Internet:
URL: http://www.lbs.bw.schule.de/elearning/. [Stand: 30.06.2009]
[32] Haben auch Sie „Mut zu Moodle!“. Online im Internet: URL http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=901. [Stand: 30.06.2009]
[33] E-Learning Plattform für die Gymnasien in Bayern. Online im Internet.
URL: http://bayern.bayernmoodle.de/. [Stand: 30.06.2009]
[34] Gertsch, F. (2007).
[35] Vgl. den Beitrag von Holger Meeh in diesem Band.
[36] Reine Formen des E-Learning erscheinen im Präsenzunterricht wenig sinnhaft, da sich die Schülerinnen und Schüler im Kontaktunterricht sehen und direkt miteinander kommunizieren können. Die auftretenden Problemlagen zeigen empirische Untersuchungen zum Einsatz von Computer Based Trainings im Geschichtsunterricht. Vgl. Alavi, B. (2007, S. 205-220).
[37] Vgl. Herold & Landherr (2003, S. 79).
[38] Philosophy Moodle Docs. Online im Internet:
URL: http://docs.moodle.org/en/Philosophy. [Stand: 30.06.2009]
[39] Vgl. Weidemann, B. (2002, S. 45-62).
[40] Vgl. Jeismann, K.-E. (1990, S. 44-78).
[41] Pandel, H.-J. (2007, S. 10).
[42] Ebd., S. 8-23.
[43] Völkel, B. (2005, S.7).
[44] Ebd., S. 26.
[45] Vgl. den Beitrag von Danker & Schwabe in diesem Band.
[46] Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2006).
[47] Beschluss der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. Online im Internet:
URL:http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf. [Stand: 30.06.2009]
[48] Reinmann, G. (2005, S. 169).
[49] Siemens, G. (2006).
[50] Oswalt, V. (2002, S. 21).
[51] König, A. (2008b, S. 33-38).
[52]Vgl. z.B. Martin, D. (2008, S. 31-38).
[53] Vgl. König, A. (2009, S. 13-15).
[54] Hinze (2004) S. 35.
[55] Vgl. Wenzel, B.(2007, S. 77-86).
[56] Beim klassischen Daumenkino entsteht beim schnellen Durchblättern eines aus Einzelbildern bestehenden Papierblocks die Illusion von Bewegung. Beim digitalen Daumenkino lässt eine Software die Einzelbilder wie einen Mini-Film abspielen.
[57] Vgl. Ohler, J. (2008).
[58] Vgl. Maxwell, A. (2007, S. 39-54).
[59] Die Ergebnisse können inzwischen außerhalb von MOODLE unter folgender URL erreicht werden: http://www.slideshare.net/group/thgsulzbach-geschichte. [Stand: 30.06.2009]

[60] Vgl. Digitales Daumenkino Vormärz. Online im Internet:
URL: http://www.slideshare.net/THGSchueler5/digitales-daumenkino-vormrz. [Stand: 30.06.2009]
[61] Vgl. Schreiber, W. u.a. (2007, S. 22-34).
[62] Vgl. Hilmer, T. (2008, S. 131-146).
[63] Magenheim, J. (2004, S. 358-369)

Literatur

Alavi, B. (2007). Wie lernen Schüler/innen mit historischer Selbstlernsoftware? In: Martin, J. & Hamann, C. (Hrsg.). Geschichte, Friedensgeschichte, Lebensgeschichte. Festschrift für Peter Schulz-Hageleit. Herbolzheim. S. 205-220.

Alby, T. (2007). Web 2.0. Konzepte, Anwendungen, Technologien. München, Wien.

Bode, M. (2003). Die Allwissende Müllhalde. Arbeitsblätter zur Nutzung des Internets im Geschichtsunterricht. In: RAAbits Geschichte, Ergänzungslieferung Mai.

Danker, U. & Schwabe, A. (2007). Historisches Lernen im Internet. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1, S. 4-17.

Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). (2008). Historisches Lernen mit dem Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts.

Gertsch, F. (2007). Das Moodle 1.8 Praxisbuch. Online-Lernumgebungen einrichten, anbieten und verwalten. München.

Grosch, Waldemar (2008). Das Internet als Raum historischen Lernens – eine Bestandsaufnahme. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. S. 13-35.

Günther-Arndt, H. (2003). Computer und Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 219-232.

Herold, M. & Landherr, B. (2003). Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. 2., überarbeitete Auflage. Baltsmannsweiler.

Hilmer, T. (2008). Projektorientiertes und entdeckend forschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der ´WebQuest´-Methode. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. S. 131-146.

Hinze, U. (2004). Computergestüztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation von CSCL. Münster.

Hodel, J. (2002). Heidegger in der Strassenbahn oder Suchen in den Zeiten des Internet. In: Haber, P. (Hsrg.). Geschichte und Internet: "Raumlose Orte - geschichtslose Zeit". Zürich. S. 35-48.

Höbarth, U. (2008). Konstruktivistisches Lernen mit Moodle. Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen. Boizenburg.

Hörisch, J. (2004). Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate zum Internet. Frankfurt am Main.

Jeismann, K.-E. (1990). »Geschichtsbewussstsein« als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, G. (Hrsg.). Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart. S. 44-78.

König, A. (2008a). Die Schlacht von Verdun. Unterrichtspraktische Erfahrungen mit Wikis im Geschichtsunterricht. In: Computer + Unterricht, 69, S. 25-27.

König, A. (2008b). Kooperativ-Kollaborative Quelleninterpretation mit Wikis. Didaktische Handlungsmöglichkeiten und methodische Gestaltungsfelder im Geschichtsunterricht 2.0. In: Login, 152, S. 33-38.

König, A. (2009). Erfassen – strukturieren – systematisieren – visualisieren. Informationskompetenz und Infoblatterstellung im Geschichtsunterricht. In: Computer + Unterricht, 74, S. 13-15.

Krameritsch, J. & Schmale, W. (2007). Hypertext und Hypertexten im schulischen Geschichtsunterricht und im Geschichtsstudium. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1, S. 20-35.

Lindgren, A. (1987). Pippi Langstrumpf. Deutsch von Cäcilie Heinig. Hamburg. [erstmals 1967 in deutscher Übersetzung].

Lyons, J. F. (2009). Teaching History Online. London, New York.

Magenheim, J. (2004). CSCL in der Schule. In: Haake, J. u.a. (Hrsg.). CSCL-Kompendium. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen. München, Wien. S. 358-369.

Martin, D. (2008). What do you think? Using online forums to improve students' historical knowledge and understanding. In: Teaching History, 1,13, S. 31-38.

Maxwell, A. (2007). Ban the Bullet-Point! Content Based PowerPoint for Historians. In: The History Teacher, 1, S. 39-54.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2008). JIM 2008. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Näpel, O. (2008). Historisches Lernen im Internet? Legitimation, Anspruch und Wirklichkeit geschichtsdidaktischer Normative für Geschichtsangebote im Cyberspace. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. S. 90-107.

Ohler, J. (2008). Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity. Thousand Oaks, CA.

Oswalt, V. (2002). Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

Pandel, H.-J. (2007). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.

Reinmann, G. (2005). Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich u.a.

Sachse, M. (2002). Rechts im Netz. Kritischer Umgang mit dem Internet. In: Geschichte lernen, 89, S. 38-41.

Sauer, M. (2006). Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Seelze/Velber.

Schmale, W. u.a. (2007). E-Learning Geschichte. Wien, Köln, Weimar.

Schreiber, W. u.a. (2007). Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Körber, A. u.a (Hrsg.). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried. S. 17-53.

Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Morrisville, NC.

Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (Hrsg.) (2006). Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.

Völkel, B. (2005). Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2., erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.

Weidemann, B. (2002). Mulitcodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, L.J. & Klisma, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollständig überarbeite Auflage. Weinheim. S. 45-62.

Wenzel, B. (2007): Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin. S. 77-86.

Winter, C. (1998). Internet/Online-Medien. In: Faulstich, W. (Hrsg.). Grundwissen Medien. München. S. 274-295.

Internetressourcen

Beschluss der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005. Online im Internet: URL:http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf. [Stand: 30.06.2009]

Digitales Daumenkino Vormärz. Online im Internet: URL: http://www.slideshare.net/THGSchueler5/digitales-daumenkino-vormrz. [Stand: 30.06.2009]

E-Learning am Landesbildungsserver Baden-Württemberg. Online im Internet: URL: http://www.lbs.bw.schule.de/elearning/. [Stand: 30.06.2009]

E-Learning Plattform für die Gymnasien in Bayern. Online im Internet. URL: http://bayern.bayernmoodle.de/. [Stand: 30.06.2009]

Geschichte online: URL: http://www.geschichte-online.at/. [Stand: 30.06.2009]

Haben auch Sie „Mut zu Moodle!“. Online im Internet: URL http://www.lpm.uni-sb.de/typo3/index.php?id=901. [Stand: 30.06.2009]

LeMo. Online im Internet: URL: http://www.dhm.de/lemo/home.html. [Stand: 30.06.2009]

Nachrichtendienst für Historiker. Online im Internet: URL: http://www.nfhdata.de/. [Stand: 30.06.2006]

Philosophy Moodle Docs. Online im Internet: URL: http://docs.moodle.org/en/Philosophy. [Stand: 30.06.2009]

Schindler, M. (2008): 100.000 Mal ein Bild und 1000 Worte. Online im Internet: URL: http://blog.wikimedia.de/2008/12/05/100000-mal-ein-bild-und-1000-worte/. [Stand: 30.06.2009]

Schnadwinkel, Birgitt (2002): Neue Medien – neue Metaphern? Sprachliche Erschließung des neuen Mediums Internet durch Metaphern. Hamburg: Magisterarbeit. Online im Internet: URL: http://www.metaphorik.de/aufsaetze/schnadwinkel.pdf. [Stand: 26.06.2009]

Wikimedia Commons. Online im Internet: URL: http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page. [Stand: 30.06.2009]

Holger Meeh

Aufgabenformate für historisches Lernen. Chancen und Grenzen verschiedener Autorensysteme

Auch wenn in den letzten Jahren mit der Etablierung des so genannten Web 2.0 kommunikative und kollaborative Lernprozesse verstärkt in den Fokus der Mediendidaktik sowie der Fachdidaktiken gerückt sind, zählt die Erstellung didaktisch aufbereiteter Lerninhalte nach wie vor zu den wichtigen Feldern des E-Learnings. Die Produktion solcher digitaler Lerninhalte ist allerdings trotz fortschreitender Standardisierung und erleichterter Produktionsbedingungen immer noch ein aufwendiger und zeitintensiver Prozess. Einige Autoren wie etwa de Vries vertreten sogar die Position, dass diese zeit- und kostenaufwendige Produktion die zahlreichen Vorteile von E-Learning oftmals wieder aufheben[1]. Für die geisteswissenschaftlichen Disziplinen kommt zumeist noch erschwerend hinzu, dass hier die Affinität zur verstärkten Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien immer noch eher schwach ausgeprägt ist und damit die technische Realisierung einer Projektidee deshalb oftmals gescheut wird. Softwarewerkzeuge zur Erstellung digitaler Lerninhalte gelten vielerorts als schwer erlernbar und komplex in der Bedienung. Dieser Mangel an produktionstechnischem Know-how hat, verbunden mit den nicht mehr sonderlich üppig fließenden Fördergeldern für E-Learning zur Folge, dass viele interessante Projektideen für digitale Lerninhalte unrealisiert bleiben. Vor dem Hintergrund dieser Problematik gewann in den letzten Jahren die Diskussion um den alternativen Ansatz des Rapid-Authoring an Bedeutung. Das Ziel dieses Ansatzes ist es, die kostengünstige und schnelle Erstellung von digitalen Lerninhalten mit einfach zu bedienenden Autorenprogrammen und möglichst geringen personellen Ressourcen zu ermöglichen. Der Rapid-Authoring-Ansatz eignet sich potenziell also für ein Umfeld, in dem wenige Kapazitäten für die medientechnische Aufbereitung zur Verfügung stehen und kein ausgeprägtes medienproduktionstechnisches Know-how vorhanden ist. In diesem Beitrag soll versucht werden zu klären, ob sich mit Tools nach dem Rapid-Authoring-Ansatz tatsächlich ohne große technische Expertise und hohes finanzielles Budget ansprechende Lernobjekte produzieren lassen. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Sind computer- und medientechnisch weniger erfahrene Autoren mit diesen Werkzeugen tatsächlich in der Lage, interaktive Inhalte zu entwikkeln, ohne teure Spezialisten zu beschäftigen oder Aufträge an externe Dienstleister zu vergeben?

- Lassen sich dabei (fach-)didaktische Ansprüche bei der Gestaltung interaktiver Aufgaben verschiedenster Art befriedigend realisieren oder ist man zu größeren – vielleicht zu großen – Kompromissen gezwungen?
- Werden Vorteile von Rapid-Authoring-Tools wie leichte Bedienbarkeit und kurze Einarbeitungszeit durch mangelnde didaktische Flexibilität und Qualität erkauft?

Um diese Fragen zu beantworten, werden zunächst die grundlegenden Begriffe ‚Digitales Lernobjekt' und ‚Interaktivität' näher beschrieben. Dem schließt sich ein kurzer Überblick über verschiedene Arten von Autorensystemen sowie eine Marktübersicht an. Abschließend werden die Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung vorgestellt, in der mit zwei unterschiedlichen Autorensystemen drei Aufgaben aus einem Geschichtsschulbuch in digitale Lernobjekte umgesetzt wurden.

Digitale historische Lernobjekte

Die viele Jahre auch für das World Wide Web allgemein geltende Maxime ‚Content is King' galt lange Zeit für den Bereich des E-Learning. Die Entwicklung von Inhalten – also Content – wurde als zentrales Element virtueller Lernumgebungen betrachtet. Entsprechend hatten Ende der neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts viele der öffentlichen Förderprogramme zur Stärkung virtueller Lehre den Schwerpunkt auf der Entwicklung digitaler Inhalte[2]. Digitale Lerninhalte wurden zu dieser Zeit häufig mit den so genannten Web Based Trainings gleichgesetzt, welche wiederum dann häufig im Alltagssprachgebrauch mit E-Learning insgesamt gleichgesetzt wurden. Diese sehr enge Sichtweise auf E-Learning wird heute nicht mehr ernsthaft vertreten. Im Zuge der Ausbreitung des Web 2.0 und der damit verbundenen Techniken wie Social Software, Online-Communities, E-Portfolios usw. wird inzwischen von einer Reihe Autoren die Produktion speziellen E-Learning-Contents nicht mehr als übermäßig wichtig erachtet, sondern dieser eher als ein mögliches Endprodukt einer kooperativen Bildungssituation angesehen[3]. Diese Positionen vernachlässigen – bei aller Berechtigung dieses Ansatzes –, dass es in Bildungsinstitutionen weiterhin vielfach Situationen formellen Lernens geben wird, in denen die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form im Vordergrund steht. ‚Klassischer' E-Learning-Content wird hier im richtigen Lehr-Lern-Kontext weiterhin eine wichtige Funktion haben. Von dieser Seite betrachtet lohnt es sich deshalb, sich mit der Entwicklung didaktisch anspruchsvollen Contents zu beschäftigen.

Was verbirgt sich aber nun unter dem sehr schwammigen Begriff ‚Content'? In Bezug auf E-Learning werden für Content oft Begriffe wie Lernsoftware, Onlinetutorials, interaktive Lernmodule, Selbstlernpfade und virtuelle Lernumgebungen verwendet. Die Liste ließe sich noch weiter fort-

führen und zeigt den großen Begriffswirrwarr in diesem Zusammenhang. Für Klarheit sorgt hier die Einteilung von Schmale et al., die zwischen primären, sekundären und tertiären webbasierten Lernobjekten unterscheidet:

- **Primäre Lernobjekte** zeichnen sich dadurch aus, dass sie in ihrer Struktur unmittelbar einem festgelegten didaktischen Ansatz folgen und insbesondere selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen fördern. Um dies zu erreichen müssen eine Reihe von Merkmalen gegeben sein: Dazu gehören ein lernerzentrierter Aufbau, eine klare Formulierung der Lernziele, die Überprüfbarkeit des Lernweges und die Möglichkeit, mittels Aufgaben, Übungen und Feedbacks das Erlernte zu überprüfen. Wünschenswert ist darüber hinaus eine Verwendung multimedialer Materialien und verstärkter Interaktion zwischen Objekt und Lerner. Ist dies nicht gegeben, kann man eigentlich nur von digitalen Lehrbüchern sprechen, wie sie recht häufig im Netz zu finden sind.
- **Sekundäre Lernobjekte** und
- **Tertiäre Lernobjekte** hingegen beinhalten die genannten Strukturen und Elemente nicht und werden erst durch die Einbettung in ein didaktisches Konzept im Rahmen einer Lehrveranstaltung zu ‚echten' Lernobjekten. Der Unterschied zwischen beiden Objekten besteht lediglich darin, dass sekundäre Lernobjekte bereits mediendidaktische Vorschläge für den bildungsinstitutionellen Einsatz anbieten, während tertiäre darauf verzichten[4].

Während es zu historischen und geschichtswissenschaftlichen Themen inzwischen eine Vielzahl qualitativ guter und sehr guter sekundärer und tertiärer Lernobjekte[5] im Netz zu finden gibt und sich diese tagtäglich auch einer regen Verwendung in Lehrveranstaltungen erfreuen, ist das Angebot primärer Lernobjekte in diesem Bereich immer noch recht überschaubar. Zwar existieren mit ‚Ad fontes'[6] und ‚Geschichte Online'[7] zwei herausragende Beispiele, jedoch gibt es neben diesen beiden viel zitierten und häufig beschriebenen Leuchttürmen nur noch sehr wenige weitere historische Lernobjekte dieser Art. Zu nennen wäre hier bspw. noch ‚Bibliographieren lernen'[8], das gezielt an den Anforderungen angehender Geschichtslehrerinnen und -lehrer orientiert ist.

Die Gründe für diesen Angebotsmangel in der Breite sind vielfältig: Neben grundsätzlichen Bedenken gegen diese Form des Lernangebots – Stichwort: Programmierter Unterricht – spielt auch der bereits erwähnte hohe finanzielle und personelle Aufwand eine hinderliche Rolle. Während sekundäre und tertiäre Lernobjekte oft ‚allein' mit inhaltlicher Sachkenntnis und technischen Bordmitteln – bspw. den ohnehin vorhandenen Lernplattformen oder Content Management Systemen einer Bildungseinrichtung – realisiert werden können, erfordern primäre Lernobjekte sowohl auf der didaktischen als auch der technischen Seite einen enormen Zusatzaufwand. Zur didaktischen Arbeit zählen bspw. Aufgaben wie die Lerner- und Zielgruppenanalyse, die didaktischen Grob- und Feinkonzepte, die Planung der Lernwege, die

Drehbucherstellung und noch einige Schritte mehr. Diese zusätzliche Arbeit lässt sich unter Umständen ebenfalls noch aus ‚Bordmitteln' bewerkstelligen, bei der technischen Umsetzung stößt man vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften dann aber in den allermeisten Fällen sehr schnell an die Grenzen des Machbaren. Dies gilt besonders dann, wenn man nicht nur ein digitales Lehrbuch, sondern ein hochgradig interaktives Angebot erstellen möchte. In diesem Fall ist zur Erstellung multimedialer und interaktiver Präsentations- und Aufgabenteile ein tiefer gehender Einstieg in ein geeignetes Autorensystem unabdingbar. Eine leistungsfähige und leicht zu bedienende Software nach dem Rapid-Authoring-Ansatz könnte hier den Zugang deutlich erleichtern und damit die Bereitschaft fördern, vermehrt primäre Lernobjekte zu produzieren, die ein hohes Maß an Interaktivität beinhalten.

Interaktivität in digitalen Lernobjekten

Interaktivität wird in der Literatur neben der Multimedialität häufig als eines der Hauptmerkmale digitaler Lernobjekte genannt. Der Mediendidaktiker Michael Kerres geht sogar soweit, bestimmte Formen der Interaktivität als den ‚wesentlichen Mehrwert von Multimedien' zu bezeichnen[9]. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass der Begriff nur schwer fassbar bzw. eindeutig zu definieren ist[10]. Grob gesagt ermöglicht Interaktivität einen Dialog zwischen dem digitalen Lernobjekt und dem Lernenden. Die Software eröffnet dem Lernenden gewissermaßen eine Reihe von Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten. Diese Möglichkeiten sind naturgemäß eingeschränkt und bewegen sich in den von den Entwicklern gesteckten Grenzen, in denen versucht wird, im Voraus ein differenziertes Reaktionsverhalten des digitalen Lernobjekts auf verschiedene Aktivitäten des Lernenden zu definieren. Dieses Potenzial der Interaktivität ist der didaktisch wohl wichtigste Grund für den Einsatz digitaler Lernobjekte. Dass dieses Potenzial immer noch unzureichend genutzt wird, ist auf den großen Programmieraufwand für hochgradig interaktive Objekte zurückzuführen[11].

Bei den konkreten Formen von Interaktion wird zwischen Steuerungsinteraktionen und didaktischen Interaktionen unterschieden. Während die erstgenannten lediglich die Navigations- und Systemfunktionen betreffen, unterstützen letztere direkt den Erkenntnisprozess[12]. Vadim Oswalt unterscheidet bspw. bezogen auf historisches Lernen am Computer drei Formen didaktischer Interaktivität[13]:

1. Interaktive dynamische Karten
2. Interaktive historische Rollen einnehmen
3. Interaktive Aufgaben

Hinzu kommen noch verschiedene Formen von Lernspielen wie Wissensquiz, Rätsel oder Zuordnungsspiele[14]. Wie vielfältig konkrete didakti-

Abb. 1: Mögliche Interaktionsformen in digitalen Lernobjekten (Auswahl)

sche Interaktionsformen sein können, soll im Folgenden zumindest angedeutet werden:

Die in Abbildung 1 genannten Beispiele zeigen nur eine kleine Auswahl denkbarer Interaktionsformen, die noch stark erweitert werden könnte. Interaktivität ist die Basis für die Konstruktion von Aufgaben in primären Lernobjekten. Aufgaben sind ein wichtiges ‚Werkzeug' für die Lehrkräfte im Geschichtsunterricht, sie dienen der Gestaltung von Lernprozessen und sind Kristallisationspunkt der Tätigkeit eines Lernenden[15]. Viele der in der Abbildung dargestellten Formen von Interaktivität ermöglichen in erster Linie das Erlernen bzw. Überprüfen deklarativen Wissens in einer verhältnismäßig stark strukturierten Form, wie bspw. dem Zuordnen von Begriffen zu Bildern oder dem Lösen von Kreuzworträtseln. Deren Nutzwert wird zwar zumeist für historische Lernprozesse als begrenzt bzw. gering bewertet, kann aber dennoch bei geschickter Verknüpfung mit den Lerninhalten eine wichtige Funktion erfüllen[16]. Eine weitere wichtige Funktion ist es, in Kombination mit einer gut gestalteten Aufgabe eine aktive Auseinandersetzung mit den (historischen) Lerninhalten zu ermöglichen und damit eine wichtige Voraussetzung für die effektive Gestaltung von Lernprozessen in einem digitalen Lernobjekt zu schaffen. Aktive Auseinandersetzung bedeutet dabei mehr als bloßes ‚Lesen und Klicken'. ‚Echte' Interaktivität kann auf vielerlei Arten realisiert werden: Die Erkundung einer Karte oder eines Gebäudes, die Beantwortung von Fragen zu steuerbaren Audio- oder Videoclips, die Vervollständigung eines Schaubilds, aber auch das Lösen von Webquests oder die spielerische Einnahme einer Rolle. Diese wenigen Beispiele zeigen, dass Interaktivität wohl weniger ein Merkmal des Mediums, als vielmehr als die

Manifestation der methodischen Entscheidungen der Autoren eines Lernmaterials anzusehen sind[17].

Richtet man nun den Blick auf konkrete digitale Lernobjekte, so fällt die Bilanz leider häufig sehr ernüchternd aus. Interaktivität ist in sehr vielen Produktionen nur sehr schwach ausgeprägt und beschränkt sich dabei oftmals lediglich auf verschiedene Formen hypertextueller Verknüpfungen und bestenfalls einiger rudimentärer Lernkontrollen in Form von Multiple-Choice-Aufgaben. Ob sich dabei ein Fehlen bewusster methodischer Entscheidungen durch die Autoren zeigt, sei dahin gestellt. Es ist jedoch zu vermuten, dass über mögliche konkrete Formen von Interaktivität und deren Realisierungsmöglichkeiten vielerorts nur wenig Expertise vorhanden ist und deshalb meist auf die genannten Minimalformen zurückgegriffen wird. Dass auch im Bereich historischen Lernens deutlich mehr denkbar und möglich ist, beweisen die schon erwähnten Angebote ‚Ad Fontes' und ‚Geschichte online'. So finden sich in ‚Ad Fontes' an vielen Stellen der Lernumgebung Übungen, in denen der Lernende das Transkribieren handschriftlicher Texte erlernen und trainieren kann[18]. Auch für andere eher formalisierte Tätigkeiten, wie etwa das Auflösen von Datierungen mittelalterlicher und frühneuzeitlicher Handschriften bietet ‚Ad Fontes' sehr gute Aufgaben an, die über ein hohes Maß an Interaktion verfügen[19]. Auch ‚Geschichte Online' hat in dieser Hinsicht einiges zu bieten, was über den üblichen Standard hinausgeht. Besonders hervorzuheben sind hier etwa die Aufgaben im Kapitel ‚Historische Kartographie'[20].

Autorensysteme - Basis für die Produktion digitaler Lernobjekte

Wie lassen sich nun Aufgaben für virtuelle Lernobjekte produzieren und damit bessere Formen der Interaktivität erreichen? Die genannten Beispiele aus ‚Ad Fontes' und ‚Geschichte Online' wurden mit den Autorensystemen Flash und Director bzw. Authorware erstellt. Autorensysteme sind Werkzeuge zur multimedialen Aufbereitung von Lerninhalten und Entwicklung digitaler Lernobjekte. Vorläufer dieser Art von Software fanden schon in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts Verwendung, als verschiedene Projekte versuchten, die Theorie des operanten Konditionierens von B.F. Skinner in Lernprogramme für Großrechenanlagen umzusetzen. Mit dem Siegeszug des Personal Computers in den achtziger Jahren wurden auch Autorensysteme für diesen neuen Computertypus entwickelt[21]. Einige der Werkzeuge aus dieser Zeit, wie Macromedia Director oder Asymetrix Toolbook, sind heute noch auf dem Markt und werden ständig weiterentwickelt. Alle Autorensysteme haben die gemeinsame Eigenschaft, dass die Hersteller den Kunden versprechen, auch ohne Programmier- und spezifische Multimediakenntnisse Lernanwendungen erstellen zu können[22]. Die Bedienung erfolgt dabei zumeist nach einer Art Baukastenprinzip über eine grafische Benut-

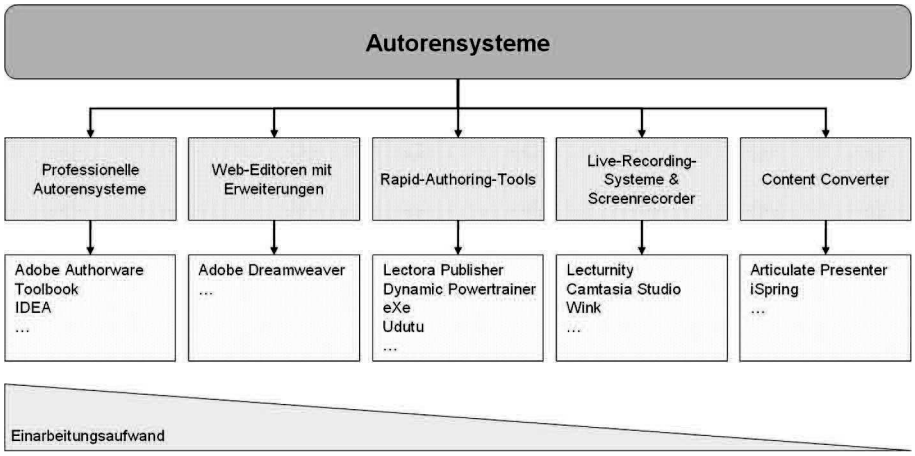

Abb. 2: Systematik der verschiedenen Autorensysteme, eigene Grafik nach Haefele & Maier Haefele 2005, S. 2

zeroberfläche. Die erstellten Lernobjekte können dabei Texte, Bilder, Audiodokumente, Videosequenzen, Animationen, Tests und interaktive Aufgaben enthalten, denen mit Hilfe unterschiedlicher Vorlagen Form und Funktion zugeteilt werden. Autorinnen und Autoren digitaler Lernobjekte sollen so von Programmierarbeit entlastet werden und sich einzig und allein auf ihre Kernaufgabe, die Erstellung multimedialer Inhalte und deren didaktischer Aufbereitung, konzentrieren können.

Betrachtet man die Gruppe der Autorensysteme genau, so lassen sich durchaus unterschiedliche Werkzeuge identifizieren, die verschiedene Einsatzszenarien bedienen und die Erstellung höchst unterschiedlicher Arten digitaler Lernobjekte ermöglichen.

Haefele und Maier-Haefele unterscheiden insgesamt fünf Klassen von Autorensystemen[23], wobei Überschneidungen zwischen einzelnen Bereichen recht häufig vorkommen und manche Werkzeuge nicht eindeutig einer der hier gezeigten Gruppen zuzuordnen sind:

1. Professionelle Autorensysteme mit integrierter Programmiersprache: Zu dieser Gruppe gehören Programme wie Adobe Authorware und Toolbook. Diese Werkzeuge sind sehr leistungsfähig und flexibel, erfordern aber eine erhebliche Einarbeitungszeit.
2. Webeditoren mit Erweiterungen: Für einige Webeditoren existieren Erweiterungspakete, die diese zur Webseitengestaltung gedachten Werkzeuge um Funktionen zur Erstellung von Lerninhalten erweitern. Ein Beispiel hierfür ist die Coursebuilder-Erweiterung für den Webeditor Dreamweaver.
3. Rapid-Authoring-Tools: Diese Gruppe von Autorensystemen hat in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Sie sollen es Autorinnen und Autoren ermöglichen, interaktive digitale Lernobjekte ohne jegliche Programmierkenntnisse in kurzer Zeit zu erstellen. Die Werkzeuge stel-

len dabei Vorlagen für einzelne Seiten und Tests bzw. Aufgaben zur Verfügung, die in Kapiteln strukturiert zu einem Kursgerüst kombiniert werden können. Die Autoren können die Vorlagen mit den entsprechenden Textinformationen und Medien füllen und schließlich den gesamten Kurs im Web oder auf CD-ROM veröffentlichen. Die Einarbeitungszeit für diese Software ist verhältnismäßig gering, das vorlagenbasierte Konzept verhindert allerdings individualisierte Lösungen, vor allem bei Tests und Aufgaben.

4. Live-Recording Systeme und Screenrecorder: Sie erlauben das Mitschneiden und Kommentieren von Präsentationen bzw. das Aufzeichnen von Bildschirmereignissen. Diese Programme eignen sich damit primär für die Aufzeichnung und Distribution von Vorträgen oder Softwareschulungen. Interaktivität lässt sich mit ihnen nur rudimentär realisieren.
5. Content Converter: Diese Programme, wie bspw. Articulate Presenter, erlauben es, Textverarbeitungs- und Präsentations-Dateien in ein webfähiges Format zu konvertieren. Der Einarbeitungsaufwand ist äußerst gering. Didaktische Interaktivität ist mit diesen Programmen praktisch nicht zu realisieren.

Autorensysteme befinden sich immer im Spannungsfeld zwischen gestalterischer und didaktischer Freiheit einerseits und hoher Benutzerfreundlichkeit bzw. kurzen Produktionszeiten andererseits. Um die Einarbeitungszeit zu minimieren und schnell vorzeigbare Ergebnisse zu generieren, arbeiten neuere Autorensysteme meist mit vorgefertigten Strukturen. Der Autor wird mehr oder weniger starr durch das Entwicklungssystem geführt und gibt seine Inhalte in die vorgefertigten Strukturen ein. Dies geht natürlich zu Lasten individueller didaktischer Gestaltungsmöglichkeiten. Dem Lernenden werden die Inhalte dann häufig in einem stark geführten Lernprogramm präsentiert, das die Lernwege vorgibt und wenig individuelle Entscheidungsspielräume lässt. Andere Autorensysteme beheben dieses Defizit, indem sie neben einer Vielzahl an vordefinierten Funktionalitäten noch eine eigene Programmiersprache implementieren, die Autorinnen und Autoren dann nahezu unbegrenzte Möglichkeiten an die Hand geben. Dieses Plus an Leistungsfähigkeit und Flexibilität geht dann aber wieder eindeutig zu Lasten der Bedienbarkeit, denn dann ist ein nicht unerheblicher Einarbeitungsaufwand zu leisten, bevor produktiv gearbeitet werden kann. Mit Hilfe dieser komplexeren Autorensysteme lassen sich dann allerdings auch multimediale Lernangebote schaffen, die dem Lerner viele Freiräume beim individuellen Lernen geben. Es bleibt die Aufgabe von Autorinnen und Autoren im Vorfeld eines Projektes zu entscheiden, welchen Eigenschaften eines Autorenwerkzeugs der Vorzug gegeben wird.

Der Markt für Autorensysteme ist sehr vielfältig und damit auch sehr unübersichtlich. Insgesamt dürften mehr als 100 Autorensysteme auf dem Markt angeboten werden. Hinzu kommen in letzter Zeit vermehrt onlinebasierte Angebote. Die Leistungsdaten und Bedienkonzepte sind dabei höchst unterschiedlich, ebenso der Preis. Hier reicht die Spanne von kostenloser

Software bis hin zu Systemen, die bis zu 30.000 Euro kosten. Bei dieser großen Vielfalt fällt es Interessenten schwer, das passende Werkzeug zu finden. Es existieren zwar einige Portale im Internet, die Autorensysteme vorstellen und besprechen, aber auch dort ist nur ein Bruchteil der am Markt befindlichen Produkte verzeichnet[24]. Hier sind intensive Recherche und ausführliche Tests der zumeist verfügbaren kostenlosen Demoversionen erforderlich, um ein geeignetes Werkzeug zu finden. Bei der Evaluation von Autorensystemen zeigt sich dann schnell, dass der Hauptmarkt für Autorenwerkzeuge nicht Schulen und Hochschulen sind, sondern Personalabteilungen großer Unternehmen. Daraus ergibt sich, dass bei vielen Systemen vor allem mit Argumenten wie Kosteneffizienz, vielfältige Distributionsformate und Crossmedia-Publishing operiert wird. Didaktische Funktionalitäten werden in Werbebroschüren vieler Anbieter zwar meist prominent genannt, spielen aber de facto nur eine untergeordnete Rolle.

Umsetzung ausgewählter Aufgaben mit zwei Autorensystemen

Wie gut eignen sich nun Autorensysteme, um digitale Lernobjekte für historisches Lernen zu realisieren? Können mit ihrer Hilfe ansprechende Aufgaben erstellt werden, oder liefern sie eher unbefriedigende Ergebnisse? Im Folgenden wird die Umsetzung von Aufgabenformaten untersucht, bei der die Interaktion zwischen Mensch und Maschine im Sinne von Abfolgen von Nutzereingaben und Programmreaktionen im Vordergrund steht. Aufgabenformate, bei denen die Ausbildung narrativer Kompetenzen[25] im Vordergrund steht, werden hier nicht weiter thematisiert. Diese Formate lassen sich mit der hier vorgestellten Gruppe von Softwarewerkzeugen ohnehin kaum realisieren. Für diese Aufgaben, bei denen die Interaktion Mensch-Mensch mittels einer Maschine im Vordergrund steht, eignen sich Learning-Management-Systeme wie Moodle oder Web 2.0-Applikationen ohnehin deutlich besser.

Insgesamt wurden drei Beispiele mit den Systemen Matchware Mediator und Raptivity realisiert. Diese Autorenprogramme wurden ausgewählt, da sie zwei unterschiedliche Konzepte bei der Erstellung digitaler Lernmaterialien repräsentieren.

Mediator ist ein seitenbasiertes System, bei dem Interaktionen über ein Symbolsystem ‚programmiert' werden. Zudem sind eine Reihe von Assistenten und Vorlagen für verschiedene Aufgaben vorhanden. Die Software ist in der vorgestellten Systematik zwischen den klassischen professionellen Autorensystemen und den Rapid-Authoring-Systemen anzusiedeln. Die Einarbeitungszeit ist im Vergleich zu Konkurrenzsystemen gering. Ein versierter Powerpointanwender kann das Programm schon nach wenigen Stunden produktiv nutzen. Um den gesamten Funktionsumfang des Programms zu beherrschen ist natürlich deutlich mehr Einarbeitungszeit notwendig[26].

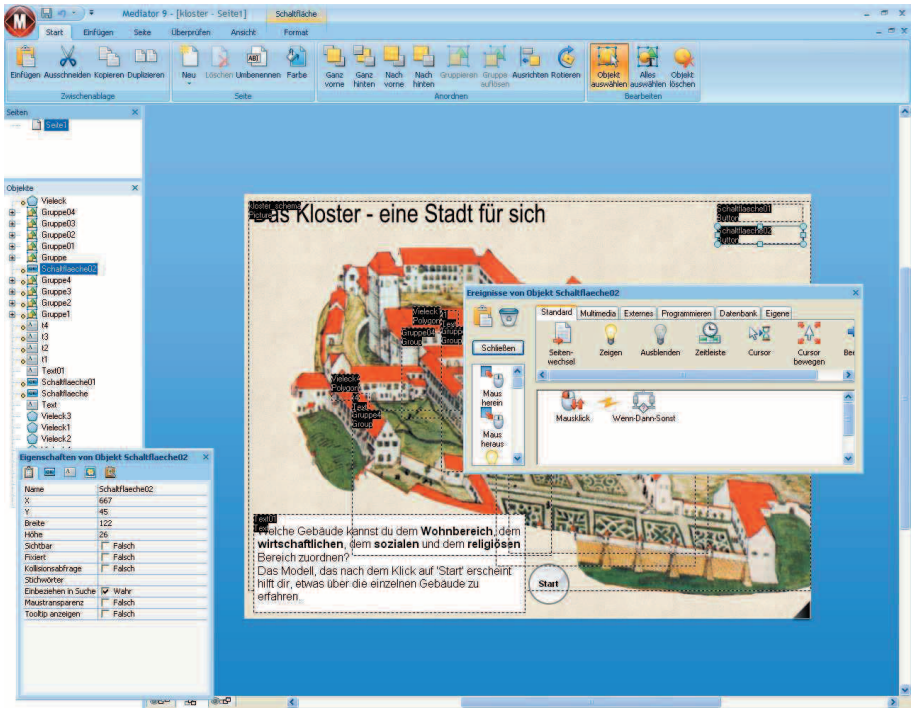

Abb. 3: Matchware Mediator mit geöffnetem Programmierdialog

Raptivity ist ein Rapid-Authoring-System, das diesen Ansatz in geradezu radikaler Weise realisiert, indem es den Autorinnen und Autoren eine Sammlung von mehr als 200 Interaktionsvorlagen für die Präsentation von Inhalten, Tests und Übungen offeriert. Diese Vorlagen werden aus einem Katalog ausgewählt und dann mittels eines Assistenten auf die eigenen Bedürfnisse angepasst. Die Einarbeitungszeit ist durch den gleichförmigen Aufbau der Assistenten äußerst gering und dürfte für einen versierten Office-Anwender bei wenigstens zwei Stunden liegen. Raptivity ist das erste Programm mit einem solch radikal vereinfachten Konzept, allerdings haben einige andere Anbieter den Ansatz inzwischen übernommen[27].

Was leisten die beiden Autorensysteme nun bei der Erstellung von interaktiven Aufgaben für historisches Lernen? Um dies zu untersuchen wurde ein pragmatischer Weg gewählt: Aus dem Geschichtsschulbuch ‚VON…BIS' Band 1 für die sechste Klasse Realschule wurden drei einfache Aufgaben ausgewählt, die auch für eine Umsetzung in ein digitales Lernobjekt gut geeignet schienen. Auf die Umsetzung der im Schulbuch reichlich vorhandenen Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben und Reihenfolgeaufgaben wurde bewusst verzichtet, da diese Aufgabentypen in beiden Tools schnell und in ansprechender Qualität realisiert werden können[28].

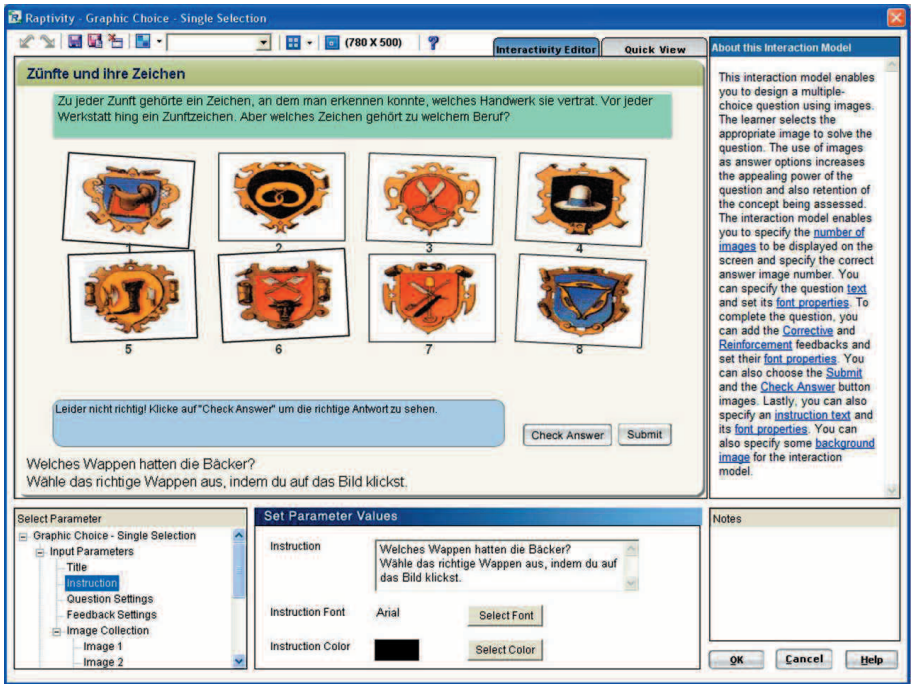

Abb. 4: Geöffnete Raptivity-Vorlage

Zünfte und ihre Zeichen

Zunächst sollte eine einfache Zuordnungsaufgabe zum Thema ‚Zünfte und ihre Zeichen' mit beiden Tools erstellt werden. In dieser simplen Aufgabe sollten die Bilder von zwölf Zunftwappen den zugehörigen Berufen zugeordnet werden[29]. Diese klar strukturierte Aufgabe ließ sich mit Mediator sehr gut und ansprechend realisieren, allerdings war der zeitliche Aufwand von ca. zwei Stunden doch recht erheblich. Raptivity sollte mit seinen mehr als 200 schnell anpassbaren Vorlagen hier eindeutige Vorteile besitzen. Überraschenderweise ergaben sich aber schon zu Beginn der Arbeit massive Probleme, da aus unerfindlichen Gründen keine exakt passende Vorlage für diesen einfachen Aufgabentypus existiert. Zwar existieren verschiedene Aufgabenvorlagen, um Textpaare auf verschiedene Art und Weise einander zuzuordnen, aber keine für die Zuordnung von Texten zu Bildern. Nach längerer Suche im Vorlagenkatalog fand sich schließlich mit der Vorlage ‚Graphic Choice – Single Selection' eine Aufgabe, die prinzipiell für das Vorhaben geeignet schien. Allerdings ist man hier schon gezwungen, Abstriche zu machen bzw. zu improvisieren. Bei der Befüllung der Vorlage mit den Bilddateien der zwölf Zunftwappen stellte sich schnell heraus, dass Raptivity in dieser Vorlage nur maximal acht Bilder zulässt. Man ist an dieser Stelle also schon gezwungen, den quantitativen Umfang der Aufgabe abzuändern. Das ist aber noch nicht die einzige Hürde, die auf dem Weg zu einer interaktiven Aufgabe zu nehmen war. Da die gewählte Aufgabe nicht

Abb. 5: Mit Raptivity erstellte Zuordnungsaufgabe ‚Zünfte und ihre Zeichen'

eine gleichzeitige Zuordnung aller Berufsbezeichnungen zu allen Zunftwappen erlaubt, war es erforderlich, acht Einzelaufgaben zu erstellen und diese anschließend über einen Webeditor zu einer Sequenz zusammenfassen. Akzeptierte man diese Einschränkungen, dann war die Aufgabe mit Raptivity tatsächlich sehr schnell realisiert. Der Zeitaufwand für die Erstellung betrug inklusive des Scannens und des Bearbeitens des Bildmaterials sowie des Zusammenfassens der Sequenz etwa 40 Minuten. Die eigentliche Aufgabenerstellung dauerte sogar nur ca. 15 Minuten. Trotz dieser beeindruckenden Geschwindigkeit fällt das erste Ergebnis insgesamt schon ernüchternd aus, da man selbst für diesen simplen Aufgabentypus mit Raptivity zu großen Kompromissen gezwungen war.

Bauern und Herren

Als Nächstes sollte die Erstellung einer weiteren Zuordnungsaufgabe mit den beiden Tools verglichen werden. In dieser Aufgabe soll ein Schaubild, das die Beziehung zwischen Grundherren und Leibeigenen beschreibt, an Leerstellen mit den richtigen Begriffen versehen werden. Anschließend sollen bei einer Überprüfung falsch zugeordnete Begriffe wieder aus dem Schaubild entfernt werden, damit der Lernende diese noch einmal korrekt zuordnen kann[30].

Mit Mediator ließ sich die Aufgabe gestalterisch und technisch exakt nach den genannten Vorgaben umsetzen. Um aber die gewünschte Funktionalität, vor allem die Programmierung der Ziehen&Ablegen-Interaktion mit

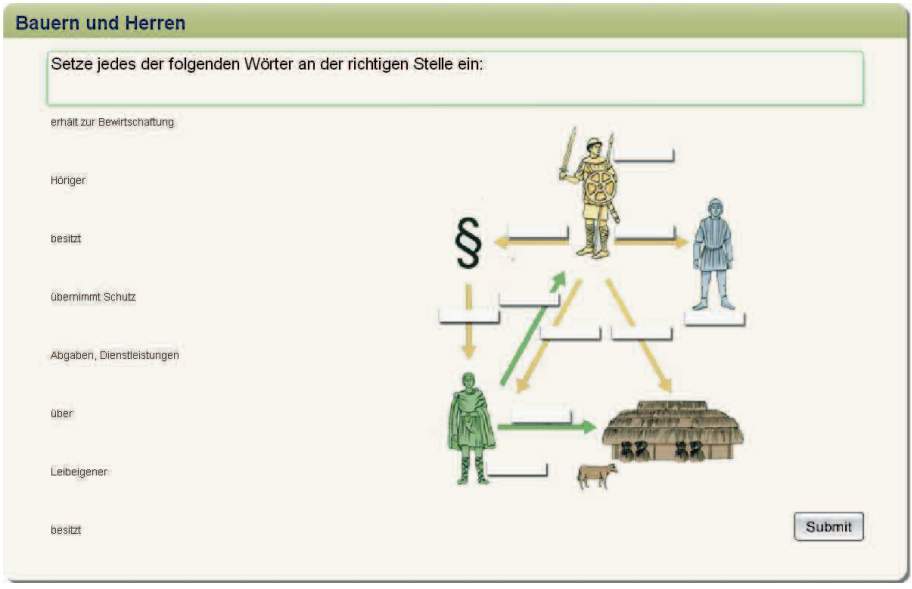

Abb. 6: Darstellungsprobleme in Raptivity bei der Aufgabe ‚Bauern und Herren'

anschließender Überprüfung der getroffenen Zuordnung, zu überprüfen, ist schon ein tiefer gehendes Verständnis der Funktionsweise des Tools notwendig. Dazu gehört bspw. die Verwendung von Prüfvariablen und ‚Wenn-Dann-Sonst-Überprüfungen'. Zudem barg die Aufgabe noch die kleine Schwierigkeit in sich, dass zwei gleichnamige Textlabels existierten, die an zwei Stellen im Schaubild richtig verortet werden konnten. Die Lösung dieses kleinen, aber wichtigen Details bedeutete erhöhten Programmieraufwand. Insgesamt dauerte die Erstellung der Aufgabe mit Mediator ca. drei Stunden. Unerfahrene Benutzer dieses Autorensystems hätten aufgrund der erhöhten Komplexität der Programmierung dafür vermutlich wesentlich länger gebraucht.

Raptivity bietet für diese Aufgabe im Katalog eine exakt passende Vorlage namens ‚Labeling Exercise', mit der die Erstellung in nicht mehr als 10 Minuten erfolgt. An dieser Stelle zeigt sich die große Stärke des vorlagenbasierten Konzepts dieses Autorensystems. Nach dem Export der fertigen Aufgabe stellt sich jedoch heraus, dass der Output optisch und funktional auf ganzer Linie enttäuscht. Hauptmanko ist dabei, dass die Raptivity-Vorlage die Datei mit dem unbeschrifteten Schaubild immer in eine kleine Auflösung umrechnet. Dies gilt auch dann, wenn man die gesamte Projektgröße nach oben verändert. Das zu beschriftende Zielbild ist also unabhängig von der realen Projektgröße immer recht klein dargestellt, was dazu führt, dass die Schriftgröße der Textlabels sehr klein gewählt werden muss, um überhaupt auf dem Bild vernünftig platziert werden zu können. Dies führt zu einem optisch sehr unbefriedigenden Ergebnis. Aber damit nicht genug: Auch die Platzierung der Textlabels auf der Aufgabenseite lässt sich nicht verändern.

Abb. 7: Mit Mediator erstellte Aufgabe ‚Das Kloster – eine Stadt für sich'

Dies hat zur Folge, dass nur acht der zehn Textlabels nach dem Export auf dem Bildschirm erscheinen, obwohl Raptivity im Prinzip die Vergabe beliebig vieler solcher Labels gestattet. Die mit Raptivity erstellte Aufgabe ist damit überhaupt nicht verwendbar. Diese desaströse Darstellung des exportierten Aufgabenobjekts ist umso ärgerlicher, da die Vorlage ansonsten nicht nur gut zu gebrauchen ist, sondern auch das Potenzial des vorlagenbasierten Konzepts aufzeigt.

Das Kloster – eine Stadt für sich

Zuletzt wurde noch eine weitere komplexere Variante einer Zuordnungsaufgabe auf ihre Umsetzbarkeit mit den beiden Autorensystemen untersucht. In dieser Aufgabe soll der Lernende anhand eines Modells des Klosters Weingarten insgesamt 34 Gebäuden jeweils einen von vier Funktionsbereichen (Wohnbereich, wirtschaftlicher, sozialer und religiöser Bereich) richtig zuordnen[31]. Sind alle Gebäude einem Bereich zugeordnet, erfolgt eine Überprüfung und die falsch zugeordneten Bereiche können ein weiteres Mal zugeordnet werden.

Bei dieser Aufgabe waren in der Umsetzung verschiedene Varianten der Realisierung für den Computerbildschirm denkbar. Die größte Herausforderung bestand darin, dass diese Aufgabe im Gegensatz zu den ersten beiden nicht eins zu eins aus dem Schulbuch übernommen werden konnte. So

musste zunächst ein Konzept entwickelt werden, wie die erhebliche Informationsfülle auf der Schulbuchdoppelseite (Bilder, Modell, 34 Gebäudenamen und Arbeitsanweisungen) sinnvoll auf dem recht begrenzten Raum eines Computerbildschirms unterzubringen ist. Zudem sollte die Zuordnungsinteraktion übersichtlich realisiert werden, da das klassische Ziehen und Ablegen der Gebäudenamen an die richtige Stelle auf dem Modell aufgrund der großen Menge an Beschriftungen schnell zu Unübersichtlichkeit geführt hätte. Gelöst wurde dieses Problem dadurch, dass die einzelnen Gebäudenamen erst beim Überfahren einer Nummer mit der Maus eingeblendet werden. Hier zeigte sich dann ein kleiner Vorteil der computergestützten Realisierung der Aufgabe, da im Gegensatz zum Schulbuch hier noch genauere textliche Erläuterungen zu den einzelnen Gebäuden und ihrer Funktion angeboten werden können. Die Zuordnungsfunktion selbst wurde über ein Einfärben der einzelnen Gebäude gelöst. Die Lösungsüberprüfung sollte nur die Teile wieder ausblenden, die nicht richtig zugeordnet worden waren. Diese knapp gehaltene Beschreibung zeigt schon deutlich, dass für die Umsetzung dieser Aufgabe recht umfangreiche konzeptionelle Vorarbeiten, vor allem hinsichtlich des Algorithmus zur Lösungsüberprüfung, notwendig waren. Nachdem diese Probleme konzeptionell auf dem Papier gelöst waren, gelang die Umsetzung mit Mediator problemlos. Das fertige Ergebnis entsprach dann auch voll und ganz den Erwartungen im Vorfeld. Allerdings war der betriebene Aufwand nicht unerheblich, denn insgesamt wurden für die Umsetzung der Aufgabe ca. 6 Stunden benötigt. Das ist zwar angesichts der erhöhten Komplexität der Aufgabe immer noch verhältnismäßig wenig, vom versprochenen ‚Rapid Authoring' kann aber an dieser Stelle nicht mehr gesprochen werden. Zudem wären unerfahrene Anwender von Mediator an dieser Aufgabe höchstwahrscheinlich gescheitert.

Mit Raptivity war die beschriebene Aufgabe trotz der Bereitschaft zu größeren Abstrichen hinsichtlich der Funktionalität überhaupt nicht realisierbar, da keine der Vorlagen auch nur annähernd dazu geeignet war, die gestellten Anforderungen zu erfüllen. An dieser Stelle zeigte sich einmal mehr, dass das vorlagenbasierte Konzept von Raptivity in der Praxis sehr schnell an seine Grenzen stößt.

Fazit

Autorensysteme befinden sich immer in einem Spannungsfeld aus einfacher Bedienung, hoher Leistungsfähigkeit und didaktischer Flexibilität. Rapid-Authoring-Software verspricht diese Spannung aufzulösen und eine Synthese der drei Anforderungen zu bilden. Das Ergebnis dieser Vergleichsuntersuchung fällt diesbezüglich zwiespältig aus. Zwar ist man mit den beiden hier untersuchten Systemen in der Lage, auch als technisch nicht übermäßig versierter Anwender interaktive Inhalte zu entwickeln, aber von einer idealen Rapid-Authoring-Software sind beide noch ein weites Stück entfernt.

Enttäuschend fällt das Fazit für Raptivity aus. Die Fülle von Vorlagen wirkt zu Beginn der Arbeit fast erdrückend. Hat man sich jedoch einmal einen Überblick über die Vorlagen verschafft, dann spielt das Konzept zunächst seine Stärken aus. Die menü- und assistentengeführte Inhaltserstellung ist sehr leicht zu erlernen und erfolgt tatsächlich äußerst schnell: Man wählt die Vorlage aus, legt einige wichtige Parameter fest, fügt Inhalte ein, passt Farben, Schriften, Bilder sowie Programmtexte an und exportiert abschließend das Ergebnis. Mit diesen wenigen Schritten können tatsächlich in wenigen Minuten digitale Lernobjekte erstellt werden. Und dennoch hinterlässt Raptivity in der Praxis ein eher negativ geprägtes Bild: So zeigte sich, dass trotz der vielen Vorlagen sehr häufig kein Template existiert, dass den eigenen Vorstellungen exakt entspricht. Man ist dadurch ständig gezwungen, die eigenen Vorstellungen zu modifizieren oder eine Vorlage zu ‚zweckentfremden'. Didaktisch müssen dann zumeist massive Abstriche gemacht werden. Die Grenzen, die Vorlage an die eigenen Bedürfnisse anzupassen – bspw. bei Programmfeedbacks bei der Antwortüberprüfung –, sind zudem relativ eng gesteckt. Das Aussehen der Module ist zwar anpassbar, aber in der Praxis zeigen sich hier immer wieder Probleme. So werden bspw. nach dem Export eines fertigen Moduls, wie oben beschrieben, relativ häufig Texte abgeschnitten oder nur schwer leserlich dargestellt. Weitere Fehler dieser Art treten auch an anderer Stelle immer wieder auf. Insgesamt repräsentiert Raptivity zwar ein hoch interessantes Konzept für eine auch von Laien leicht nutzbare Autorensoftware, dieses ist aber zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht konsequent zu Ende gedacht und deshalb nur mit großen Einschränkungen produktiv einsetzbar. Didaktisch anspruchsvolle Aufgaben lassen sich so nur in wenigen Fällen erstellen. Nach diesem ernüchternden Fazit soll allerdings noch ergänzt werden, dass Raptivity zur Erstellung kleinerer Lern- und Quizspiele, wie bspw. ‚Wer wird Millionär', ganz hervorragend geeignet ist. Hier kommt das Programmkonzept positiv zum Tragen. Auch für den Bereich der Rollen-, Simulations- und Planspiele existieren verschiedene Vorlagen, deren Eignung bzw. Potenzial in der Praxis gesondert untersucht werden müsste.

Mediator zeigt sich in dieser Untersuchung deutlich flexibler und ausgereifter. Solide PC-Anwenderkenntnisse sollten im Vorfeld zwar schon vorhanden sein, aber dennoch fällt der Einarbeitungsaufwand im Vergleich zu vielen anderen Autorenprogrammen wesentlich geringer aus. Besonders hervorzuheben sind dabei die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten und die schnell zu erlernende, symbolgesteuerte Erstellung von Interaktionen. Anfänger sind in der Lage, schon nach relativ kurzer Zeit erste Projekte zu produzieren und auch komplexere Lernobjekte bzw. Aufgaben können bald in Angriff genommen werden. Die deutlich höhere Flexibilität von Mediator wird allerdings mit einem erhöhten zeitlichen Aufwand bei der Erstellung der Inhalte erkauft. Wie oben gezeigt beträgt dieser ein Vielfaches von Raptivity. Leider sind in Mediator nur wenige Vorlagen bzw. Assistenten für

Standardaufgabenformate integriert. Dies ist bedauerlich, denn so könnte die Produktionszeit in vielen Fällen massiv gesenkt werden.

Abschließend sollte noch betont werden, dass die technische Umsetzung nur einen kleineren Teil der Arbeit bei der Erstellung von interaktiven Lernobjekten ausmacht. Die inhaltliche und didaktische Planungsarbeit können sie natürlich nicht übernehmen, bei der programmtechnischen Erstellung kann ein geeignetes Autorensystem aber massiv entlasten und vor allem ein Stück weit von finanziellen und personellen Zwängen bei der Erstellung von interaktiven Lerninhalten unabhängig machen.

Anmerkungen

[1] De Vries (2004, S. 1).
[2] Vergleiche hierzu http://www.e-teaching.org/projekt/politik/foerderphasen/ und http://www.medien-bildung.net/ .
[3] Vergleiche hierzu bspw. Baumgartner (2009).
[4] Schmale (2007, S. 50ff).
[5] Zu nennen wäre hier bspw. http://www.chronik-der-mauer.de, für ein umfassendes Verzeichnis siehe Schmale (2007, S. 52f).
[6] http://www.adfontes.uzh.ch .
[7] http://www.geschichte-online.at/ .
[8] http://appserv2.ph-heidelberg.de/ilias3/data/PH-Heidelberg/lm_data/lm_495/blg_end/index.html .
[9] Kerres (2001, S. 100).
[10] Mitschian (2004, S. 44f).
[11] Haack (2002, S. 128f).
[12] Strzebkowski (2002, S. 232f).
[13] Oswalt (2002, S. 18f).
[14] Oswalt (2002, S. 20).
[15] Wenzel (2007, S. 77).
[16] Oswalt (2002, S. 21f).
[17] Mitschian (2004, S. 47).
[18] Zu nennen wäre hier bspw. http://www.adfontes.uzh.ch/3366.php .
[19] Zu nennen wäre hier bspw. http://www.adfontes.uzh.ch/3530.php .
[20] http://gonline.univie.ac.at/htdocs/site/browse.php?a=4003&arttyp=k .
[21] Schulmeister (2002, S. 93ff).
[22] Dieses Argument verwendet der überwiegende Teil der Anbieter. Exemplarisch sei hier auf die Website des Herstellers des Autorensystems Lectora (http://www.lectora.de) verwiesen. Zum Realitätsgehalt dieses Versprechens und die sich daraus ergebende Problematik siehe Schulmeister (2002, S. 103ff).
[23] Haefele (2005, S. 2f).
[24] Zu nennen sind hier bspw. http://www.e-teaching.org und http://www.checkpoint-elearning.de .
[25] Barricelli (2008, S. 9f).
[26] Nähere Informationen zu Mediator und eine Produktdemo unter http://www.matchware.de .
[27] Nähere Informationen zu Raptivity unter http://www.raptivity.com .
[28] An dieser Stelle können nur die zentralen Erkenntnisse dieser Vergleichsuntersuchung wiedergegeben werden. Weitere Details können als Screenvideo unter http://www.ph-heidelberg.de/wp/meeh/hist_aufgaben.html betrachtet werden.
[29] Eberle (2004, S.197).
[30] Eberle (2004, S.169).

[31] Eberle (2004, S.160f).

Literatur

Barricelli, M., Hamann, C.; Mounajed, R. & Stolz, P. (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Ludwigsfelde-Struveshof.

Baumgartner, P. (2009). Kollaboratives Lernen mit Web 2.0 in der Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter http://www.peter.baumgartner.name/Members/baumgartner/news/kollaboratives-lernen-mit-web-2-0-in-der-erwachsenenbildung, [zuletzt geprüft am 05.07.2009].

Eberle, E. & Simianer, N. (2004). Von … bis, 1, Schülerbd.. 1. Aufl. Paderborn.

Haack, J. (2002). Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issing, L. J. & Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim. S. 127–138.

Haefele, H. & Maier-Haefele, K. (2005). Autorenwerkzeuge für Learning Content. Online verfügbar unter http://virtual-learning.qualifizierung.com/publikationen/Learning-Content-Autorenwerkzeuge.pdf, [zuletzt geprüft am 29.6.2009].

Issing, L. J. & Klimsa, P. (Hrsg.) (2002). Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.

Kerres, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2., vollst. überarb. Aufl. München..

Mitschian, H. (2004). Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxis. München.

Oswalt, V. (2002). Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

Schmale, W., Gasteiner, M., Krameritsch J. & Romberg, M. (2007). E-Learning Geschichte. Wien, Köln, Weimar.

Schulmeister, R. (2002). Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. 3., korrigierte Aufl. München.

Strzebkowski, R. & Kleeberg, N. (2002). Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen. In: Issing, Ludwig J & Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim. S. 229–246.

Vries, J. de (2004). Rapid E-Learning: Groundbreaking New Research. Online verfügbar unter http://www.e-learninglist.co.uk/whitepapers/101LTIArticle6-25-04.pdf, [zuletzt geprüft am 28.6.2009].

Wenzel, B. (2007). Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.). Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin. S. 77–86.

Alois Ecker

E-Learning in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Von „Geschichte online“ zu „Didaktik online“

1. E-Learning im Geschichtsstudium als Teil einer Gesamtstrategie zur Implementierung Neuer Medien in der universitären Lehre

An der Universität Wien wird der Einsatz von E-Learning im Rahmen einer gesamtuniversitären Strategie seit dem Jahr 2002 gezielt gefördert. Dabei wird generell das didaktische Konzept des ‚blended learning‘[1] gefördert, bei welchem die Präsenzlehre durch verschiedene (multi-)mediale Angebote online unterstützt wird. An der Universität Wien geschieht dies derzeit durch die zentrale Verwaltung und Betreuung der E-Learning-Lehrveranstaltungen über die Lernplattformen „fronter“ und „Moodle“[2] sowie durch die gezielte Förderung von Fakultäts- und Projektinitiativen zur Entwicklung von Lernsoftware in einzelnen Studienbereichen.

Die Lernplattform „fronter“, mit der wir im Bereich der Lehramtsausbildung in Geschichte derzeit arbeiten, bietet den Lehrenden die gängigen Werkzeuge wie Kursverwaltung, Kommunikation mit Studierenden inklusive Aufgabenerstellung und -bewertung, die Möglichkeit zum Herunterladen und Nutzbarmachen aller erforderlichen Texte, multimedialen Werkzeuge und Ressourcen, ein Kommunikationstool zur Gruppenbetreuung und ein Werkzeug zur Testerstellung. Letzteres kann, wie wir zuletzt in der Einführung für Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung (GSP) erprobt haben, auch für kleinere Erhebungen oder Befragungen innerhalb einer Lerngruppe genutzt werden.

Abb. 1: Vermeer

Was die Entwicklung von Lernsoftware betrifft, konnte die Universität Wien auf eine Initiative des österreichischen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung aufbauen, welche den Einsatz der

Neuen Medien in der universitären Lehre gefördert hat. Die Initiative „Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen“ (http://www.nml.at/) hat sowohl gesamtuniversitäre Strategien wie auch zahlreiche Einzelprojekte gefördert, welche an den jeweiligen Universitätsstandorten zu Trägern weiterer Innovation im Bereich der Neuen Medien geworden sind.

Die Fachdidaktik Geschichte und Politische Bildung hat sich über einen gemeinsamen Projektantrag mit dem Institut für Geschichte und dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien an der NML-Initiative mit dem Projekt „Geschichte online“ beteiligt. In die Erprobung von Lerneinheiten von „Geschichte online“ waren Kooperationspartner an den Universitäten Basel, Graz, Innsbruck, Klagenfurt, München, Salzburg und Wien eingebunden.

2. Das Projekt „Geschichte online“ (2002 – 2004)

Abb. 2: Logo von „Geschichte online“

Im Projekt „Geschichte online“ sind zwischen 2002 und 2004 im Modul „Geschichtsdidaktik“ die ersten Lerneinheiten zum E-Learning in der Fachdidaktik für Geschichte entstanden, mit denen die fachdidaktischen Kurse und Seminare virtuell unterstützt wurden. Weitere Module in diesem Projekt befassten sich mit der Unterstützung von zentralen Arbeitstechniken des „wissenschaftlichen Schreibens“[3], von „Literatur- und Informationsrecherche via Internet“[4] sowie mit der Vernetzung von Contentproduktion in fortgeschrittenen Seminaren und Kursen des Geschichtsstudiums mittels des „Hypertextcreator“[5].

Als Zielgruppe des Moduls „Geschichtsdidaktik“ war und ist die Gruppe der Studierenden in der Lehramtsausbildung, nicht die Gruppe der Schüler/innen im Geschichtsunterricht anzusehen. Im Detail setzte sich das Modul „Geschichtsdidaktik“ folgende Ziele:

- Unterstützung der Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrer/innen mit einer internetgestützten Lernplattform,
- Aufbereitung von Grundinformation für zentrale fachdidaktische Lehrveranstaltungen des ersten und zweiten Studienabschnitts im Lehramtsstudium „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP)“[6],
- Aufbereitung von Lerneinheiten für den Einsatz in verschiedenen Lernszenarios: in der Präsenzlehre, in „blended learning“-Szenarien oder im Selbststudium, zu folgenden Themen:

  - Geschichte und Theorie der Geschichtsdidaktik,
  - Planung und Design von Geschichtsunterricht,
  - Medienanalyse und Mediendidaktik in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht sowie
  - international vergleichende Geschichtsdidaktik,
- Entwicklung spezieller online-Werkzeuge zur Unterrichtsplanung und zur Videoanalyse, die auch für einen breiteren Anwenderkreis nutzbar sein können.

Insgesamt sind in dieser ersten Projektphase vier Submodule mit 26 Lerneinheiten und etwas mehr als 450 Webseiten entstanden. Außer den Informationsseiten wurden noch interaktive Übungen zum Selbststudium sowie eine ständig wachsende Zahl von Beispielseiten produziert, welche best-practice-Beispiele zum jeweiligen Themenbereich beschreiben. Letztere entstanden in der Mehrzahl durch Beiträge von Studierenden aus den fachdidaktischen Kursen.

Abb. 3: Module von „Geschichte online“

3. Kontext: Die fachdidaktische Ausbildung in ‚Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSP)‘ an der Universität Wien

Das Lehramtsstudium an der Universität Wien ist nach einem integrativen Modell organisiert: Die fachdidaktische Ausbildung ist eine von vier Säulen

in der Lehramtsausbildung neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung, der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung und dem Schulpraktikum. Die Fachdidaktik Geschichte wird so ins Studium integriert, dass die Studierenden jedes Jahr ein bis zwei fachdidaktische Lehrveranstaltungen absolvieren können.

Derzeit sind laut Studienplan die folgenden fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zu absolvieren:

- Einführung in das Lehramtsstudium „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ (1. Semester, 3 SSt./5 ECTS)
- Theorien und Geschichte der Geschichtsdidaktik (2. oder 3. Semester, 2 SSt./3 ECTS)
- Fachdidaktik Grundkurs (3. oder 4. Semester, 6 SSt./9 ECTS)
- Kurs: Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht (4. oder 5. Semester, 4 SSt./6 ECTS)
- Fachpraktikum Geschichte (12 Wochen Hospitation und Unterricht an einer höheren Schule, 5. oder 6. Semester)
- Fachdidaktik Projektkurs (6. oder 7. Semester, 6 SSt./9 ECTS)
- Kurs: Politische Bildung (6. – 8. Semester, 4 SSt./6 ECTS)

Die Einführung in GSP, der fachdidaktische Grundkurs, der Kurs Neue Medien, das Fachpraktikum sowie der Projektkurs Fachdidaktik sind aufeinander aufbauende Lehrveranstaltungen.

Außer der Einführung werden alle Kurse integrativ gestaltet, d.h. geschichtswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Teile werden miteinander verwoben. Die Kurse werden jeweils von einem Team aus Fachwissenschaftler/in, Fachdidaktiker/in und Betreuungslehrer/innen geleitet. Die Studierenden arbeiten ein Semester lang in stabilen Gruppen und werden auch gemeinsam benotet.

Die genannten fachdidaktischen Kurse werden nach dem Prinzip der Prozessorientierung gestaltet [7], die Lehre ist theoriegeleitet, folgt einem systemisch-sozialwissenschaftlichen Konzept von Didaktik und ist – soweit möglich – forschungsbasiert. Teamorientierung bei Lehrenden und Studierenden und Praxisbezug sind durchgehende Standards in allen Kursen.

In allen genannten Lehrveranstaltungen werden inzwischen E-Learning-Elemente eingesetzt, wobei das Ausmaß freilich unterschiedlich ist. Der Einsatz von Web 2.0 Werkzeugen ist derzeit noch vorrangig dem Kurs ‚Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht’ vorbehalten. In der Praxisphase dieses Kurses erhalten die Studierenden auch die Möglichkeit, in Laptop-Klassen zu unterrichten. – In allen übrigen Lehrveranstaltungen wird zumeist die Kursverwaltung mit der Lernplattform „fronter“ angewandt und es wird zumindest eine einfache Form der Informationsaufbereitung durch das Hochladen von Text- und Bilddateien praktiziert. Immer mehr Lehrende setzen auch gezielt den durch „Didaktik online“ verfügbaren Content bzw. die dort aufbereiteten Audio- und Videodateien und Filme in ihren Lehrveranstaltungen ein.

Die in „Didaktik online“ bzw. dem Vorgängerprojekt „Geschichte online“ erarbeiteten Lerneinheiten werden entsprechend ihrer inhaltlichen Schwerpunkte in den jeweils dazu passenden Lehrveranstaltungen eingesetzt: So gibt es in „Didaktik online“ Lerneinheiten zur Einführung in das Lehramtsstudium GSP, zur Theorie der Geschichtsdidaktik, zur Unterrichtsplanung, zur Mediendidaktik und zur Politischen Bildung.

Die Lerneinheiten wurden nach aktuellen webdidaktischen Grundsätzen erarbeitet und geben damit auch Standards für die auszubildenden Lehrer/innen vor. In der frühen Projektphase von „Geschichte online“ waren wir bei der Entwicklung der Lerneinheiten noch durch die Einschätzung motiviert, dass der damals oft unbefriedigenden mediendidaktischen Handhabung von virtuell verfügbaren Texten eine didaktisch ansprechende, hypertextbasierte und multimediale Aufbereitung von Content zur Geschichtsdidaktik zur Seite gestellt werden sollte.

Zahlreiche Lerneinheiten, die in „Geschichte online“ entwickelt wurden, wurden in der zweiten Projektphase (2005 – 2009) für das Nachfolgeprojekt „Didaktik online“ überarbeitet. Die heute online verfügbaren Lerneinheiten werden inzwischen nicht nur in der fachdidaktischen Ausbildung für GSP, sondern auch im einführenden Proseminar der pädagogisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung am Institut für Bildungswissenschaften sowie in universitären und schulischen Lehrgängen eingesetzt, so z.B. im fünfteiligen Lehrgang „Die Kunst der Lehre. Didaktik für Hochschullehrer/innen an der Universität Wien“ oder in der schulinternen Lehrer/innenfortbildung (SCHILF).

4. Das Projekt „Didaktik online“ (2005 – 2009)

Abb. 4: Logo von „Didaktik online“

Im Rahmen ihrer E-Learning-Strategie hat die Universität Wien ab 2005 Schwerpunktprojekte ausgeschrieben, die sich zum Ziel setzten, E-Learning an einzelnen Fakultäten oder fakultätsübergreifend zu implementieren. Das damals in Planung befindliche Fachdidaktikzentrum Geschichte hat gemeinsam mit dem Institut für Bildungswissenschaft ein Folgeprojekt von Geschichte online eingereicht, das sich zum Ziel setzte, zentrale Funktionen der Lehrerausbildung online zu unterstützen. Der genaue Projekttitel von „Didaktik online“ lautete dementsprechend: „Online gestützte Planung, Beobachtung und Analyse von Unterricht“.

Stand beim ersten Projekt die Aufbereitung von bildungswissenschaftlichem und geschichtsdidaktischem Content für die zentralen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium im Vordergrund, so lag bzw. liegt der Fokus im zweiten Projekt auf der Bewusstmachung des Konstruktionscharakters von Geschichte und von Geschichtsunterricht. Die Studierenden sollen also nicht nur standardisiertes geschichtsdidaktisches Wissen in medialer Form präsentiert bekommen, sondern sich kritisch und aktiv mit der Konstruktion von Geschichte in textlichen und visuellen historischen Darstellungen, aber ebenso mit der Konstruktion von Geschichte im Geschichtsunterricht auseinandersetzen.

Dementsprechend wurden für das zweite Projekt die folgenden Ziele formuliert:

- Sichtbarmachen des Konstruktionscharakters von Geschichtsdarstellungen, insbesondere mittels der De-Konstruktion und Kontextualisierung von historischen Nachrichtenfilmen (Wochenschauen, TV-Archivfilmen),
- Sichtbarmachen des Konstruktionscharakters von Geschichtsunterricht: insbesondere mittels der Visualisierung der Planung von Unterricht in der ‚Planungsmatrix', durch die Anleitung zur teilnehmenden Beobachtung und durch die Analyse von videographierten Unterrichtssequenzen,
- Stärkung von Beobachtungs-, Planungs-, und Feedback-Kompetenz bei Lehramtsstudierenden,
- Förderung der Kompetenz zur wissenschaftlichen Beschreibung und systematischen Analyse von kommunikativen Prozessen im Unterricht,
- Schulung eines differenzierten Blickes auf Unterrichtsprozesse,
- Anbahnung eines theoriegeleiteten, forschenden Zugangs zur eigenen Berufspraxis,
- Förderung der Reflexionsfähigkeit.

Technisch wurde „Didaktik online" auf eine stärkere und flexiblere Datenbank (Typo 3) umgestellt. Graphisch präsentiert sich „Didaktik online" gegenüber Geschichte online in neuem Design:

Die Menüführung im linken Balken wurde zwar beibehalten, um vor allem in der Tiefenstruktur des Seitenbaums schneller navigieren zu können, die wachsende Komplexität der Lernplattform bildet sich jetzt allerdings in den beiden oberen Registerzeilen ab. Über diese Register sind sowohl die zentralen Module für die geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungen erreichbar, als auch die nun bereits interdisziplinär konzipierten Module zur Theorie und Praxis von Unterrichtsplanung, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. Auf der ersten Ebene sind darüber hinaus die zentralen online-Werkzeuge, das Tool zur differenzierten Planung und Beschreibung von Unterrichtsabläufen, die ‚Planungsmatrix', und das Tool zur Sequenzierung, Annotation und zur vergleichenden Analyse von Video-, Unterrichts- und Nachrichtenfilmen, der ‚Mediagraph', zugänglich.

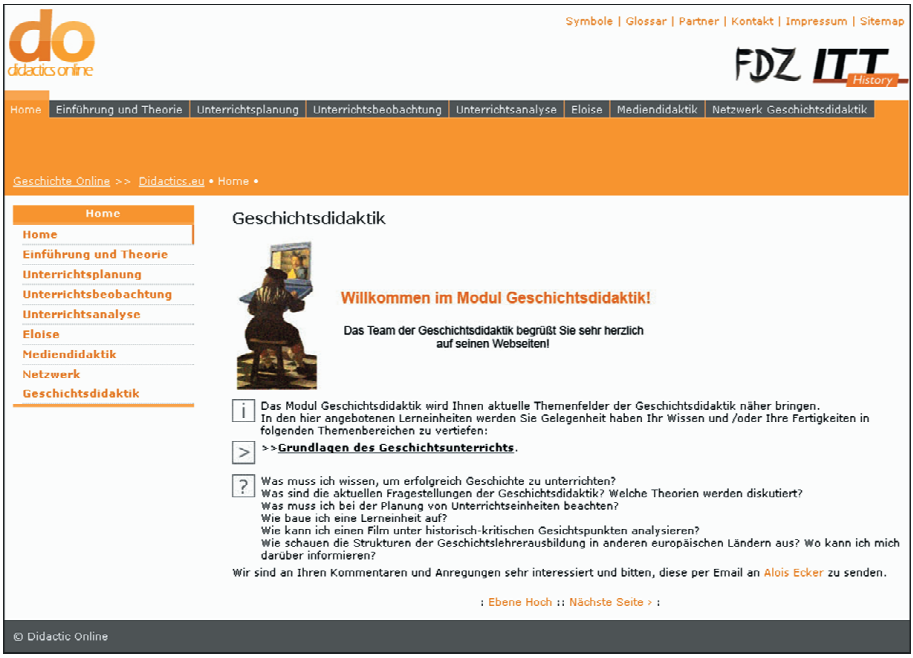

Abb. 5: Intro von „Didaktik online“

Somit präsentiert sich „Didaktik online“ heute als

- ein Internetpool zur Planung, Beobachtung und Analyse von Unterricht,
- ein Baukasten zur Unterrichtsplanung mit der Planungsmatrix als flexiblem Werkzeug zur Konzeption, zum Design und zur Beschreibung von Unterrichtsprozessen,
- eine didaktische Methodensammlung für Lernszenarien in hierarchischer, teamorientierter und prozessorientierter Lernorganisation,
- eine kommentierte Beschreibung zahlreicher Formen von Unterrichtsmedien (Printmedien, Präsentationsmedien, Auditive Medien, Visuelle Medien, Audio-visuelle Medien, Neue Medien, Anschauungsobjekte, Spiele),
- ein konsistentes Theoriegebäude zur Beobachtung, Beschreibung und Analyse von kommunikativen Prozessen im (Geschichts-)Unterricht,
- ein Informations- und Methodenpool zur Mediendidaktik und zur Medienanalyse in Geschichte, Sozialkunde und Politscher Bildung, insbesondere für historische Nachrichtenfilme (Wochenschauen, TV-Nachrichten),
- ein Speicher für kulturgeschichtliche und geschichtsdidaktische Forschungen,
- eine Sammlung von Übungen zur selbständigen Weiterarbeit in den genannten Themenfeldern.

5. Webdidaktik: Mediendidaktische Grundsätze für die Erstellung der Lerneinheiten zur Geschichtsdidaktik

Wie in der Literatur zur Webdidaktik in den vergangenen Jahren ausführlich dargestellt wurde, bedarf sowohl die Gestaltung der Webseiten, wie auch die Konzeption, Planung und Durchführung von Unterricht auf Basis von E-Learning einer adäquaten Aufbereitung, welche sich von der herkömmlichen Didaktik mitunter gravierend unterscheidet. Gerade für die Geschichtsdidaktik mit ihrer starken narrativen Tradition und der damit einhergehenden Dominanz textlich-linearer Strukturen bedeutet die Nutzung von Hypertext [8] bzw. die Präsentation von historischer Information und die multimediale Umsetzung von historischen Erkenntnissen ein radikales Umdenken.

Die Geschichtsdidaktik steht in Hinblick auf die Nutzung, insbesondere aber in Hinblick auf die Wirkung von Hypertexten, noch am Anfang einer systematischeren Forschung und Reflexion. Gemessen an den sich abzeichnenden Veränderungen, die vom „linguistic turn“[9], vor allem aber vom „pictural turn“[10] bzw. vom „iconic turn“[11] für die Geschichtswissenschaften ausgehen, lässt sich heute nur vermuten, dass sich die Geschichtsdidaktik beim Thema E-Learning – einerseits mit der visuellen Aufbereitung und Umsetzung von historischen Zusammenhängen und Prozessen, andererseits mit deren Dekonstruktion – erst in der Pionierphase befindet.

In der Projektgruppe von „Geschichte online (GO)“ und dem Folgeprojekt „Didaktik online (DO)“ haben wir uns bei unseren didaktischen Überlegungen zunächst an allgemeinen hochschuldidaktischen Konzepten orientiert, insbesondere an den Empfehlungen von Michael Kerres, Rolf Schulmeister, Norbert Meder, Christian Swertz und Gabi Reinmann[12].

Beim Aufbau der Lernmodule in GO und DO haben wir uns bemüht, folgende mediendidaktische Grundsätze einzuhalten:

- Jedes Modul setzt sich aus mehreren Lerneinheiten zusammen.
- Eine Lerneinheit baut sich aus Orientierungs- und Informationsseiten auf, die ihrerseits durch Beispielseiten ergänzt werden.
- Die kleinsten Wissensbausteine jeder Lerneinheit sind die Lernobjekte. Sie entsprechen im Umfang einer Bildschirmseite (Auflösung 800 x 600 Pixel) und sind selbstreferentiell konzipiert, d.h., der von einer einzelnen Webseite erschließbare Content entspricht einem in sich konsistenten (aber nicht geschlossenen) Informationssystem; über referentielle Begriffe und Hyperlinks verweist der Text des Lernobjekts auf andere Wissensbausteine und konstituiert somit den – grundsätzlich offenen – Hypertext.
- Eine Lerneinheit besteht neben Informationsseiten auch aus Übungsseiten, die interaktiv die gelernten Lerninhalte vertiefen helfen.
- Die Lerneinheiten sind interaktiv und multimedial aufbereitet.
- Zentrale Begriffe werden nicht nur via Hypertext verlinkt, sondern in einem einheitlichen Glossar referenziert und sind mittels Suchmaske (Metadaten) abfragbar.

Für erzählend schreibende Wissenschaftler/innen, wie es Historiker/innen bis vor kurzem von ihrer Ausbildung her fast ausschließlich waren, erfordert die Erstellung von Webseiten ein grundsätzliches Umdenken. Zu Beginn des Projektes war es für uns noch gänzlich neu, das recherchierte Wissen nach dem Prinzip der Lernobjekte, der kleinsten Wissensbausteine, aufzubereiten. Dass die verfügbare Information nicht mehr linear als Buch zu konzipieren war, sondern in kleine und kompakte Wissensbausteine verdichtet werden konnte, die via Hypertext und mittels eines referenzierten Glossars miteinander vernetzt sind, musste erst erlernt werden.

Als Prinzip der Wissensorganisation sind Webseiten in den vergangenen acht Jahren zu einer neuen didaktischen Einheit geworden. Dass jede einzelne Webseite so zu gestalten ist, dass auf ihr Information leicht überschaubar und als inhaltlich geschlossenes Wissenssystem aufbereitet wird, ist seit Beginn unseres Projektes mehr und mehr ‚common sense' geworden und gehört heute bereits zum Standard der Webdidaktik.

6. Beispiele für Lerneinheiten in Geschichte-/Didaktik online

Die Lerneinheiten von Geschichte-/Didaktik online werden jeweils durch eine Orientierungsseite geöffnet, die dem Leser Auskunft über den zu erschließenden Content der Lerneinheit sowie die intendierten Lernziele gibt. Die in dieser Lerneinheit bearbeiten Referenzbegriffe dienen der Vernetzung

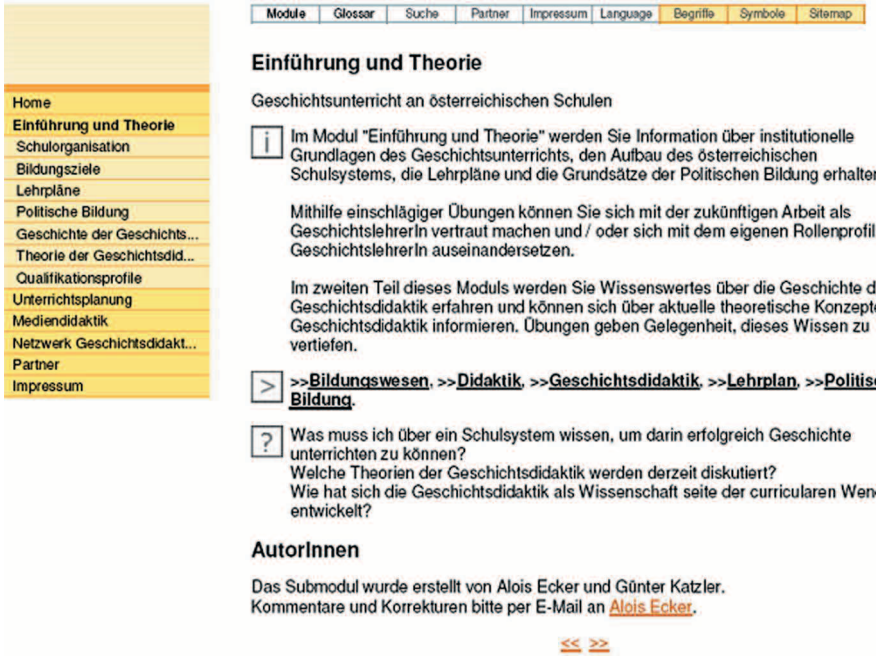

Abb. 6: Einführung und Theorie

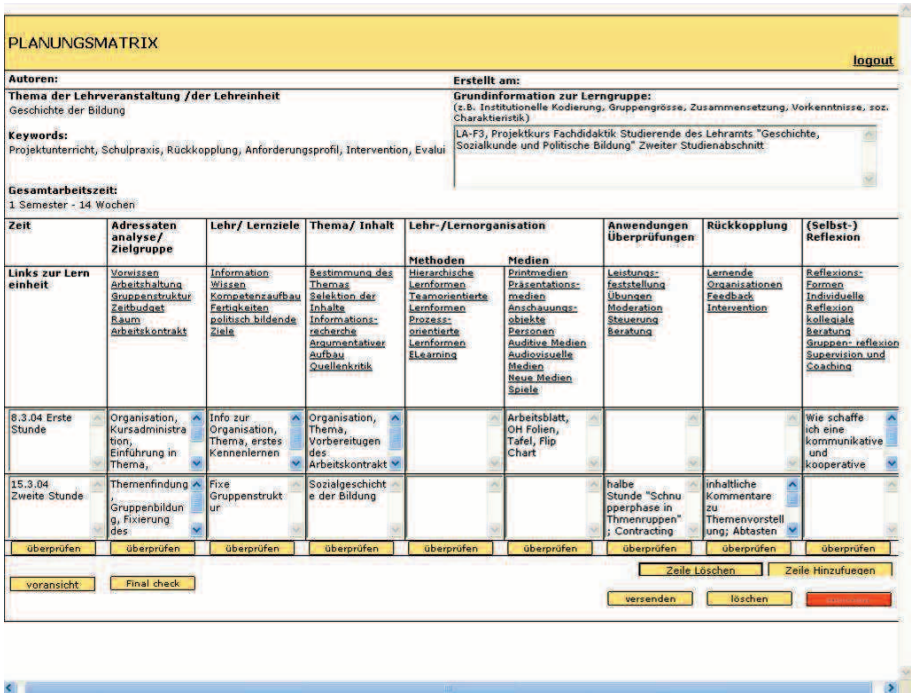

Abb. 7: Planungsmatrix

in der Lernplattform. Sie verweisen auf das Glossar und führen den Leser zu vertiefenden Beschreibungen des Referenzbegriffs, zu Lernseiten oder zu anderen Teilen der Lerneinheit bzw. zu anderen Teilen der Lernplattform.

Auf der Orientierungsseite wird der Leser mit Fragen angeregt, den eigenen Wissensstand einzuschätzen, und kann so rasch entscheiden, ob er sich weiter mit der in dieser Lerneinheit angebotenen Information beschäftigen will oder ob er zu anderen Teilen des Moduls weitergeht. Die Menüführung am linken Seitenrand gibt ihm jeweils Auskunft, wo er sich im Modul befindet bzw. welche anderen Lerneinheiten das Modul bietet. Unterhalb der Orientierungsseiten sind die Informationsseiten als Seitenbaum angelegt. Je nach Komplexität des bearbeiteten Themas wird die Information auf bis zu vier Unterebenen aufbereitet.

Im Submodul „Einführung und Theorie“ werden beispielsweise Lerneinheiten mit Grundinformation zur Analyse von Schulbüchern und Lehrplänen, zur Schulorganisation, zur Differenzierung von Bildungszielen und Qualifikationsprofilen sowie zur Politischen Bildung angeboten.

Im Submodul „Unterrichtsplanung“ werden entlang des zirkulären Modells der Didaktik[13] Informationen über zentrale Planungsfelder aufbereitet. In der Lerneinheit ‚Planungsgrundlagen‘ können sich die Leser ausführlich mit Problemstellungen zu den zentralen Planungsfeldern (Adressatenanalyse, Bestimmung von Lernzielen, Themenwahl, Formen der Lernorganisation: Methoden und Medien, Formen der Überprüfung und Anwendung des er-

worbenen Wissens, Formen der Rückkopplung im Lernprozess sowie Stellenwert der Reflexion im Unterricht) befassen. In der Lerneinheit ‚Planungsbaukasten' werden die Leser in grundlegende Organisationsprinzipien der Unterrichtsplanung (Zeitmanagement, struktural-funktionalistischer Aufbau von Lerneinheiten, soziale Dimension von Unterrichtsorganisation, prozesshafter Aufbau) vertraut gemacht. Die ‚Planungsmatrix' gibt den Nutzern die Möglichkeit, auf einer elektronischen Matrix ihre eigenen Lerneinheiten zu planen.

Das Submodul ‚Mediendidaktik' bietet unter anderem Lerneinheiten zur Geschichte von Rundfunk- und Fernsehnachrichten, eine Lerneinheit zu ‚Medien und Politik', eine Lerneinheit zur Medienanalyse, in der die Studierenden angeleitet werden, Filme zu sequenzieren, zu annotieren und zu kontextualisieren sowie eine Lerneinheit zur Mediendidaktik, in der eine Vernetzung zwischen Medienanalyse und Unterrichtsplanung erfolgt und anhand von Beispielen auch die konkrete Umsetzung für den Schulunterricht dargestellt wird.

7. Von der Informationsaufbereitung zur Konstruktion und De-Konstruktion von Geschichte(n)

Die Webdidaktik mit den vernetzten Lernobjekten/Wissensbausteinen dient nicht nur der sog. „Userfreundlichkeit". Sie verändert ganz offensichtlich auch die Wahrnehmung des Textes durch den Nutzer und generiert dadurch eine gegenüber dem linearen Text andere Struktur des Wissens; insofern kommt ihr auch eine neue lernpsychologische Funktion zu. Diese ist derzeit freilich nur als Hypothese zu formulieren und bedarf noch eingehender empirischer Überprüfung. Als Beobachtung sei jedoch vorläufig angemerkt, dass die kleinen Wissensbausteine näher an der assoziativen Struktur des (Geschichts-) Bewusstseins ansetzen als ein linearer Text.

Jakob Krameritsch (2007. Kap. VI, S. 181-243) bemerkt zu Recht, dass der Informations- und Kontingenzüberschuss beim offenen Hypertext als epistemologische Chance verstanden werden kann.

Der Informations- und Kontingenzüberschuss ist psychologisch betrachtet ein Phänomen, das nicht auf den Hypertext beschränkt ist. Er entspricht psychologisch jenen Phänomenen, die Sigmund Freud als „Überdeterminierung" von Begriffen beschrieb. Der Umgang mit dem Hypertext setzt den assoziativen Umgang mit Begriffen lediglich in Szene. In Hinblick auf den Unterricht erfordert dieser freie Umgang mit Begriffen und ‚Wissensbausteinen' eine stärkere Strukturierung auf der Ebene der Synthesebildung. Die Studierenden bzw. die Lernenden brauchen demnach Anleitung in der Abfolge der Lernschritte, ihr Lernprozess muss gesteuert werden, was insbesondere durch regelmäßige und in kürzeren Sequenzen eingeplante Formen der Rückkopplung erfolgen muss.

Geschichtsdidaktisch kann der Hypertext bewusst genutzt werden, um die Studierenden auf den Konstruktionscharakter von Wissen aufmerksam zu machen oder zur Dekonstruktion von Texten anzuleiten. Diese Einsicht versuchen wir nun in der zweiten Projektphase, insbesondere auch durch die Nutzung von Web 2.0-Werkzeugen umzusetzen.

In der ersten Projektphase waren wir bei der Erstellung der Informationsseiten noch davon ausgegangen, dass wir einen konsistenten, halboffenen Hypertext schaffen wollten, der unseren Studierenden ermöglicht, innerhalb einer Vorauswahl von speziell dafür produzierten Webseiten, also der Lernplattform, zu surfen, um so in angeleiteter Form ihr Wissen zu erweitern. In der zweiten Projektphase gehen wir nun konsequenterweise über diese Form der Lernarrangements hinaus und ermöglichen den Studierenden jetzt mehr und mehr, von der Lernplattform „Didaktik online" aus ihrer selbständigen Suche im World Wide Web nachzugehen. Wir stellen ihnen dafür die entsprechenden Werkzeuge (z.B. Webquest, Wikis, Blogs) zur Verfügung und unterrichten sie, die Qualität der Werkzeuge – bzw. auch die Qualität der recherchierten Information – zu bewerten. Dies entspricht dem Ziel, die mediendidaktische Kompetenz der Lehramtsstudierenden zu stärken[14].

8. ‚Planungsmatrix' und ‚Mediagraph' – die Web-Tools zur De-/Konstruktion von Geschichtsunterricht

Mit der schon vorne erwähnten ‚Planungsmatrix' haben wir für die fachdidaktischen Grund- und Projektkurse ein Planungswerkzeug entwickelt, das es den Studierenden ermöglicht, ihre Unterrichtsplanung auf einer Matrix, die den Planungsfeldern des Zirkulären Modells nachgebildet ist, abzubilden.

Die Matrix kann gespeichert und später weiterbearbeitet werden, sie ist für kollaboratives Arbeiten in Gruppen ausgerichtet und kann damit von mehreren Studierenden gemeinsam bearbeitet werden. Von Seite der Lehrenden besteht die Möglichkeit, die Planungsmatrix in den jeweiligen Phasen des Entstehens zu kommentieren, sodass ein ausreichender Prozess der Rückkopplung gewährleistet ist.

Alle Planungsfelder der Planungsmatrix sind auch multimedial bespielbar, es können also URLs, Bilder, Texte oder sogar Filme hochgeladen werden, sodass dem Unterrichtenden letztlich nicht nur ein differenzierter Plan für seinen Unterricht zur Verfügung steht, sondern auch die Durchführung dieses Unterrichts prinzipiell entlang dieser elektronischen Matrix erfolgen kann.

Eine besondere Bereicherung hat unsere Projektarbeit durch die Zusammenarbeit mit dem Institut für Theaterwissenschaft erfahren. Dort wurde, ebenfalls im Kontext der Initiative Neue Medien in der universitären Lehre, mit ELOISE! ein Tool zur Filmanalyse entwickelt. Wir haben dieses Tool in einer Projektpartnerschaft für unsere Ziele der Unterrichtsanalyse adaptiert

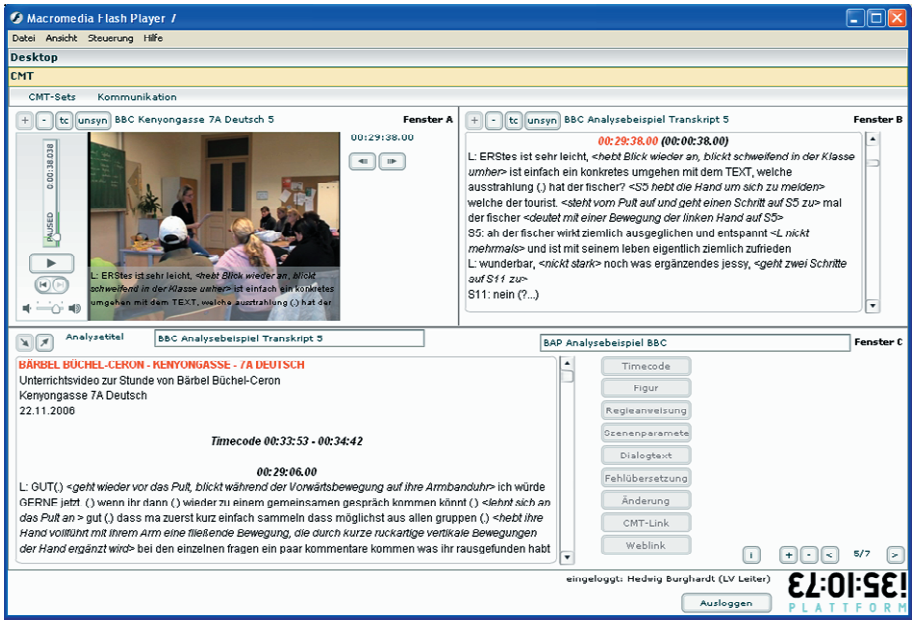

Abb. 8: Eloise

und können nun Unterrichtsvideos, die im Rahmen der pädagogisch-wissenschaftlichen Ausbildung unter Leitung von Martin Hämmerle und Hedwig Weiß entstehen, anhand dieses Tools analysieren.

Die Videofilme können anhand dieses Tools betrachtet und gleichzeitig in einem zweiten Betrachterfeld annotiert bzw. kommentiert werden. Es ist auch möglich, die betrachteten Filme zu sequenzieren und mit Untertitel zu versehen. Ein drittes Betrachterfenster kann zur vergleichenden Betrachtung eines zweiten Filmes herangezogen werden.

Diese Funktion der Filmanalyse nutzen wir nicht nur für den Vergleich von Unterrichtsvideos, sondern auch für den Vergleich und die Analyse der historischen Nachrichtenfilme. So haben wir derzeit bereits eine diachron angelegte Filmserie zur Festkultur am Tag der Arbeit (1. Mai) von 1912 bis 2008 und eine zweite Filmserie zu den Reden der Bundespräsidenten am Nationalfeiertag ins Netz gestellt. Anhand der Analyse und des systematischen Vergleichs solcher Filme lässt sich die Konstruktion von Geschichte, beispielsweise die Konstruktion der politischen Festkultur unterschiedlicher politischer Parteien oder die Konstruktion des österreichischen Nationsbewusstseins, eindrucksvoll veranschaulichen. Rund um diese Filmserien entstehen nun Themendossiers zur Politischen Bildung, die wir ebenfalls in Didaktik online veröffentlichen werden.

Für die Unterrichtsanalyse ist der Mediagraph aber auch noch differenzierter zu nutzen. Derzeit ist die graphische Umsetzung von Unterrichtssequenzen in Entwicklung. Es ist mittels des Mediagraph nun möglich, Ge-

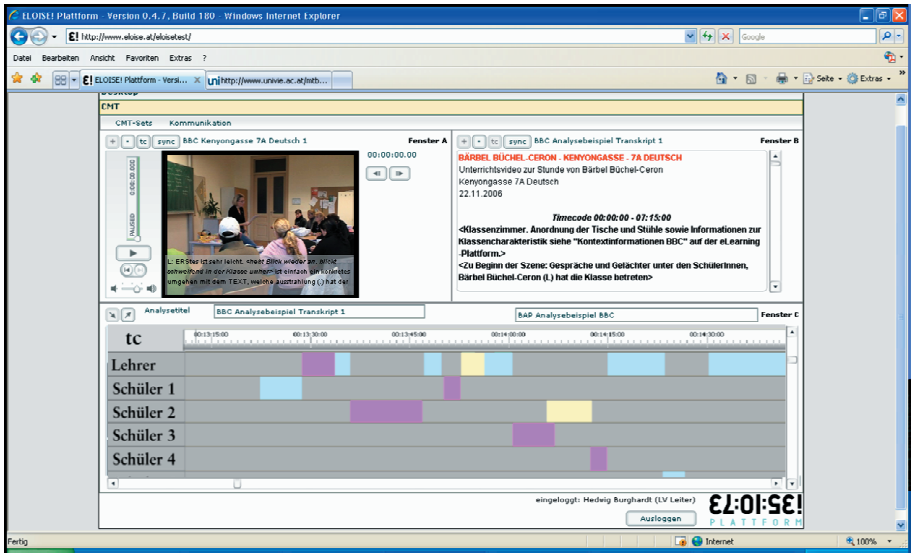

Abb. 9: Mediagraph

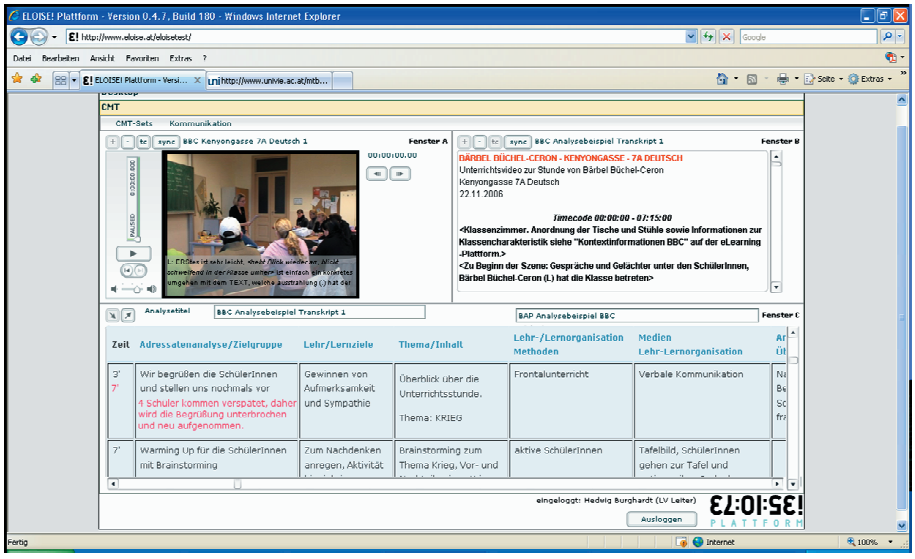

Abb. 10: Planungsmatrix in Eloise

sprächssequenzen der einzelnen am Unterrichtsprozess beteiligten Akteure auch graphisch abzubilden.

Im Entwicklungsstadium ist derzeit die Parallelsetzung von Unterrichtsvideos und Planungsmatrix. In Zukunft wird es möglich sein, im einen Betrachterfenster das Unterrichtsvideo abzuspielen, parallel dazu die Sequenz zu kommentieren, und im dritten Betrachterfenster die Planungsmatrix hochzuladen. Damit wird dann die vergleichende Analyse zwischen Unterrichtsplanung und Umsetzung der Planung möglich. Wir hoffen, dass diese Form

der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse dazu beitragen kann, den Konstruktionscharakter von Geschichtsunterricht sichtbar zu machen. Zugleich gehen wir davon aus, dass die Studierenden durch diese intensive Beobachtung von Unterricht auch Beobachtungs-, Planungs- und Feedback-Kompetenz stärken können. Wir sind überzeugt, dass wir anhand dieser Werkzeuge stärker als bisher in der fachdidaktischen Ausbildung für Geschichte dazu beitragen können, die Kompetenz bei Lehramtsstudierenden zur wissenschaftlichen Beschreibung und systematischen Analyse von kommunikativen Prozessen im Unterricht zu fördern und den differenzierten Blick auf Unterrichtsprozesse zu schulen. Genaueres muss zum jetzigen Zeitpunkt allerdings der erst durchzuführenden systematischen Unterrichtsforschung überlassen bleiben.

9. Systematische Beobachtung und Evaluierung von Unterrichtsprozessen in der universitären Lehre

Einschränkend muss zum jetzigen Zeitpunkt hinzugefügt werden, dass wir bei unseren Entwicklungen und Überlegungen vorläufig auf noch relativ unsystematische Beobachtung unserer Lehrveranstaltungen aufbauen. Eine Konsequenz des Einsatzes von Lernobjekten/ Wissensbausteinen im Hypertext und von Werkzeugen der neuen Web 2.0 Generation muss es daher sein, dass wir in der Geschichtsdidaktik zu einer systematischen empirischen Unterrichtsforschung übergehen, die uns unsere jeweiligen Hypothesen überprüfbar machen lässt und uns in der Ausbildung Schritt für Schritt an eine bewusst steuerbare Trainingsarbeit heranbringt. Nur so können wir zu einem fundierteren Einblick in die Grundlagen des bislang weitgehend spekulativ gesetzten und gedachten ‚Historischen Lernens' gelangen.

Einen ersten Beitrag zur systematischen Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse haben wir in dem neuen Projekt „Didaktik online" bereits realisiert. Über vier Semester wurde die Planung und Durchführung des Kurses „Neue Medien in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht" von meiner Kollegin Elisabeth Wutzlhofer dokumentiert. Gemeinsam mit Klaus Edel haben wir dann zu dritt die jeweiligen Lerneinheiten evaluiert und reflektiert und dann die nächste Lerneinheit geplant. Dieser regelmäßige Austausch über Lernziele, Lernprozess und die wechselseitigen Beobachtungen hat unsere Kompetenz in der Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit Neuen Medien gestärkt und erweitert. Eine Dokumentation dieses gemeinsamen Lernprozesses der Lehrveranstaltungsleiter soll in nächster Zeit erscheinen.

An der Universität Wien haben wir darüber hinaus in einem breit angelegten Projekt begonnen, die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen systematisch zu beforschen. Die Forschungsplattform „Theory and practice of subject didactics" koordiniert die fachdidaktische Theoriebildung von insgesamt 19 Unterrichtsfächern an elf Fakultäten. Das Projekt hat im Mai 2009 begonnen und ist vorläufig auf drei Jahre angelegt. Über den dort intendier-

ten Forschungsprozess und die ersten Forschungsergebnisse wird zu einem späteren Zeitpunkt zu berichten sein.

Anmerkungen

[1] Reinmann, G. (2005). Blended Learning in der Lehrerausbildung.
[2] Das eGate der Universität Wien ist aufrufbar unter der Adresse: http://elearning.univie.ac.at/index.html (Zugriff für diese und alle anderen URLs am 17. Juli 2009).
[3] Schmale, W. (Hrsg.) (1999). Schreib-Guide Geschichte, Berger, H. u.a. (2006). Geschichte Online.
[4] Baumgartner, P. & Payr, S. (2001). Studieren und Forschen mit dem Internet.
[5] Idensen, H. (1995). Schreiben/Lesen als Netzwerk-Aktivität, Iske, St. (2002). Vernetztes Wissen, Kuhlen, R. (1991). Hypertext.
[6] Das Fach Geschichte wird in Österreich an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) der Sekundarstufe I und II als integriertes Fach mit Politischer Bildung unterrichtet. Die universitäre Lehrer/innenausbildung umfasst dementsprechend neben dem Fach Geschichte und Sozialkunde auch Themen und Didaktik der Politischen Bildung.
[7] Ecker, A. (1997). Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik.
[8] Krameritsch, J. (2007). Geschichte(n) im Netzwerk.
[9] Derrida, J. (1967). L'écriture et la différence, White, H. (1973). Metahistory. Ders. (1990). Die Bedeutung der Form.
[10] Mitchell, W.J.T. (1992). Pictural Turn.
[11] Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder.
[12] Bremer, C. (2001). Online Lehren leicht gemacht, Kerres, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen, Schulmeister, R. (2002). Grundlagen hypermedialer Lernsysteme, Meder, N., Swertz, C. (2002). Bildung und Erziehung durch und mit neuen Medien, Swertz, C. (2004). Didaktisches Design, Euler, D. & Seufert, S. (2005). Learning Design, Kerres, M. (2006). Hochschulen im digitalen Zeitalter, Meder, N. u.a. (2006). Web-Didaktik.
[13] Ecker, A. (2010). Geschichtsdidaktik. Theorien – Modelle – Praxis.
[14] Ich hatte in den vergangenen Jahren im Kurs ‚Neue Medien in GW und GU' Gelegenheit, den Umgang mit Web 2.0 zu erproben. Den Kurs führe ich gemeinsam mit Klaus Edel und Elisabeth Wutzlhofer durch, denen ich an dieser Stelle herzlich für die vielfältige Anregung und Unterstützung danken möchte.

Literaturverzeichnis

Baumgartner, P. & Payr, S. (2001). Studieren und Forschen mit dem Internet, Innsbruck.

Berger, H., Casutt-Schneeberger, J. & Tantner, A. (2006). Geschichte Online. Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten. Wien/Köln/Weimar.

Boehm, G. (1994). Die Wiederkehr der Bilder. In: Ders. (Hrsg.). Was ist ein Bild?. München. S. 11-38.

Bremer, C. (2001). Online Lehren leicht gemacht. Leitfaden für die Planung und Gestaltung von virtuellen Hochschullehrveranstaltungen. In: Berendt, Brigitte u. a. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Bonn. auch http://www.bremer.cx/paper13/artikelraabe_bremer03.pdf

Derrida, J. (1967). L'écriture et la différence. Paris.

Ecker, A. (1997). Prozeßorientierte Geschichtsdidaktik. Neue Wege in der Ausbildung für Geschichtslehrer/innen an der Universität Wien. In: Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Universität Wien (Hrsg.). Wiener Wege der Sozialgeschichte. Themen - Perspektiven - Vermittlungen, Wien, Köln, Weimar. S. 397-422.

Ecker, A. (2010). Geschichtsdidaktik. Theorien – Modelle – Praxis. Wien, Köln, Weimar.

Euler, D. & Seufert, S. (2005). Learning Design: Gestaltung E-Learning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen.

In: http://www.scil.ch/publications/docs/2005-09-seufert-euler-learning-design.pdf.

Idensen, H. (1995). Schreiben/Lesen als Netzwerk-Aktivität. Die Rache des (Hyper-) Textes an den Bildmedien.: http://www.hyperdis.de/txt/alte/rache.htm.

Iske, St. (2002). Vernetztes Wissen. Hypertext-Strategien im Internet (hrsg. von N. Meder). Bielefeld.

Kerres, M. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München, Wien.

Kerres, M. (2006). Hochschulen im digitalen Zeitalter. Innovationspotentiale und Strukturwandel. Münster.

Krameritsch, J. (2007). Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung. (Medien in der Wissenschaft, Bd. 43). Münster, New York, München, Berlin.

Kuhlen, R. (1991). Hypertext. Ein Medium zwischen Buch und Wissensbank. Berlin.

Meder, N. u.a. (2006). Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten vernetzten Lernens. Bielefeld.

Meder, N. & Swertz, C. (2002). Bildung und Erziehung durch und mit neuen Medien. Lehrbrief für den Online-Studiengang Edumedia. Duisburg.

Mitchell, W.J.T. (1992) Pictural Turn. In: ders. (1994). Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago, London. p. 3-34.

Niegemann, H. M. (2004). Kompendium E-Learning. Berlin, Heidelberg:

Reinmann, G. (2005). Blended Learning in der Lehrerausbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich.

Schmale, W. (Hrsg.). (1999). Schreib-Guide Geschichte. Schritt für Schritt wissenschaftliches Schreiben lernen. Wien, Köln u. Weimar.

Schulmeister, R. (2002). Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. München, Wien.

Swertz, C. (2004). Didaktisches Design. Ein Leitfaden für den Aufbau hypermedialer Lernsysteme mit der Web-Didaktik. Bielefeld.

White, H. (1973). Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M.. Ders. (1990). Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung. Frankfurt/M.

Manuel Altenkirch, Marcel Schäfer

Möglichkeiten des historischen Lernens in virtuellen Lernarrangements ausgehend von einem Best-Practice-Beispiel

1. Einleitung und Fragestellung

Kann historisches Lernen mit bestehenden Autorensystemen angebahnt werden? Bieten solche bestehenden Autorensysteme die entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten? Mit diesem Aufsatz soll der Versuch unternommen werden, die Chancen und Grenzen solch bestehender Autorenwerkzeuge aufzuzeigen, welche beim Einsatz in historischen Lernarrangements existieren können. Dabei handelt es sich um einen ersten Versuch, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Vielmehr sollen mögliche Potentiale in einem ersten Schritt aufgezeigt werden, welche gegebenenfalls eine weitere tiefergehende Auseinandersetzung aus geschichtsdidaktischer Perspektive erfordern, letztere kann aufgrund des hier zur Verfügung stehenden Raumes nicht geleistet werden.

Ausgangspunkt dieser Untersuchung waren positive Erfahrungen, welche mit bestehenden Autorenwerkzeugen gemacht wurden. Diese Autorenwerkzeuge sind Bestandteile einer Lernumgebung, welche für Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das Thema „Bibliographieren“ einführend behandelt. Die hier im weiteren Verlauf ausgewählten Autorenwerkzeuge wurden bei regelmäßig durchgeführten Evaluationen der Lernumgebung unter den verschiedensten Aspekten als „positiv“ für den eigenen Lernerfolg von den Studierenden bewertet. Deshalb wurden sie für die weiteren Ausführungen ausgewählt, um an ihnen die Chancen und Grenzen eben jener Autorenwerkzeuge aufzeigen zu können.

Dieses Vorgehen macht es notwendig, in einem ersten Schritt den ursprünglichen Einsatz dieser gewählten Autorenwerkzeuge zu erläutern und zu beschreiben. In einem zweiten Schritt werden die jeweiligen Autorenwerkzeuge mit historischem Lerninhalt „gefüllt“, um daran anschließend deren jeweiligen Chancen und Grenzen aus geschichtsdidaktischer Perspektive aufzeigen zu können. Basis für diese geschichtsdidaktische Beurteilung stellt das Kompetenz-Struktur-Modell nach Körber, Schreiber und Schöner dar[1]. Somit erscheint am Ende die Bewertung aller gewählten Autorenwerkzeuge in der Gesamtschau.

2. Das Modul „Bibliographieren“

Zur Unterstützung der Studierenden im Seminar „Einführung in die Geschichtswissenschaft“ wurden im Rahmen eines Blended-Learning-Arrangements[2] virtuelle Lehr-/Lernszenarien entwickelt und eingesetzt, um wissenschaftliches Vorgehen und spezifische Arbeitsweisen zu vermitteln. Als erstes Modul wurde eine Einheit zum Thema „Wie finde ich Literatur?“ entwickelt und im Seminar eingesetzt. Inhaltlich befasst sich das Teilmodul mit allen Aspekten, die zum Feld des Bibliographierens gehören. Dabei orientiert sich das Modul vor allem an den Bedürfnissen der Studierenden, die in einem Einführungsseminar ihre erste wissenschaftliche Hausarbeit verfassen. Diese Arbeit beinhaltet die methodengerechte Analyse, Kontextualisierung und Interpretation einer familienhistorischen Quelle.[3] Um diese Passung zu ermöglichen wurde bei der Entwicklung des Moduls auf Learning Content Autorenwerkzeuge zurückgegriffen.[4]

2.1 Schnell, schneller, Rapid-Authoring Werkzeuge

Unter sogenannten Autorenwerkzeugen versteht man Programme, die bei der multimedialen und didaktischen Aufbereitung von Lerninhalten eingesetzt werden. Ohne vertiefte Kenntnisse einer Programmiersprache vorauszusetzen, können mit Hilfe dieser Werkzeuge Lernmodule erstellt werden.

Baumgartner et al. unterscheiden hier drei unterschiedliche Formen von Autorenwerkzeugen, die von Häfele/Maier-Häfele um zwei weitere ergänzt wurden.[5]

Für die hier behandelte Untersuchung sind vor allem Programme, die zum Bereich „Rapid-Content Development Tools“ gerechnet werden können, von Interesse. Meist fälschlicherweise als Rapid-Learning Werkzeuge bezeichnet[6], bieten Autorenwerkzeuge dieser Art die Möglichkeit, sehr schnell und einfach Lernarrangements am Computer zu entwerfen. Im Modul „Bibliographieren“ wurde hier vor allem auf das von der Harbinger

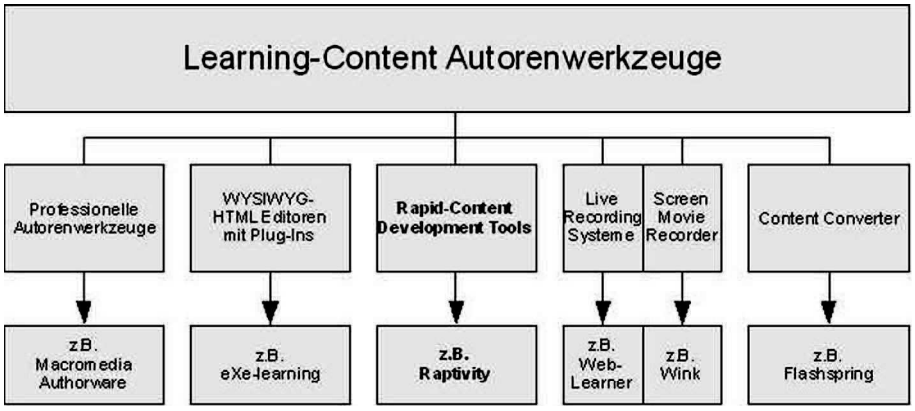

Abb. 1: Learning-Content Autorenwerkzeuge

Group entwickelte „Raptivity“ zurückgegriffen.[7] Wie alle Rapid-Authoring Werkzeuge bietet Raptivity mehrere[8] relativ starre Vorlagen, die nur noch mit „Inhalten“ gefüllt werden müssen. Als Nachteil dieser einfachen Umsetzung muss allerdings in Kauf genommen werden, dass diese starren Strukturen nur unwesentlich aufgebrochen und methodisch angepasst werden können. Jedoch findet sich in der großen Anzahl von Vorlagen für viele denkbare Szenarien eine passende Variante. So wurden im Modul „Wie finde ich Literatur?“ unterschiedliche Vorlagen genutzt. Zum Einstieg in die Thematik Bibliographieren wurde eine Vorlage eingesetzt, die einen ersten Zugang zum Thema durch die Beurteilung von Aussagen ermöglicht. Ergänzt wird diese Vorlage durch ein an die jeweiligen Aussagen angepasstes Feedback.[9] Simplere Vorlagen, wie z.B. anklickbare interaktive Karten, wurden vor allem eingesetzt, um das Lernmodul interaktiver zu gestalten.[10] Ebenso wurden Vorlagen genutzt, die in Form eines Quizes bereits erlernte Inhalte nochmals abfragen, wie z.B. eine Zuordnungsaufgabe, die sich mit der Zitierfähigkeit von Literatur auseinandersetzt.[11]

2.2 Rapid-Content Development Tools im Modul Bibliographieren

Im Rahmen der oben bereits erwähnten Evaluation des Moduls zum Thema Bibliographieren wurden vor allem drei mit Raptivity erstellte Lerneinheiten besonders positiv evaluiert. Dazu gehört eine Lerneinheit, die Inhalte visualisiert (Flip Book[12]), eine lineare Simulation, die den Nutzern eine realitätsnahe Bearbeitung einer Thematik ermöglicht sowie ein Goal-Based Scenario[13], das eine problemorientierte Bearbeitung einer Aufgabe ermöglicht. Im Folgenden soll der ursprüngliche Einsatz im Modul „Wie finde ich Literatur?“ kurz vorgestellt werden und danach die Nutzbarkeit dieser Vorlagen für das historische Lernen näher untersucht werden.

2.2.1 Visualisierte Inhalte – Flip Book

Die Vorlage Flip-Book ermöglicht die Erstellung eines interaktiven virtuellen Buches, in dem die Nutzer/innen, ähnlich wie in einem realen Buch, hin und her blättern können.[14] Um eine unnötige Überladung des Bildschirms mit einem längeren Informationstext zu vermeiden, bietet sich diese Form der Textpräsentation an, da durch sie der Text in kleinere Einheiten zerlegt werden kann. Gleichzeitig bietet die Vorlage die Möglichkeit, zu dem dargestellten Text auch Bilder zu zeigen, die sich inhaltlich am Text orientieren, wie in Abbildung 2 deutlich wird.

Im Bibliographiermodul wird die Vorlage Flip-Book relativ häufig aus den oben genannten Gründen eingesetzt. In der Evaluation zeigte sich, dass die Studierenden vor allem den interaktiven Charakter des Flip-Book schätzten.

2.2.2 Goal Based Scenario

Goal-Based Scenarios[15] sind Methoden des problemorientierten Lernens mit einer starken Lernerführung. Ursprünglich wurde diese Methode eingesetzt,

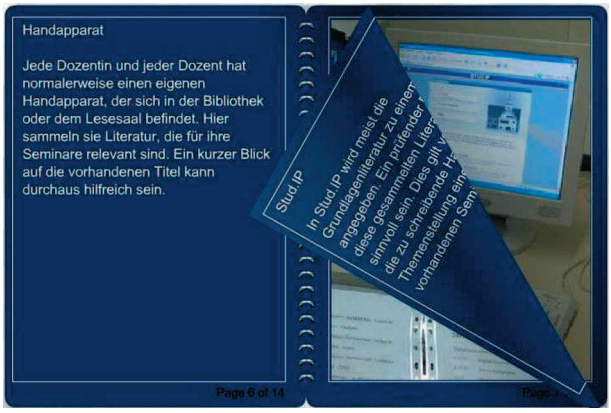

Abb. 2: Flip-Book bei "Wie finde ich Literatur?"

um anwendbare Fertigkeiten und Faktenwissen durch eine Anwendungssituation zu vermitteln.

Im Bibliographiermodul wird das Goal-Based-Scenario eingesetzt, um bereits erworbene Fähigkeiten anzuwenden und um neues Wissen zu generieren. Die in einer vorangegangenen Einheit vermittelten Kenntnisse über den Aufbau eines Bibliothekskatalogs sowie die Funktionsweise eines Onlinekatalogs sollen ergänzt werden mit Hinweisen zur Verbesserung einer Literatursuche durch weitere Quellen.

Während die Flip-Book-Vorlage eine relativ einfache Struktur aufweist, die eine schnelle Erstellung von Lernmodulen ermöglicht, ist die Basisstruktur der Goal-Based-Scenario-Vorlage wesentlich komplexer. In Abbildung 3 ist die Grundstruktur des ersten Settings dargestellt. Ausgehend von einer Ausgangsfrage („Wo finden sich Informationen zum Thema Nationalsozialismus?“) stehen mehrere mögliche Antworten zur Auswahl. Während die richtige Antwort (UB-Katalog nutzen) direkt weiter führt zur nächsten Frage, führen die „falschen“ Antworten (keine Literatur suchen; die fachdi-

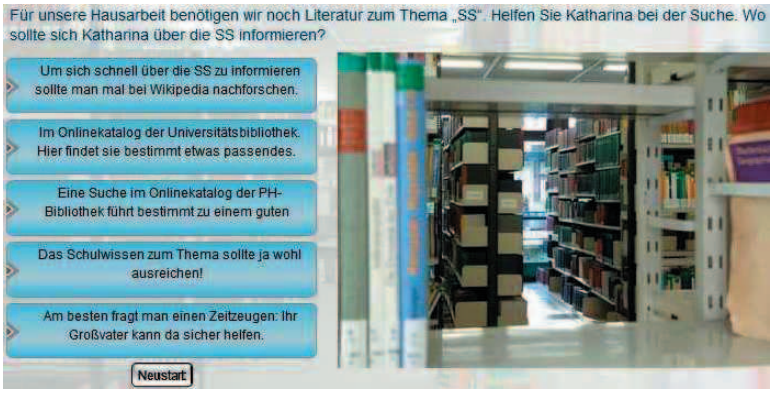

Abb. 3: Goal Based Scenario bei "Wie finde ich Literatur?"

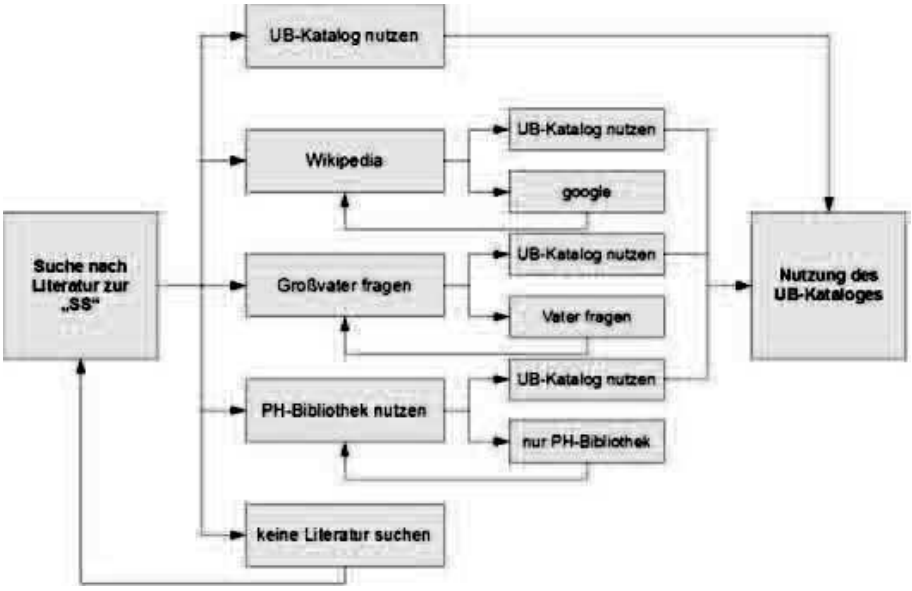

Abb. 4: Schematische Darstellung des ersten Szenarios des Goal-Based-Scenario.

daktisch und pädagogisch ausgerichtete PH-Bibliothek nutzen; Großvater fragen; Wikipedia) innerhalb des ersten Szenarios zu einem Feedback, verknüpft mit einem Hinweis zur richtigen Beantwortung der Frage. Von Seiten der Studierenden wurde vor allem die Simulation eines realen Falles besonders positiv beurteilt. Die unterschiedlichen, realitätsnahen Lösungswege, verbunden mit dem passenden Feedback, würden besonders zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Thema führen.

2.2.3 Lineare Simulation

Die lineare Simulation eignet sich für die Erstellung einer komplexeren Aufgabe, die aufeinander aufbauende Ereignisse und Fragen beinhaltet. Nacheinander werden unterschiedliche Fragen aufgeworfen, für welche mögliche Lösungen bzw. Antworten angeboten werden. Die Nutzer/innen können eine Antwort auswählen und erhalten daraufhin ein passendes Feedback. Das Feedback stellt gerade im Bereich des eLearning einen besonders wichtigen Faktor dar. Die Raptivity-Vorlage zur linearen Simulation ermöglicht ein „Elaborative Feedback“, ein Feedback mit weiterführenden Erläuterungen, das auch als „Meaningful Feedback“ bezeichnet wird und einem „Verification Feedback“ vorzuziehen ist.[16] Feedback wird in virtuellen Lehr-/Lernszenarien von den Nutzern als „direkte Rückmeldung“[17] wahrgenommen und sollte aus diesem Grund wohl formuliert werden, um nicht demotivierend zu wirken.

Im hier gezeigten Beispiel (Abbildung 5) aus der Lernumgebung zum Bibliographieren müssen die Nutzer/innen entscheiden, wie sie mit populär-

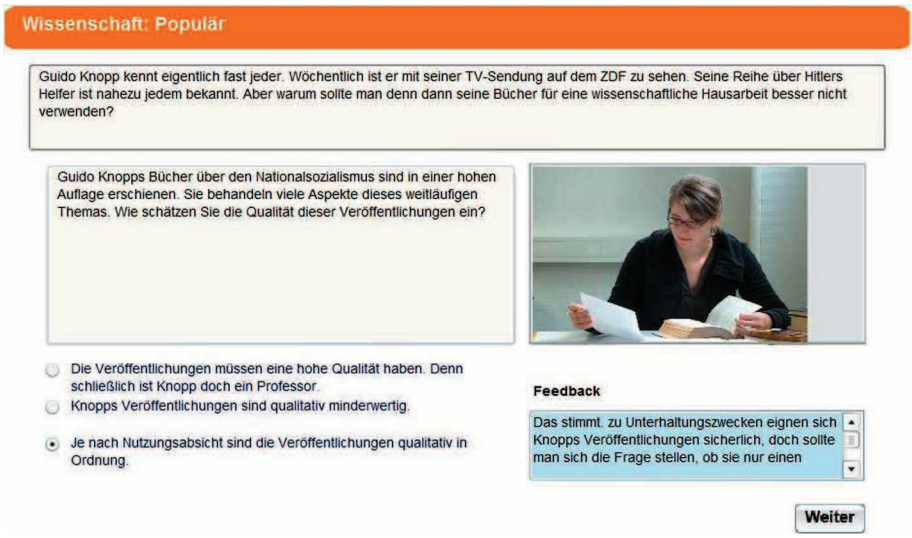

Abb. 5: Lineare Simulation bei "Wie finde ich Literatur?"

wissenschaftlicher Literatur im Rahmen der Suche nach fachwissenschaftlicher Literatur umgehen sollen. Am Beispiel der Kontroverse um Veröffentlichungen Guido Knopps wird die Problematik in mehreren Einzelschritten aufgearbeitet. Zunächst soll in einer ersten Einschätzung die Qualität der Veröffentlichung aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive eingeschätzt werden. An diese Überlegungen anschließend wird die Frage erörtert, für welches Zielpublikum populärwissenschaftliche Publikationen gemacht sind. Hieraus ergibt sich dann die Frage, ob Veröffentlichungen dieser Art in wissenschaftlichen Hausarbeiten als Referenzwerke genutzt werden können.

3. Historisches Lernen mit Rapid Content Development Werkzeugen

Nachdem nun die ursprüngliche Verwendung der Vorlagen aus dem Rapid Content Development Tool vorgestellt wurden, soll jetzt eine mögliche Nutzung für historisches Lernen dargestellt und kritisch bewertet werden.

3.1 Historisches Lernen mit dem Flip-Book

Mit dem vorliegenden Flip-Book ist der Versuch unternommen worden, die Lebensstationen von Kolumbus nachzuzeichnen. Wie bei der ursprünglichen Verwendung dieses Moduls auch wurde auf der linken „Buch“-Seite jeweils ein kurzer Verfassertext eingefügt. Die rechte „Buch“-Seite wurde mit Abbildungen verschiedenster Art gestaltet (Karten, historischen Darstellungen, Fotografien; vgl. Abbildung 6).

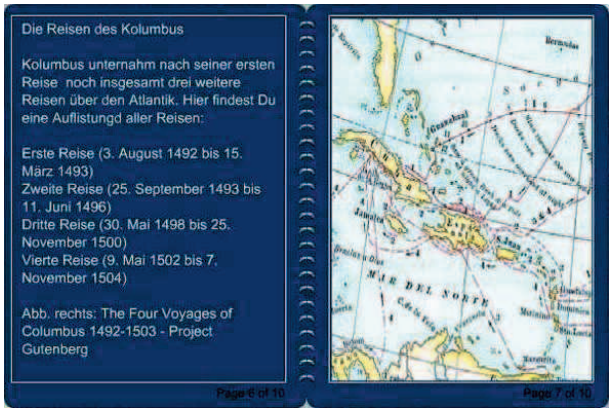

Abb. 6: Flip-Book: Die Reisen des Kolumbus

Abbildung 6 zeigt die einzelnen Reisedaten, verknüpft mit einer Landkarte, um den Reiseweg des Kolumbus geographisch zu visualisieren. Eine andere „Buch"-Seite zeigt das heutige Grab des Kolumbus in Sevilla.

Diese Kombination aus Text- und Bildmaterial liefert auch mit historischem Lerninhalt eine ansprechende Möglichkeit, textuelle Wissenseinheiten in kleine Bestandteile zu zerlegen, um einer Ermüdung durch das Lesen zu langer Textpassagen am Bildschirm entgegen zu wirken. Darüber hinaus ist mithilfe des Flip-Book die Darstellung historischer Ereignisse, wie beispielsweise in einer Biographie, in chronologischer Weise aufgrund der linearen Seitenstruktur problemlos möglich. Im Gegensatz zur Bewegungsfreiheit im Hypertext[18] können Lernende/Nutzende hier bewusst und gezielt gesteuert werden, um dem sogenannten lost-in-cyberspace entgegenzutreten.

Diese Beispiele sind ausreichend, um die Nachteile des Flip-Book bei der Gestaltung von historischen Lernprozessen aufzuzeigen. Gerade in einer scheinbar richtigen Kombination aus Text und Bildmaterial besteht aus geschichtsdidaktischer Perspektive eine erhebliche Gefahr. Durch die fehlende Funktion des Flip-Book Fragen zu stellen und ein Feedback zu geben, kann die mit dem Flip-Book erstelle Narration durch Text- und Bildkombinationen nicht dekonstruiert werden, sondern muss von dem/der User/in allein bewerkstelligt werden. Wenn beispielsweise – wie in unserem Beispiel bewusst erarbeitet – von der Landung des Kolumbus im Text die Rede ist, parallel dazu eine bildliche Darstellung seiner Landung von Theodore de Bry aus dem Jahre 1594 geschaltet wird, entsteht der Eindruck: So hat Kolumbus Amerika entdeckt. Somit setzt das Flip-Book (dekonstruktions-) kompetente User/innen voraus, leistet aber keinen Beitrag zum Erwerb historischer Kompetenzen.[19]

3.2 Historisches Lernen in einem Goal-Based-Scenario

In Analogie zur Nutzung des Goal-Based-Scenarios im Bibliographiermodul wurde auch hier – Abbildung 7 – versucht ein komplexes Szenario umzusetzen.

Abb. 7: Goal-Based-Scenario "Kolumbus und die Erdkugel"

Der Kern der Szenarios besteht in der Dekonstruktion eines Geschichtsbildes. Die Annahme, erst Kolumbus habe die Scheibenform der Erde bezweifelt und die Kugelform durch seine Reise zu beweisen versucht, soll mithilfe des Moduls kritisch hinterfragt werden. Dementsprechend steht diese Behauptung auch am Anfang des ersten Fragenkomplexes, von dem aus unterschiedliche Antworten eine vertiefende Bearbeitung ermöglichen. In den folgenden Komplexen wird die Behauptung in einzelne Teilelemente aufgelöst, wodurch eine vertiefende Auseinandersetzung mit ihr ermöglicht wird. Wiederum haben die Nutzer/innen in jedem Fragenkomplex mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, wobei eine direkt zum weiterführenden Komplex führt und die anderen innerhalb des ersten Komplexes weitere Lösungshinweise bereithalten.

Im Prinzip ist es mit diesem Modul möglich, eine problemorientierte Fragestellung aufzubauen. Den Nutzer/innen wird ein Problem präsentiert, für das mögliche Lösungen angeboten werden. Sie müssen sich für eine der möglichen Lösungen entscheiden und können so dieses Problem „bearbeiten“. Natürlich steht außer Frage, dass die Nutzer/innen ein Problem von außen gestellt bekommen, die Problematik also nicht von ihnen selbst kommt.

Ebenso ermöglicht ein Goal-Based-Scenario die Dekonstruktion von Geschichtsbildern, in diesem Fall die Frage nach der Erdform, und dies in einer Art „entdeckenden Lernens“. Die Nutzer/innen des Moduls können durch ihren eigenen Lernweg die Lösung für das anfangs gestellte Problem entdekken, jedoch nur in dem Rahmen, welcher durch die Programmierung vorgegeben wurde. Abbildung 8 zeigt eine schematische Darstellung des ersten Szenarios. Ausgehend von einer Ausgangsfrage („Oft hört man folgende…“) führt eine Antwortmöglichkeit direkt zum nächsten Szenario („Das stimmt so aber nicht!“). Eine Antwortmöglichkeit ist falsch („Ich kann hierauf keine Antwort geben“) und führt nicht weiter. Eine weitere, komplexere Antwortmöglichkeit („Das stimmt, das habe ich so in der Schule gelernt!“) führt zu einem Feedback, das eine weitere Auseinandersetzung mit der Antwort ermöglicht, und schließlich ebenso zum nächsten Szenario.

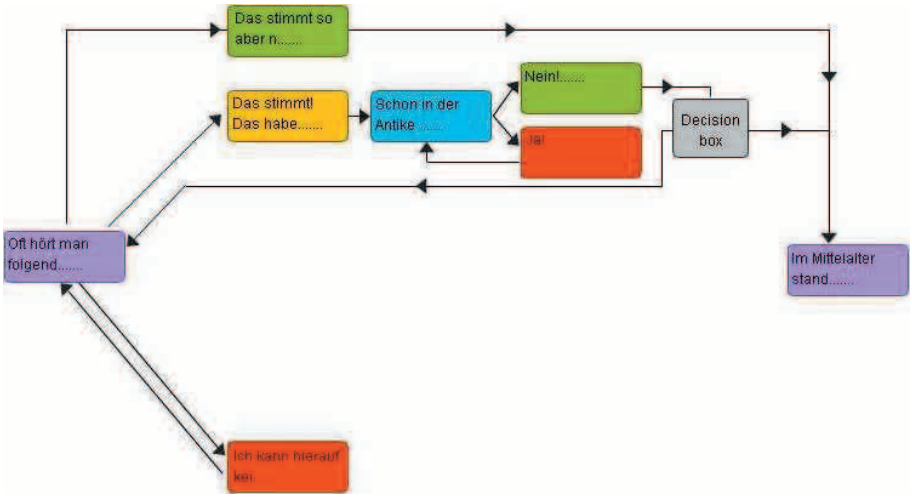

Abb. 8: Schematische Darstellung Goal-Based-Scenario

Dennoch kann die Vorlage hinsichtlich eines Einsatzes aus geschichtsdidaktischer Perspektive nicht voll überzeugen. Historisches Lernen ist mit einem Goal-Based-Scenario in dieser Form nur sehr schwer möglich. Vielmehr können die Nutzer/innen nur schon vorgefertigte Lernwege nachvollziehen – eine eigenständige Erarbeitung des Themas, die eine tiefere Auseinadersetzung mit der Thematik zum Ziel hätte, bleibt vollkommen ausgeschlossen. Auch die Dekonstruktion der im Goal-Based-Scenario dargestellten Geschichtsbilder verläuft lediglich in schon vorgefertigten Bahnen. Eine fertige Dekonstruktion muss durch die Nutzer nur nachvollzogen werden; eine eigenständige Auseinandersetzung und das selbstständige Dekonstruieren von Geschichtsbildern kann das Modul nicht leisten. Dafür ist der durch das Programm Raptivity vorgegebene Rahmen zu einengend. Durch die starre Form der Vorgabe des Programms ist eine freie didaktische Ge-

staltung ausgeschlossen. Gerade bei der Erstellung dieses Moduls zeigte sich, dass eine Anpassung an Vorgaben des historischen Lernens nur sehr bedingt möglich ist. Einsetzbar ist dieses Modul nur dann, wenn die Form, die das Programm vorgibt, bekannt ist, und man sich bei der Planung schon an dieser sehr konkret orientieren kann. Hieraus folgt dann allerding auch, dass die Form des Moduls den Inhalt äußerst stark beeinflusst.

3.3 Historisches Lernen mit einer linearen Simulation

In diesem Modul können einige Aspekte, die dem Flip-Book negativ angelastet wurden, positiv aufgelöst werden. Auch bei diesem Modul besteht die Möglichkeit, verschiedenstes Bildmaterial mit Textpassagen zu kombinieren. Gleichzeitig ist es möglich – und das machte dieses Modul interessant für Lernprozesse –, Fragen in das Modul zu integrieren, welche durch Anklicken vorgegebener Antwortmöglichkeiten beantwortet werden. Je nach ausgewählter Antwort erhalten die Nutzer/innen ein entsprechendes Feedback unterhalb des Bildes, welches speziell für die ausgewählte Antwort vorformuliert wurde. Dies hilft, die gegebene Antwort einzuordnen.

Im nun zu zeigenden Beispiel wird eine Bildanalyse durchgeführt, die eine kritische Auseinandersetzung mit der Bildaussage und damit einhergehend einer Dekonstruktion der Aussage zum Ziel hat. Grundlage dafür ist Theodore de Brys Kupferstich aus dem Jahre 1594: Landung des Kolumbus auf Guanahani.[20] Wie in Abbildung 7 zu sehen ist, besteht die sogenannte Simulation aus fünf Bereichen. In einem oberen Bereich können Textpassagen hinterlegt werden, die während der Bearbeitung unverändert erscheinen. Auf einer zweiten Ebene ist auf der linken Seite eine Frage formuliert, auf der rechten Seite ist das passende Bild zu sehen. Unterhalb dieser Ebene sind

Abb. 9: Lineare Simulation mit eingeblendetem Feedback

links die vorformulierten Antwortmöglichkeiten abgebildet. Wird eine dieser Antwortmöglichkeiten ausgewählt, erscheint unterhalb des Bildes das zu dieser gegebenen Antwort passende, vorformulierte Feedback.

Das vorliegende Beispiel zeigt, wie mit einer historischen Darstellung gearbeitet werden kann. Die gestellte Frage, was auf der Darstellung zu sehen ist, wurde hier damit beantwortet, dass auf der Darstellung die Landung Magellans zu sehen ist. Als Feedback erscheint der vorformulierte Hinweis, dass diese Antwort nicht stimmen kann, da Magellans Flotte aus insgesamt fünf Schiffen bestand. Auf der zu sehenden Darstellung sind jedoch nur drei Schiffe zu sehen.

Um sich die Darstellung weiter zu erschließen, besitzt das Modul die Möglichkeit, einzelne Bildausschnitte näher zu betrachten, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf einen speziellen Bereich zu fokussieren. In gezeigtem Beispiel werden im weiteren Verlauf einzelne Bildausschnitte mit Textpassagen aus dem Bordbuch des Kolumbus gegenübergestellt, um die widersprüchliche Darstellung der Landung im Bordbuch und der bildlichen Darstellung hervorzuheben. Unter Einbeziehung des Bordbuches und dem Hinweis auf die fast 100-jährige Zeitdifferenz zwischen der Landung des Kolumbus und der Entstehung des Kupferstichs kann dessen Konstruktcharakter deutlich herausgestellt werden. In unserem Beispiel wird nach der Bearbeitung dem Lernenden deutlich, dass Theodore de Bry die negativen Auswirkungen der Landnahme durch die Spanier für die Ureinwohner in seine Darstellung mit einbezieht, wodurch der Unterschied zur Darstellung des Bordbuches erklärbar ist.

Diese kurzen Ausführungen zeigen, welche Chancen und Grenzen dieses Modul für den Kompetenzerwerb bietet. Zum einen ermöglicht die Anlage des Moduls eine höhere Interaktivität zwischen Lernendem und Programm und beschränkt sich nicht nur auf das Umblättern eines virtuellen Buches. Zum anderen ist es möglich, einzelne Bildausschnitte näher zu betrachten und durch die Kombination mit Text und passenden Fragen die Gesamtdarstellung zu dekonstruieren.

Trotz dieser als positiv zu bewertenden Chancen des Moduls sind aus geschichtsdidaktischer Perspektive Bedenken angebracht. Die eigentliche Dekonstruktion der Aussage des Bildes wird nicht von den Lernenden selbst vollbracht. Von ihnen wird nur eine vorgefertigte Dekonstruktion nachempfunden, deren Bahnen von den Konstrukteuren vorgegeben worden sind. Die erwünschte Eigenständigkeit tritt nicht ein, da in diesem Falle sowohl die zur Auswahl stehenden Antworten, als auch das Feedback vorgefertigt sind. Wünschenswert wäre in diesem Falle die Möglichkeit einer selbstständigen Beantwortung der Frage und eines entsprechend individuell erscheinenden Feedbacks. Dies ist jedoch aus technischen Gründen aufgrund der Uneindeutigkeit der zu gebenden Antwortmöglichkeiten nicht möglich.

Trotz allem erscheint ein Aspekt von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die von Alavi und Schäfer in diesem Band empirisch untermauerte Notwendigkeit des Strategielernens[21] kann mithilfe dieses Moduls angebahnt

werden. Die Lernenden vollziehen einmal beispielhaft eine Bildanalyse nach, indem sie sich je nach Gestaltung in einem ersten Schritt einen Gesamtüberblick über das Bild verschaffen und in weiteren Schritten Bildausschnitte näher betrachten. Das Modul unterstützt so das Erlernen einer systematischen Vorgehensweise bei der Bildanalyse.[22]

4. Fazit

Der Beitrag sollte die Chancen und Grenzen bestehender Module für den historischen Kompetenzerwerb aufzeigen. Dabei waren zwei Merkmale besonders hinderlich für eine positive Bewertung der Ergebnisse. Zum ersten stehen die Besonderheiten des Denkfachs Geschichte und zum zweiten die damit verbundene Uneindeutigkeit von Geschichte einer problemlosen Umsetzung historischer Lernprozesse mit bestehenden Modulen im Wege. Der Konstruktcharakter von Geschichte und die damit verbundene fehlende historische „Wahrheit“ [23] schließen eindeutige Antworten in den Kategorien „richtig“ und „falsch“ aus, soll es sich bei solchen Lernarrangements um mehr handeln als um das reine Abfragen scheinbar gesicherter Fakten und Jahreszahlen. Dementsprechend können die Module, die hier gezeigt wurden, auch nur bedingt den Vorgaben des Fachs entsprechen. Vielmehr bedarf es der vielfältigen Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit anderen Nutzer/innen, sei es in Form einer Wiki-Arbeit oder durch eine tutorielle Betreuung (Lernplattformen wie Moodle[24] oder Stud.IP), damit historisches Lernen im virtuellen Medium angebahnt wird.[25]

Geschichte besteht eben nicht nur aus der Darstellung deklarativen Wissens, sondern ergibt sich aus der Diskussion. Wenn man aber an die Nutzung der hier vorgestellten Programme denkt, dann muss weiterhin auf die „Entdeckung“ einer künstlichen Intelligenz gewartet werden, die dann, angepasst auf die jeweiligen Fragen und Antworten der Nutzer/innen, ein passendes Feedback gibt!

Anmerkungen

[1] Vgl. Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (2007).
[2] Vgl. Sauter et al. (2004, S. 83) und Reinmann-Rothmeier (2003, S. 28).
[3] Das Modul findet sich unter http://appserv2.ph-heidelberg.de/ilias3/data/PH-Heidelberg/lm_data/lm_495/blg_end/index.html.
[4] Zu Autorenwerkzeugen vgl. Seufert/Mayr (2002, S. 20f.) und Schulmeister (2002, S. 97).
[5] Vgl. Baumgartner et al. (2002, S. 33) und Häfele/Häfele-Maier (o.A., S. 3).
[6] Irrtümlich werden Rapid Content Development Werkzeuge häufig als „Rapid-Learning“-Werkzeuge bezeichnet. Da diese Bezeichnung jedoch den Eindruck erweckt, dass Lernen schneller funktionieren würde, ist sie nicht anzuwenden.
[7] Vgl. http://www.raptivity.com/index.html; gesehen am 10.11.2009.
[8] Raptivity bietet mehr als 200 vorgefertigte Vorlagen.
[9] Vgl. http://appserv2.ph-heidelberg.de/ilias3/data/PH-Heidelberg/lm_data/lm_495/blg_end/

1_was_ist_bibliographieren.html, Abschnitt 1. Was ist Bibliographieren?
[10] Vgl. http://appserv2.ph-heidelberg.de/ilias3/data/PH-Heidelberg/lm_data/lm_495/blg_end/1_was_ist_bibliographieren.html, Abschnitt 2. Wo suche ich Literatur?
[11] Vgl. http://appserv2.ph-heidelberg.de/ilias3/data/PH-Heidelberg/lm_data/lm_495/blg_end/1_was_ist_bibliographieren.html, Abschnitt 5.4 Übung zur Zitierbarkeit von Literatur.
[12] Der Name Flip Book bezeichnet die Vorlage im Programm Raptivity.
[13] Vgl. Kritzenberger (2005, S. 19) und Niegemann et al. (2004, S. 36f) zu Goal Based Scenarios.
[14] Eine kriteriale Gliederung von Interaktivitätsstufen in multimedialen Lernmodulen bietet Haack (2002, S. 128).
[15] Für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Thema Goal-Based-Scenario vgl. Kritzenberger (2005, S. 19) und Niegemann et al. (2004, S. 36ff).
[16] Zu unterschiedlichen Arten des Feedback in virtuellen Lehr-/Lern-Szenarien, vgl. Schulmeister (2002, S. 111) und Pommer (2003, S. 66f).
[17] Euler (1992, S. 140).
[18] Der Definition von Krameritsch und Schmale folgend zeichnet sich „'Hypertext' im engeren Sinne […] durch seinen modularen, in Informations- und Wissenseinheiten fragmentierten und in einer Netzwerkstruktur präsentierten Charakter aus." Krameritsch, J. & Schmale, W. (2007, S. 21).
[19] Die Narration des Flip-Book kann selbstverständlich in einer entsprechend erstellten Lernumgebung durch leitende Fragen dekonstruiert werden. Das Anliegen war jedoch, das „Flip-Book" isoliert auf die Grenzen und Möglichkeiten für historischen Kompetenzerwerb zu untersuchen.
[20] Die durchgeführte Bildbetrachtung soll beispielhaft erfolgen und hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit.
[21] Vgl. Alavi & Schäfer: Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware (in diesem Band).
[22] Gleichwohl muss auch hier einschränkend erwähnt werden, dass auch in diesem Fall die Lernenden nur exemplarisch eine Strategie für nur ein Bild nachvollziehen. Gegebenenfalls kann jedoch genau diese hier nachvollzogene Strategie der Bildbetrachtung bei einem anderen Bild nicht hilfreich sein.
[23] Vgl. Barricelli (2002, S. 74) zu den Merkmalen historischen Wissens.
[24] Zu den Einsatzmöglichkeiten der Lernplattform Moodle vgl. den Beitrag von Alexander König in diesem Band.
[25] Erste Schritte in diese Richtung, wie solch webbasierte Aufgaben zum historisches Lernen aussehen können, versucht der einführende Aufsatz von Alavi & Schäfer in diesem Band zu leisten.

Literatur

Aufgebauer, Peter (2006). „Die Erde ist eine Scheibe". Das mittelalterliche Weltbild in der Wahrnehmung der Neuzeit, in: GWU, Jg. 57, H. 7/8, S. 427-441.

Baumgartner, Peter; Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia (2002). E- Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe. Innsbruck, München, Wien, Bozen.

Barricelli, M. (2002). Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts – eine empirische Studie zu Erfahrungen von Schülern, Geschichte zu erzählen. In: Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.). Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster, S: 73-84.

Hasberg, W. (2005). Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens. In: GWU, Jg. 56, H. 12, S. 684-702.

Häfele, Hartmut und Maier-Häfele, Kornelia (o.A.). Autorenwerkzeuge für Learning Content. Online: http://elearn.inf.tu-dresden.de/quellarc/Dokumente/Learning-Content-Autorenwerkzeuge.pdf. Gesehen am 31.01.2008.

Körber, A.; Schreiber, W. & Schöner, A. (2007) (Hrsg.). Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.

Krameritsch, J. & Schmale, W. (2007). Hypertext und Hypertexten im schulischen Geschichtsunterricht und im Geschichtsstudium. In: GWU, Jg. 58, H. 1, S. 20-35.

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003). Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Sauter, Annette; Sauter, Werner; Bender, Harald (2004). Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. Unterschleißheim.

Schulmeister, Rolf (2002). Grundlagen hypermdialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. 3., korrigierte Auflage. München, Wien.

Seufert, Sabine und Mayr, Peter (2002). Fachlexikon e-le@rning. Bonn.

Andrea Kolpatzik

‚Die Deutschen' erobern die Schule! Grenzen und Chancen historischen Lernens mit kommerziellen Geschichtsportalen

„*So wie gestern präsentiert, kommt Geschichte offenbar an*", konstatierte Nachrichtensprecher Claus Kleber im Heute-Journal vom 27. Oktober 2008.[1] ‚Die Deutschen' hatten ihren Feldzug begonnen. Nach einer groß angelegten Werbekampagne eroberte die historische Dokumentation die Wohnzimmer ihrer Zuschauer. 6,5 Millionen erlebten die „*Geburtsstunde der Deutschen*"[2]. ‚Otto und das Reich' bildete den Auftakt eines Versuchs kollektiver Identitätsstiftung via Fernsehen. Tausend Jahre deutsche Vergangenheit, getreu dem ZDF-Werbeslogan „Mit dem Zweiten sieht man besser" zur besten Sendezeit am Sonntagabend um 19.30 Uhr in mundgerechten, 45-minütigen Häppchen präsentiert. Historisches Fastfood, das schnell konsumiert und bald wieder vergessen war?

Am 25. November 2008 wurde mit ‚Wilhelm und die Welt' die letzte Folge der Serie ausgestrahlt. Doch der Eroberungsfeldzug ‚Der Deutschen' hält an. Im Zuge fortschreitender Kommerzialisierung des Mediensystems der Bundesrepublik kämpft das Zweite Deutsche Fernsehen allerdings nicht mehr ausschließlich um Einschaltquoten, sondern auch um die Erschließung eines neuen Publikums. Das Ziel: der Geschichtsunterricht. Das Medium: das Internet.

Eine Entwicklung, die in diesem Beitrag unter dem Begriff der ‚Kommerzialisierung massenmedialer Geschichte' subsummiert wird: Als ‚Kommerzialisierung massenmedialer Geschichte' „*wird die Verstärkung ökonomischer Einflüsse, in erster Linie desjenigen der Werbewirtschaft, auf die Strukturen und Funktionen von Mediensystemen und deren Konsequenzen für die Medienproduktion, die Medienmitarbeiter, die Prozesse von Medienkommunikation und deren Rezipienten sowie allgemein in kultureller, wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht bezeichnet.*"[3] Diese Beschreibung soll den zunehmenden Einfluss ökonomischer Determinanten auf das Mediensystem und die massenmediale Geschichtsvermittlung fassen. Aus Perspektive der Geschichtsdidaktik skizzierte diesen Entwicklungsprozess für das Fernsehen jüngst Saskia Handro im Hinblick auf massenmediale Konstruktion, Präsentation und Distribution von Geschichte als dessen Neuerfindung „*als Teil der Erlebnisgesellschaft.*"[4] Mediensysteme begreifen ihre Inhalte als Ware, die es – medienökonomisch betrachtet – im harten Konkurrenzkampf verschiedener Medienanbieter strategisch so zu positionieren gilt, dass sie möglichst viele Zuschauer und damit gleichsam auch

Werbekunden bindet. Zwei zentrale, für eine geschichtsdidaktische Analyse besonders relevante Merkmale kennzeichnen diesen Kommerzialisierungprozess: das forcierte dynamische Wechselspiel zwischen Medienproduzenten und Rezipienten auf struktureller Ebene sowie die konkrete Auswirkung dieser Interaktion auf funktionaler Ebene in Form des Wandels der Massenmedien von Kultur- zu Unterhaltungsmedien. Im Interesse langfristiger Zuschauerbindung werden nicht nur stetig neue Vertriebsstrategien, sondern auch fortwährend neue Absatzmärkte gesucht, so dass der massenmediale Struktur- und Funktionswandel mit der Konzentration der Massenmedien auf das Internet in Form von Crossmedia-Offensiven eine neue Dimension erreicht. Crossmedia meint hier die neue Vermarktungsstrategie des Mediensystems, Einzelmedien unter einer gemeinsamen Dachmarke zu verknüpfen, um durch Übernahme von Inhalten, Formaten und technischer Konvergenz verschiedene Absatzmärkte gleichzeitig bedienen zu können. Die heftige Debatte um den zwölften Rundfunkstaatsvertrag kann als vorläufiger Höhepunkt dieses Trends rezipiert werden.[5]

Eine Entwicklung, die nicht nur die Medienwelt selbst[6], sondern auch die Geschichtsdidaktik vor neue Herausforderungen stellt. Erstmals konzentriert sich ein öffentlich-rechtlicher Fernsehsender mit dem für die historische Dokumentation ‚Die Deutschen' konzipierten Online-Geschichtsportal explizit auf den Geschichtsunterricht. Kommerzielle massenmediale Geschichtsvermittlung macht nun auch vor dem Klassenzimmer nicht mehr halt: Das ZDF deklariert sein Online-Portal ausdrücklich als Medium historischen Lernens, obwohl es als Bestandteil des Massenmediums Fernsehen augenscheinlich primär eher ökonomischen Gesetzen als didaktischen Bildungsansprüchen verpflichtet zu sein scheint. Dennoch wirbt die Website ‚DieDeutschen.de' offensiv mit ihrem eigens für die Fernsehserie konzipierten Unterrichtsmaterial und inszeniert sich in einer selbstreferenziellen Werbeschlaufe als Portal mit historisch-politischem Bildungsanspruch.[7] Eine Entwicklung, die angesichts der stetigen Beschleunigung der ‚Kommerzialisierung massenmedialer Geschichte' den Auftakt eines neues Trends bilden könnte und vor der die Geschichtsdidaktik nicht die Augen verschließen sollte.

Dieser Beitrag möchte deshalb mögliche Grenzen und Chancen einer angemessenen geschichtsdidaktischen Intervention ausloten. Der aktuelle geschichtsdidaktische Diskurs über historisches Lernen im Internet wird von zwei gegensätzlichen Positionen bestimmt, die auch diese Auseinandersetzung mit kommerzieller, massen- und hypermedial distribuierter Geschichte als Leitfragen motivieren.[8] Zugespitzt formuliert gilt es zu eruieren, ob angesichts zunehmender Kommerzialisierung des Mediensystems eine normative Festlegung und Formulierung geschichtsdidaktischer Standards für massenmedial distribuierte Geschichtspräsentationen sinnvoll erscheint, oder ob sich die Fachdiszplin stattdessen auf den Geschichtsunterricht als Ort des Kompetenzerwerbs konzentrieren sollte. Grundgedanke und zugleich Leitthese ist dabei die Hypothese, dass sich erst nach der Erschließung der

komplexen Eigenlogik kommerzieller, hypermedial distribuierter Geschichte sinnvoll über die Art und Weise geschichtsdidaktischer Intervention diskutieren lässt.[9]

Wird Online-Geschichtsjournalismus in Fortschreibung geschichtsdidaktischer Theoriebildung aus systemtheoretischer Perspektive als ein geschichtskulturelles Teilsystem mit spezifischen Institutionen, Professionen, Medien und Publika modelliert,[10] dann werden seine hohe Komplexität und Vielschichtigkeit transparent. Seine konstitutiven Dimensionen lassen sich somit nicht ausschließlich aus verschiedenen Mediengattungen, spezifischen Präsentationsformen und historischen Inhalten ableiten. Vielmehr müssen Rolle und Wirkung von Online-Geschichtsjournalismus für Staat, Gesellschaft und Individuum sowie der Einfluss ökonomischer Determinanten als konstitutive Bestandteile bei der Modellierung des Untersuchungsgegenstandes ebenfalls Berücksichtigung finden. Eine heuristisch ertragreiche Analyse des crossmedialen ZDF-Geschichtsportals ‚DieDeutschen.de' hinsichtlich seiner Grenzen und Chancen für historisches Lernen darf sich deshalb nicht lediglich auf die Ebenen von Medium, Gattung und Inhalt konzentrieren[11], sondern muss die Website als integratives Geflecht verschiedener Handlungsbereiche und Interessenslagen in den Blick nehmen.[12] Nimmt man die These ernst, dass die Dynamik des Markts, angetrieben durch technische Innovationen, permanent neue Möglichkeiten eröffnet und damit Veränderungen sowohl auf der Anbieter- als auch auf der Publikumsseite erzeugt,[13] dann bietet sich für die Modellierung eines auch für eine Diskussion der Grenzen und Chancen historischen Lernens mit ‚DieDeutschen.de' tragfähigen Beschreibungsmodells von Online-Geschichtsjournalismus das Feldschema der Massenkommunikation von Gerhard Maletzke an. Massenkommunikation wird hier definiert als „*jene Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich, durch technische Verbreitungsmittel, indirekt und einseitig an ein disperses Publikum vermittelt werden.*"[14] Maletzke differenziert in seinem Modell zwischen den für den publizistischen Prozess konstitutiven Dimensionen Kommunikator, Aussage, Medium und Rezipient. Er begreift Kommunikation als direkten, einseitig verlaufenden Prozess, in dem interaktive Momente zwar möglich, aber nicht zwingend notwendig sind und reduziert öffentliche Kommunikation auf die Veröffentlichung von Kommunikationsangeboten und die Nutzung derselben. Der geschichtsdidaktische Nutzwert dieses Beschreibungsmodells von Massenkommunikation liegt in seinem Verständnis von Medien als technische Mittler – systemtheoretisch argumentiert fungieren sie als strukturelle Koppler – im Kommunikationsprozess zwischen Produzenten- und Rezipientenseite. Überträgt man Maletzkes Beschreibungsmodell auf Online-Kommunikation, dann liegt der analytische Fokus auf der konstitutiven Wechselbeziehung der Trias aus Medienproduzent, Medienrezipient und dem Internet als technischem Mittler.[15] Der vorliegende Beitrag gliedert sich deshalb in drei Abschnitte auf: Im ersten Teil erfolgt am Beispiel des ZDF-Webportals ‚DieDeutschen.de' eine grundlegende Modellierung von Online-

Geschichtsjournalismus als Teilsystem der Geschichtskultur. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt hierbei auf den geschichtskulturellen Dimensionen Institution/Profession, Publikum und Medium. Der ebenfalls für Online-Geschichtsjournalismus konstitutive System-Umwelt-Zusammenhang[16] in Form der Relation zu anderen Teilsystemen der Geschichtskultur kann in diesem Beitrag allerdings nur insofern Berücksichtigung finden, als dass er unmittelbaren Einfluss auf die angeführten geschichtskulturellen Dimensionen ausübt. Im Mittelpunkt des zweiten Abschnitts steht im Anschluss daran das Webportal ‚DieDeutschen.de', das mit speziellen eigenlogischen Konstruktions- und Präsentationsstrategien von Geschichte als Mediator zwischen Medienproduzenten und Medienrezipienten fungiert. Letztere machen dann den Schwerpunkt des dritten Abschnitts aus. Hier gilt es, potenzielle Grenzen und Chancen historischen Lernen mit kommerziellen Geschichtsportalen zu diskutieren.

1. „Tauchen Sie ein in die Geschichte Deutschlands" – Online-Geschichtsjournalismus als Teilsystem der Geschichtskultur

Wird das Webportal ‚DieDeutschen.de' als (technisches) Medium der Geschichtskultur verstanden, dann ist es Bestandteil eines komplexen sozialen Systems.[17] Geschichtsjournalisten und Zeithistoriker (Professionen) erzeugen als Mitglieder der ZDF-Redaktion „Zeitgeschichte" für ein disperses Publikum Geschichte als gegenwartsgebundenes, dynamisches Konstrukt im Spannungsfeld von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung. Das Online-Geschichtsportal ‚DieDeutschen.de' ist demnach mehr als bloßes Online-Recycling der Fernsehdokumentation. Als Bestandteil der geschichtskulturellen Institution des öffentlich-rechtlichen Fernsehsenders ZDF finanziert es sich aus Rundfunkgebühren und ist somit gemäß der rechtlichen Bestimmungen des dualen Rundfunksystems einem Bildungsauftrag verpflichtet.[18] Diese normativen gesellschaftlichen Ansprüche sind seit 1991 im Rundfunkstaatsvertrag verankert: Neben Sozialisations- und Kontrollfunktionen sind dort Informations- und Bildungsfunktionen als öffentliche Aufgabe rechtlich fixiert. Darüber hinaus unterliegt das ZDF mit seinen Medienprodukten auf dem Zuschauermarkt allerdings auch dem Diktat der Aktualität, des Zeitgeschmacks und des Neuigkeitswerts – medienökonomisch als „Nichtrivalität im Konsum"[19] bezeichnet. Das Online-Geschichtsportal ‚DieDeutschen.de' ist somit ein duales Gut: Einerseits ist die ZDF-Website dem gesellschaftlichen Bildungsanspruch verpflichtet und unterliegt normativen Qualitätsansprüchen, an denen es sich messen lassen muss.[20] Andererseits konkurriert die Website gleichzeitig auf dem Zuschauermarkt mit privaten Medienanbietern um Einschaltquoten und Klickzahlen und muss ihrem Publikum im Wettbewerb um Aufmerksamkeit das bieten, was es verlangt.[21] Als Bestandteil der geschichtskulturellen

Institution des öffentlich-rechtlichen Fernsehsenders stehen die ‚Macher' des Online-Portals ‚DieDeutschen.de' somit vor der diffizilen Aufgabe, mit ihrem Medienprodukt sowohl normative öffentliche Bildungsansprüche als auch heterogene Publikumserwartungen zu bedienen – ohne dadurch zu einem meritorischen, d.h. nicht nachgefragtem Gut zu avancieren. Die ZDF-Redaktion „Zeitgeschichte" erzeugt deshalb auf spezifische Weise – hier: hypermedial – für ein disperses Publikum Geschichte als Bedeutung, die zwischen den Polen Bildung und Unterhaltung changieren muss. Das Medienprodukt ‚DieDeutschen.de' kann deshalb als ‚Bildungstainment' definiert werden, da es den Zwecken gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit und Zuschauerbindung folgend die geschichtskulturellen Leitmuster von Geschichte als Bildung und Geschichte als Erlebnis synthetisiert.[22] Argumentiert man stärker von der Medienlogik her, dann lässt sich mit dem medienökonomisch gefärbten Verständnis des ZDF-Geschichtsportals ‚Die-Deutschen.de' als ‚Bildungstainment' im Sinne eines dualen Gutes eine eindimensionale und undifferenzierte Analyse des Medienprodukts vermeiden.

Es sollte deutlich geworden sein, dass die spezifische Leistung des ZDF-Geschichtsportals ‚DieDeutschen.de' nicht allein in der Vermarktung der gleichnamigen Fernsehserie im Internet besteht. Gemäß einer crossmedialen Vermarktungsstrategie wird die TV-Dokumentation dort vielmehr durch Hintergrundinformationen, Experteninterviews und spezielle Features ergänzt, die im Sinne des ‚Bildungstainment' eine aktuelle und spannende Distribution der genuin fürs Fernsehen konstruierten Geschichte gewährleisten sollen. Das Publikum hat im Zuge der Crossmedia-Offensive auch bei den öffentlich-rechtlichen Fernsehsendern endgültig seinen Status als bloßer Empfänger kulturell durchformter Kommunikation eingebüßt. Die Medienproduzenten erkennen es nunmehr als aktiven, souveränen Konsumenten von Medienprodukten an. Auf ‚DieDeutschen.de' wird Interaktivität deshalb groß geschrieben, der Rezipient als ‚User' – als aktiver Konsument medialer Geschichtsvermittlung – betrachtet und seine Rolle somit entschieden aufgewertet. Über Geschichtskarten, Gewinnspiele, Geschichtsquiz und Geschichtsforum partizipiert er nicht nur an geschichtskulturell durchformter Kommunikation, sondern erlebt und gestaltet sie aktiv mit. „*Tauchen Sie ein in die Geschichte Deutschlands!*", bereits der Online-Trailer des ZDF-Portals offenbart die Intention der Produzenten: Geschichte wird als Erlebnis, als Außeralltägliches inszeniert.[23] Der Konsument soll in die Vergangenheit „eintauchen", Geschichte mit „Ohren, Augen und allen Sinnen" – so Claus Kleber im Heute-Journal – wahrnehmen und verarbeiten. Misst man der Aussage des Nachrichten-Anchormans Bedeutung bei, dann kann sie als Indiz für eine interne redaktionelle Gewichtung der ZDF-Redaktion ‚Zeitgeschichte' gelten: An erster Stelle kommt die Unterhaltung, dann folgt die Bildung.[24]

Ein Befund, dessen Konsequenzen für die Geschichtsdidaktik nicht deutlich genug thematisiert werden können. Zugespitzt formuliert stehen *erstens*

nicht Wissenschaftlichkeit und Multiperspektivität historischer Darstellungen, sondern ausschließlich ihre vielfältige Anschlussfähigkeit im Vordergrund. Anschlussfähigkeit bedeutet hier zum einen die erfolgreiche Integration der TV-Dokumentation in den gesellschaftlichen Diskurs und zum anderen die Kompatibilität der historischen Fernsehnarration mit den Vorwissenstrukturen der Rezipienten.

Mit Martin Luther, Bismarck oder Wilhelm II. konzentrieren sich die Fernsehproduzenten auf vermeintlich konsensfähige Ikonen des deutschen Bildungskanons. Um trotz eines dispersen Publikums mit unterschiedlichem historischen Vorwissen größtmögliche Resonanz zu erzielen, selektieren die Produzenten der Fernsehdokumentation „Die Deutschen" aus einem Jahrtausend deutscher Geschichte vermeintliche ‚Schlaglichter' und inszenieren sie als Ankerpunkte deutscher Identität. Dieses Konstruktionsmuster von Geschichte bricht die ZDF-Website nicht auf. Im Gegenteil: Das Internet-Portal unterstützt und verstärkt *zweitens* noch die Wirkungsmächtigkeit dieser monoperspektivischen ‚Meistererzählung'[25] eines deutschen Nationsbildungsprozesses. Durch seinen hohen Grad an Informationsdichte erweckt es den Anschein historischer Authentizität und wissenschaftlicher Seriosität. Jede zum Download feilgebotene Fernsehfolge ist mit einer separaten Homepage verlinkt, die in einheitlicher Struktur vielfältige Informationen und Features zum jeweiligen Thema anbieten. Ein Befund, der am Beispiel der Website zur Episode ‚Luther und die Nation'[26] erläutert werden soll. Mit einem komprimierten historischen Abriss leitet Guido Knopp in die Thematik ein: *„Der Reformator und Förderer der deutschen Sprache. Zunächst war er nur ein einfacher Mönch, ein zweifelnder und mit sich hadernder Theologe. Aus ihm wurde eine epochale Figur, die wie keine andere zuvor die Deutschen einte und spaltete – ohne dies zu wollen: Martin Luther."*[27] Sachtexte zu den Biographien von Martin Luther und Kaiser Karl V. als Protagonisten der Fernsehfolge, ein Hintergrundtext über ‚Eine Epoche im Wandel' als thematischer Schwerpunkt und die Zeitleiste ‚Von Columbus bis zum Augsburger Frieden. Die wichtigsten Ereignisse von 1483 bis 1616 im Überblick' ergänzen die zum Download bereitgestellten Fernsehfolgen. Der ‚User' hat somit vermeintlich die Wahl zwischen unterschiedlich perspektivierten Zugängen und Quellen zur dargebotenen Geschichte. Bei näherer Betrachtung offenbart sich aber der selbstreferenzielle Konstruktcharakter: In Summe konstruieren die verschiedenen Features – wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunkten – eine inhaltlich geschlossene ‚Meistererzählung'.

So wird beim Geschichtsquiz „Wie gut kennen Sie die deutsche Geschichte?" lediglich das aus den zehn Fernsehfolgen gewonnene Faktenwissen reproduziert, und dies nimmt nicht nur bei der Frage nach der Anzahl der Kinder Maria Theresias (16 Stück) groteske Züge an. Die weitaus spannendere Frage nach den Motiven der Kontextualisierung Maria Theresias innerhalb der ‚Meistererzählung' bleibt aus.

Bereits in einem ersten Zugang wird *drittens* deutlich, dass der Website ‚DieDeutschen.de' – obwohl vielfach als Ort historischen Lernens beworben – kein geschichtsdidaktisches, sondern ein mediumgeneriertes Konzept zugrunde liegt. Das zum Download dargebotene didaktische Unterrichtsmaterial zur Fernsehserie mutet im direkten Vergleich mit der multimedialen, erlebniszentrierten Inszenierung von Geschichte antiquiert an. Historisches Lernen anhand der in Kooperation mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands konzipierten Unterrichtsmaterialien erfolgt ausschließlich textbasiert. Auf inhaltlicher Ebene dient die massenmedial konstruierte ‚Meistererzählung' in den Arbeitsblättern lediglich als Aufhänger für die Erarbeitung von Ereigniswissen sowie Politik-, Kultur- und Sozialgeschichte.[28]

2. „Geschichte in zehn Minuten …" – Typische Konstruktions- und Präsentationsmechanismen des ZDF-Geschichtsportals

Der Befund des intendierten Transfers der geschlossenen ‚Meistererzählung' in den Geschichtsunterricht ist nicht überraschend. Gerade die mittels Personalisierung und ‚Meistererzählung' erzeugte hohe Anschaulichkeit von Geschichte ist mitunter für den großen Erfolg der Fernsehdokumentation „Die Deutschen" verantwortlich: „*Sämtliche Dokumentationen Guido Knopps folgen dem biographischen Narrationsaufbau. (…) die Erzählung [hangelt sich] an Versatzstücken einzelner, wenn auch unterschiedlicher Biographien entlang, bis eine chronologische Erzählung entsteht; im Zentrum stehen immer die episodenhaften, schicksalhaften Erlebnisse der Menschen.*"[29] Ein Charakteristikum massenmedial konstruierter Geschichte, das mit der Flüchtigkeit des Internets zusätzlichen Nährstoff erhält. Das Ergebnis sind – pointiert formuliert – tausend Jahre Geschichte, präsentiert in zehn Minuten.

Verkürzung, Verdichtung und Selektion historischer Ereignisse sind bereits der nichtlinearen Hypertextstruktur des Internets geschuldet. Wird Hypertext als ein „*kohärenter, nichtlinearer, multimedialer, computerrealisierter, daher interaktiv rezipier- und manipulierbarer Symbolkomplex über einem jederzeit vom Rezipienten unterschiedlich nutzbaren Netz von vorprogrammierten Verknüpfungen*"[30] definiert, dann evoziert die Setzung von Hyperlinks – jener vorprogrammierten Verknüpfungen – Kontingenz, so dass das Konsumverhalten der ‚User' für die Produzenten des Web-Portals nicht mehr kalkulierbar ist. Zwei konstitutive Mechanismen sollen deshalb die Bindung der unterschiedlich motivierten und interessierten ‚User' an das Geschichtsportal sicherstellen: eine prägnante ‚Meistererzählung' und Interaktivität. Auf die ‚DieDeutschen.de' steht – analog zur Fernsehserie – die Konstruktion eines deutschen Nationsbildungsprozesses im Fokus, die Frage der deutschen Identität wird thematisiert. Die vielfältige Imagination der

‚deutschen Nation' dominiert den Webauftritt. Es wird eine teleologisch verengte Geschichte Deutschlands erzählt, die prägnant unter den Begriffen Einheit und Freiheit verschlagwortet und an konkreten historischen Personen – um Claus Kleber zu zitieren: *„den Stars deutscher Vergangenheit"* – festgemacht ist.[31]

Schon auf der Startseite des Web-Portals wird deutlich, dass es sich bei „Die Deutschen" um eine Geschichte ‚großer Männer' handelt. Bereits die Teaser der zum Download bereitgestellten Fernsehfolgen reduzieren komplexe historische Sachverhalte in Überschrift, Unterzeile und Bildauswahl auf selektive historische Figuren.

Die Fernsehdokumentation bedient sich zwar identischer journalistischer Konstruktions- und Präsentationsmodi, doch das Online-Portal bündelt und komprimiert aufgrund seiner Hypertextstruktur diese Simplifizierung und Personalisierung noch. Im Sinne eines ‚Tourguides' führt die ‚Meistererzählung' den ‚User' durch die interaktiv erleb- und gestaltbare Geschichte ‚der Deutschen'. Dieser Befund soll am Beispiel der interaktiven Zeitreise ‚Ein Jahrtausend deutsche Geschichte' erläutert werden. Die zehn Fernsehfolgen werden hier als zentrale ‚Schlaglicher' präsentiert und auf einer Zeitleiste angeordnet, so dass der Eindruck einer ‚deutschen Geschichte' mit Anfang und Ende entsteht. Gemäß seinen Interessen und seinem Vorwissen kann der ‚User' dank der ‚Meistererzählung' zwischen einer ‚kompletten' deutschen Geschichte oder einzelnen, vermeintlich zentralen Aspekten wählen. Ist seine Neugierde erst einmal geweckt, folgt die Fortsetzung deutscher Geschichte beim nächsten Klick. Auf synchroner Ebene besteht dann die Möglichkeit, neben Trailer und vollständigem Download der TV-Folge durch Experteninterviews und Kartenmaterial weitere Informationen über das jeweilige ‚Schlaglicht deutscher Geschichte' zu gewinnen. In Filmsequenzen kommentieren und diskutieren renommierte Historiker das jeweilige Oberthema, das auf einer interaktiven Karte visualisiert und verortet wird. Dieses Novum des Online-Specials stellt zugleich auch die größte Herausforderung für die Geschichtsdidaktik dar: Während die Fernsehdokumentation „Die Deutschen" wissenschaftlich generierte Geschichte und medial inszenierte Geschichte zwar ergänzend, in Fernsehdokumentation, Making-Of und Expertendiskussion im ZDF-Nachtstudio aber immerhin in unterschiedlichen Sendeformaten präsentierte, gehen sie online eine Symbiose ein. Das ZDF-Geschichtsportal suggiert mit dem ausdrücklichen Verweis auf wissenschaftliche Expertise das gleichberechtigte Neben- und Miteinander von Geschichtswissenschaft und Fernsehen. In den Massenmedien hat die Geschichtswissenschaft ihre Monopolstellung zur Deutung von Vergangenheit allerdings längst eingebüßt, fungiert nur noch als ‚Stichwortgeber' und Referenz für historische Aussagen.[32] Die Präsentation der Interviews von Historikern auf ‚DieDeutschen.de' unterliegt der Intention, die Triftigkeit der massenmedial konstruierten ‚Meistererzählung' durch Anführung wissenschaftlicher Autoritäten zu untermauern.[33] Das Einfügen von Filmszenen aus „Die Deutschen" in die videographierten Experteninterviews

und die Zitation von Historikern in den Hintergrundtexten zur jeweiligen Fernsehfolge sind Indizien für diese These. Die Konsequenz: Der Konstruktcharakter massenmedial distribuierter Geschichte ist somit fast nicht mehr erkennbar.

3. „Für das Leben lernen …"[34] – Schule, Didaktik und massenmediale Geschichtskultur

Will man Grenzen und Chancen historischen Lernens mit massenmedialen, kommerziellen Geschichtsportalen diskutieren, ist es angebracht, zunächst das Ziel historischen Lernens zu definieren. Verfolgt historisches Lernen im Sinne der Geschichtsdidaktik historisch-politische Mündigkeit[35], dann gilt es, politisches Bewusstsein und Geschichtsbewusstsein mittels aktiver und reflektierter Medienkompetenz auszubilden.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich daher auf die Frage, welche Medienkompetenzen sich an kommerziellen Geschichtsportalen ausbilden lassen. Schwerpunkt der Überlegungen ist der doppelte Konstruktcharakter massenmedial vermittelter Geschichte: Erstens ist Geschichte als wissenschaftliche Rekonstruktion von Vergangenheit per se ein Konstrukt. Zweitens unterliegt diese wissenschaftliche Rekonstruktion von Geschichte in den Massenmedien einer erneuten Konstruktion nach spezifisch massenmedialen Kriterien. Doch während die Geschichtswissenschaft den Konstruktcharakter von Geschichte durch Methodenreflexion offenlegt, ist er in den Massenmedien selbstverständlicher Bestandteil einer systemischen Eigenlogik. Eine massenmediale Eigenlogik, die zu erkennen Schüler angehalten werden und nicht zuletzt – dem Postulat Hans-Jürgen Pandels entsprechend – gerade durch den Geschichtsunterricht befähigt werden müssen.[36]

„*Mit Filmen und Multimedia Geschichte lernen*", lautet der Selbstanspruch des ZDF. Dieser mutet zwar edel an, doch seine Realisation ist aus Perspektive der Geschichtsdidaktik nur bedingt zufriedenstellend. Denn das explizit für den Geschichtsunterricht konzipierte Begleitmaterial zur Fernsehserie „Die Deutschen" thematisiert den Konstruktcharakter medial inszenierter Geschichte nicht. In den Arbeitsblättern dienen einzelne Folgen lediglich als Aufhänger für die Vermittlung von historischem Ereigniswissen. Die gemeinsam mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands erstellten Anregungen für den Geschichtsunterricht weisen ein zentrales Manko auf: Den An- und Herausforderungen des historischen Lernens in und mit Neuen Medien wird mit dem bloßen Transfer traditioneller didaktischer Materialien begegnet, die dem neuen Kommunikationssystem und seiner speziellen Eigenlogik nicht gerecht werden. Nicht ausschließlich der Erwerb von Ereigniswissen, sondern auch die Sensibilisierung für den Konstruktcharakter medial inszenierter Geschichte sollten einen Schwerpunkt historischen Lernens mit massenmedialen Geschichtsportalen bilden.[37] Aus

dieser Perspektive könnte auch das Online-Portal des ZDF einen Beitrag zur Ausbildung von Geschichtsbewusstsein leisten. Denn das hohe Potenzial des ZDF-Web-Portals für historisches Lernen besteht in der großen Anschaulichkeit von Geschichte: Die Website ‚DieDeutschen.de' kann Schüler zur Auseinandersetzung mit Geschichte motivieren. Im Zentrum der sich anschließenden Überlegungen zum Potenzial kommerzieller Geschichtsportale für historisches Lernen stehen zwei zentrale Konstruktmodi hypermedial distribuierter Geschichte: Interaktivität und ‚Meistererzählung'. Allerdings werden sie hier nicht als Grenzen, sondern als Chancen für historisches Lernen begriffen.

3.1 Potenzial von Interaktivität für historisches Lernen im virtuellen Medium am Beispiel „Geschichte vor deiner Haustür"

Auf den ersten Blick handelt es sich bei der interaktiven Mitmach-Aktion „Geschichte vor deiner Haustür", die sich an Grundschüler und Abiturienten gleichermaßen richtet, in Analogie zum „Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten" lediglich um ein weiteres Projekt zum „entdeckenden und forschenden Lernen". Die Schüler werden zur Spurensuche in ihrem Heimatort aufgefordert.

Neu ist allerdings die Aufbereitung und Präsentation der Ergebnisse. Diese sollen eben nicht nur verschriftlicht, sondern so aufbereitet werden, dass sie massenmedial publiziert werden können. Die Ergebnisse der ‚Spurensuche vor Ort' werden in Form von Videos, Bildern und Texten in der ZDF-Mediathek auf einer interaktiven Deutschlandkarte präsentiert und so allen Besuchern dieser Website zugänglich gemacht. Der eigenlogische Konstruktcharakter medial generierter Geschichte könnte – sofern im Unterricht thematisiert – von den Schülern nicht nur nachvollzogen, sondern auch eigenständig erarbeitet werden. Denn bereits die formalen Hinweise der ZDF-Online-Redaktion für das Verfassen der Beiträge lesen sich wie eine geschichtsdidaktische Gebrauchsanweisung für kommerzielle massenmediale Geschichte: *„Historische Ereignisse müssen nicht immer langweilig sein – sofern man sie spannend erzählt. Anders als Referate konzentriert sich die mediale Darstellung von Geschichte auf das Spannende, das Ungewöhnliche, das Wesentliche – das wiederum in den großen historischen Kontext eingeordnet wird. Leitfragen können hierbei sein: Was ist das Wesentliche der Geschichte? Welche Details sind wichtig, um die Geschichte zu verstehen? Welches Hintergrundwissen benötigt der Leser?* "[38]

3.2 Potenzial der ‚Meistererzählung' für das historische Lernen im virtuellen Medium am Beispiel von Aktualität deutscher Geschichte

Die Sensibilisierung für den Konstruktcharakter medial inszenierter Geschichte vermag bereits gelingen, wenn die Fernsehdokumentation „Die Deutschen" im Geschichtsunterricht sinnvoll didaktisch begleitet wird. Denn im Grundsatz macht das ZDF-Webportal den ‚Baustellencharakter' von

Geschichte bereits deutlich. Zwar werden dort ausgewählte Historiker als Autoritäten zur Untermauerung der monoperspektivischen ‚Meistererzählung' angeführt, doch diese Narration lässt sich durch das ebenfalls dort verlinkte und abrufbare ‚Making-Of' zur Fernsehserie leicht aufbrechen. Beim Blick hinter die Kulissen offenbart sich der Konstruktcharakter medial generierter Geschichte ebenso wie in der ebenfalls online abrufbaren Expertendiskussion zur Fernsehserie im ZDF-Nachtstudio. Hier streiten Historiker und Journalisten über Perspektiven und Deutungshoheiten über die Vergangenheit.[39] Werden „Die Deutschen" in dieser Form in den Geschichtsunterricht integriert, dann wird nicht nur Geschichte, sondern auch ihr Konstruktcharakter zum Thema. Auch für Schüler kann dann gelten: „Mit dem Zweiten sieht man besser."

Anmerkungen

[1] Siehe Heute-Journal vom 27. Oktober 2007, online einsehbar in der Mediathek des ZDF unter dem Titel „Deutsche Geschichte, neu entdeckt". Online im Internet: URL: http://www.zdf.de/ZDFmediathek/content/617994?inPopup=true [Stand: 22. Juni 2009].

[2] Ebd.

[3] Saxer, U. (1998, S. 10). In der Geschichtswissenschaft steht dem in diesem Beitrag verwendeten Begriff der „Kommerzialisierung massenmedialer Geschichte" das Beschreibungsmodell der „Medialisierung der Zeitgeschichte" von Frank Bösch gegenüber. Vgl. Bösch, F. (2009). Dazu auch: Bösch, F. & Frei, N. (2006). Bösch untersucht unter dem Stichwort der „Medialisierung" als Beschreibungsmodell für die Interdependenz von Medien- und Gesellschaftsentwicklung im Hinblick auf Zeitgeschichte die Interaktion zwischen Medien und Geschichtswissenschaft.

[4] Handro, S. (2009, S. 76). Für die Weiterverwertung der Fernsehserie „Die Deutschen" im Internet ist aus soziologischer Perspektive zu fragen, ob das Online-Geschichtsportal ‚DieDeutschen.de' als massenmediale Reaktion auf eine bereits vorhandene Nachfrage entstand oder ob die ZDF-Online-Redaktion ihrem Publikum das Webportal im Interesse der Zuschauerbindung im Sinne einer technischen Neuerung als *„etwas Unerwartbares (…), dessen Möglichkeitshorizont erst noch zu erkunden ist*" anbietet. Denn bei der Etablierung eines neuen Mediums ist *„oft nicht mehr zu unterscheiden, ob die Technik auf einen ununterbrochenen Steigerungssog reagiert oder ob sie umgekehrt einen Steigerungsdruck auf die Konsumenten ausübt.*" Siehe Schulze, G. (2003, S. 106).

[5] Eckpunkte des Rundfunkstaatsvertrags: Neben Bildung ist erstmals auch Unterhaltung als Auftrag der öffentlich-rechtlichen Fernsehsender festgelegt. Neu ist ebenfalls, dass die Internet-Auftritte von ARD und ZDF strikten Regeln unterliegen und einen „publizistischen Mehrwert" nachweisen müssen. Ausführlich und für einen umfassenden Einblick in die neuen Modaliäten siehe Staatsvertrag für Rundfunk und Telemedien (Rundfunkstaatsvertrag) vom 31. August 1991, zuletzt geändert durch den Zwölften Rundfunkstaatsvertrag vom 18. Dezember 2008. Online im Internet: URL: http://www.br-online.de/unternehmen/rundfunkrat/der-rundfunkrat-DID1243435643695/bayerischer-rundfunk-rundfunkrat-drei-stufen-test-ID1240759315998.xml [Stand: 22.06 2009]. In der aufgeregten Diskussion klagte SPIEGEL Online über Wettbewerbsverzerrung: „ARD und ZDF sperren sich gegen Web-Votum der Länder". Online im Internet: URL: http://www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,druck-559355,00.html [Stand: 22.06.2009]. Das Nachrichtenmagazin SPIEGEL Online richtete angesichts der Internet-Aktivitäten von ARD und ZDF sogar das Diskussionsforum „Brauchen wir eine öffentliche Netz-Presse?" ein. FOCUS fragte: „Ist die freie Presse in Gefahr?" Online im Internet: URL: http://www.focus.de/kultur/medien/rundfunkstaatsvertrag-

ist-die-freie-presse-in-gefahr_aid_304553.html [Stand: 22.06.2009]; und faz.net titelte: „Gebühren doppelt und dreifach“. Online im Internet: URL: http://www.faz.net/s/Rub510A2EDA82CA4A8482E6C38BC79C4911/Doc~E3F1D2DA46F774CD9959472358C4BBAC9~ATpl~Ecommon~Scontent.html [Stand: 22.06. 2009].

[6] Prominente Vertreter des Mediums Zeitung wie Mathias Döpfner (Axel-Springer-Verlag) und Frank Schirrmacher (FAZ) haben in den letzten Jahren immer wieder ihre Sorge um eine mögliche Untergrabung der Stellung des professionellen Journalismus durch das Internet betont. Vgl. dazu: Döpfner, M. (2006), Schirrmacher, F. (2009).

[7] Die Selbstvermarktungsstrategie rezipierte beispielsweise Welt Online als „‚Die Deutschen‘ und das stinkende Eigenlob“. Online im Internet: URL: http://www.welt.de/fernsehen/article2643911/Die-Deutschen-und-das-stinkende-Eigenlob.html [Stand: 22. Juni 2009].

[8] Vgl. speziell für das historische Lernen im virtuellen Raum das jüngste Plädoyer für kompetenzorientiertes Geschichtslernen im Internet von Körber, A. (2008). Den Versuch einer konkreten fachdidaktischen Normsetzung für virtuelle Geschichtspräsentationen unternahmen Danker, U. & Schwabe, A. (2008).

[9] Dem Untersuchungsgegenstand wird sich somit in einem ersten Schritt aus soziologischer Perspektive in Form eines systemtheoretischen Zugangs genähert, um die für Geschichtsjournalismus konstitutiven, dynamischen und sehr komplexen Wechselbeziehungen verschiedener Handlungsbereiche und Interessenslagen erfassen zu können und den Untersuchungsgegenstand ‚DieDeutschen.de’ damit nicht unzulässig zu verkürzen und lediglich eindimensional als Handlungen einzelner Personen oder als singuläre Systemkontexte zu begreifen.

[10] Saskia Handro modellierte bereits in einer ersten systemtheoretischen Beschreibung das Fernsehen als geschichtskulturelles Teilsystem und verdeutlichte das damit einhergehende heuristische Erkenntnispotenzial für die Geschichtsdidaktik. Für Online-Medien muss dieses soziologische Beschreibungsmodell allerdings noch weiter modifiziert und ausdifferenziert werden. Beim Internet handelt es sich im Unterschied zu den traditionellen, in Kommunikations- und Medienwissenschaft bereits gut erforschten Massenmedien Kino, Zeitung, Radio und Fernsehen um ein neues Medium mit spezifischen Merkmalen. Die Kommunikationswissenschaft spricht deshalb von einer Ausdifferenzierung traditioneller Massenmedien im Internet. Vgl. dazu beispielsweise Meyer, K. (2005).

[11] Primär wird in der Forschung die mediale Verarbeitung und Präsentation des Nationalsozialismus untersucht. Angesichts der Vielfalt sei an dieser Stelle nur exemplarisch auf die Forschungsarbeiten von Bösch, F. (1999), Bösch, F. (2006) hingewiesen. Einzig Brockmann, A. (2006) setzte bei ihrer Analyse die Dimensionen Produktion, Präsentation und Rezeption in einen systematischen Zusammenhang.

[12] Die in diesem Beitrag vorgestellte Skizze eines geschichtsdidaktischen Modells zur Analyse von Online-Geschichtsjournalismus kann an diesem Ort aufgrund der gebotenen Kürze und der Konzentration auf die ökonomische Dimension nur schemenhaft ausfallen. Dieses Modell bedarf zweifelsohne einer komplexeren und differenzierteren Modellierung und ist deshalb Gegenstand der Qualifikationsarbeit der Autorin.

[13] Beyer, A. & Carl, P. (2004, S. 10).

[14] Maletzke, G. (1978, S. 32).

[15] In der Kommunikationswissenschaft etablierten Christoph Neuberger, Christian Nuernbergk und Melanie Rischke im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts „Vermittlungsakteure, -strukturen und -leistungen der aktuellen Internetöffentlichkeit“ zwei wissenschaftliche Untersuchungsperspektiven des gegenwärtigen Medienumbruchs: erstens die Analyse des Verhältnisses verschiedener Medientypen zueinander und zweitens den Vergleich der Kommunikationstypen Profession, Partizipation und Technik. Das in diesem Beitrag skizzierte Beschreibungsmodell von Online-Geschichtsjournalismus zur Diskussion möglicher Grenzen und Chancen historischen Lernens mit kommerziellen Geschichtsportalen knüpft mit seiner analytischen Leitdifferenzierung des Online-Kommunikationsprozesses in Medienproduzent, Medienrezipient sowie das Medium als technischem Mittler in modifizierter Form an die letztgenannte Untersuchungsperspektive an. Vgl. Neuberger, C., Nuernbergk, C. & Rischke, M. (2008).

[16] Zum soziologischen System-Umwelt-Paradigma siehe grundlegend Luhmann, N. (2008).
[17] Vgl. Schönemann, B. (2003, S. 18); Schönemann, B. (2000).
[18] Vgl. Hickethier, K. (1998).
[19] Nicht-Rivalität im Konsum meint die ausbleibende physische Abnutzung von Medienprodukten bei Konsum. Zugespitzt formuliert verbraucht sich das Produkt nicht, weshalb eine geringere Ersatznachfrage besteht und Absatzmärkte schrumpfen. Vgl. Beyer, A. & Carl, P. (2004, S. 11).
[20] Vgl. die grundlegende Forderung von Näpel, O. (2003, S. 215): „*Nimmt man alles zusammen, kommt man nicht umhin, von einer besonderen Verantwortung der Dokumentationsproduzierenden auszugehen, gerade weil durch sie Geschichts- und damit Gesellschaftsvorstellungen maßgeblich beeinflusst werden können, eine Verantwortung, die es notwendig macht, sich mit der neuen Generation der Geschichtsdokumentation konkreter und weniger pauschalisierend als bislang geschehen auseinanderzusetzen.*" Speziell aufs Internet ausgerichtet: Näpel (2008).
[21] Siehe die Programmstrukturanalyse von Handro, S. (2006) aus dem Jahr 2005. Fünf Monate lang wurden historische Programmbeiträge von 23 öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehsendern ausgewertet. Vgl. dazu auch Lersch, E. & Viehoff, R. (2007).
[22] Der Historiker und Geschichtsjournalist Sven Felix Kellerhoff spricht der Fernsehserie „Die Deutschen" eine Mittlerrolle zwischen Unterhaltung und Information zu. Kellerhoff, S. F. (2008). Vgl. dazu auch Schönemann (2003, S. 19).
[23] Vgl. dazu grundlegend Schulze, G. (2005).
[24] Vgl. dazu auch die programmatische Prämisse Guido Knopps: „Aufklärung braucht Reichweite". Knopp, G. (1999, S. 311).
[25] In Analogie zu Jarausch, K. H. & Sabrow, M. (2002, S. 16ff.) wird hier unter dem Begriff der ‚Meistererzählung' ebenfalls „*eine kohärente, mit einer eindeutigen Perspektive ausgestattete und (…) auf den Nationalstaat ausgerichtete Geschichtsdarstellung, deren Prägekraft nicht nur innerfachlich schulbildend wirkt, sondern öffentliche Dominanz erlangt*", verstanden. Anders als in den Zeitzeugenformaten des Fernsehens scheint die ‚Meistererzählung' besonders im Internet eine Renaissance zu erfahren.
[26] Vgl. „Luther und die Nation".Online im Internet:
URL: http://www.diedeutschen.zdf.de/ZDFde/inhalt/26/0,1872,7399034,00.html
[Stand: 22.06.2009].
[27] Ebd.
[28] Die Unterrichtsmaterialien für den Geschichtsunterricht sind auf der Homepage ‚DieDeutschen.de' zum Download bereitgestellt. Online im Internet:
URL: http://www.diedeutschen.zdf.de/ZDFde/inhalt/20/0,1872,7390964,00.html
[Stand: 22.06.2009].
[29] Vgl. nicht nur zum narrativen Prinzip der Sendereihen Guido Knopps die detaillierte und differenzierte geschichtsdidaktische Analyse von Näpel, O. (2003, S. 216f.).
[30] Sager, S. F. (2000, S. 589).
[31] Vgl. Heute-Journal vom 27. Oktober 2008. Online im Internet:
URL: http://www.zdf.de/ZDFmediathek/content/617994?inPopup=true
[Stand: 22. Juni 2009].
[32] Vgl. Pandel, H.-J. (2005, S. 139f.). Dazu jüngst Bösch, F. (2009, S. 47). Die Einbindung von Historikerinterviews ist demnach als ein der Eigenlogik des Mediensystems folgender Interaktionsmechanismus zwischen Geschichtswissenschaft und Journalismus zu betrachten.
[33] Hier offenbart sich eine Analogie zu der Rolle der Zeitzeugen in den historischen Dokumentationen von Guido Knopp. Vgl. dazu Näpel, O. (2003) oder die umfassende Analyse von Keilbach, J. (2008) Vgl. dazu auch Knopp, G. (1988, S. 2f.), der als Begründung für die Beteiligung von Historikern an der Produktion seiner Dokumentationen die mit ihnen implizierte Verbürgung geschichtswissenschaftlicher Triftigkeit und Expertise als Qualitätsmerkmal im Bewusstsein der Öffentlichkeit anführt.
[34] Vgl. dazu wegen seiner hohen Prägnanz das Postulat Hans-Jürgen Pandels: „*Wenn der Topos ‚Für das Leben lernen' jemals einen Sinn gehabt hat, so heute. Nicht für den Geschichtsunterricht sollen Schülerinnen und Schüler lernen, sondern für die*

Geschichtskultur. Sie ist jenes Feld, für das der schulische Geschichtsunterricht lernen lässt. Die abgestandene Antwort auf jene Schülerfrage, warum sie denn diesen oder jenen historischen Sachverhalt lernen müssen, war, das müsse man eben wissen. Das war weder für den Fragenden noch für den Antwortenden befriedigend. Die präzisere Antwort sollte vielmehr lauten: Damit Schülerinnen und Schüler sich in der gegenwärtigen Geschichtskultur zurechtfinden können und um eigene Antworten zu versuchen, kritisch zu geschichtskulturellen Kontroversen Stellung zu nehmen, sie beurteilen und bewerten zu können." Pandel, H.-J. (2005, S. 130f.).

[35] Vgl. grundlegend Jeismann, K.-E. (1988).

[36] Pandel, H.-J. (2005).

[37] Vgl. dazu angesichts der geschichtskulturellen Dominanz der Ästhetik die progammatische Forderung Hans-Jürgen Pandels: „*Das ‚Wie' ist wichtiger als das ‚Was'.*" Pandel, H.-J. (2005, S. 133).

[38] Siehe die Hinweise für Lehrer zur Integration der Aktion in den Schulunterricht auf der ZDF-Homepage ‚DieDeutschen.de'. Online im Internet:
URL: http://diedeutschen.zdf.de/ZDFde/download/0,6753,7006923,00.pdf
[Stand: 22.06.2009].

[39] Gegenstand der Diskussion ist ebenfalls die Interaktion zwischen Geschichtswissenschaft und Medien. Ausgelöst wurde diese Diskussion durch ein Trichter-Denkmodell der vertretenen Historiker. Nach diesem Denkmodell sei es Aufgabe der Geschichtswissenschaft, Vergangenheit detailliert zu rekonstruieren und Aufgabe der Medien, diese Rekonstruktion angemessen zu präsentieren. Vgl. dazu auch Bösch (2009, S. 47).

Literaturverzeichnis

Beyer, A. & Carl, P. (2004). Einführung in die Medienökonomie. Konstanz.

Bösch, F. (2009). Journalist als Historiker: Die Medialisierung der Zeitgeschichte nach 1945. In: Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hrsg.). Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts., S. 47-62.

Bösch, F. & Frei, N. (Hrsg.). (2006). Medialisierung und Demokratie im 20. Jahrhundert. Göttingen.

Bösch, F. (2006). Holokaust mit „K". Audiovisuelle Narrative in neueren Fernsehdokumentationen. In: Paul, G. (Hrsg.). Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen, S. 317-332.

Bösch, F. (1999). Das „Dritte Reich" ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50, S. 204-220.

Brockmann, A. (2006). Erinnerungsarbeit im Fernsehen. Das Beispiel des 17. Juni 1953. Köln.

Danker, U. & Schwabe, A. (2008). Normative fachdidaktische Anforderungen an virtuelle Geschichtspräsentationen. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung am Projektbeispiel eines ‚Virtuellen Museums'. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts., S. 60-89.

Döpfner, M. (2006). Der Journalismus lebt – Essay. *Welt.de*. Online im Internet: URL: http://www.welt.de/print-welt/article215176/Der_Journalismus_lebt_Essay.html [Stand 22.06.2009].

Handro, S. (2009). Mutation. Geschichte im kommerziellen Fernsehen. In: Oswalt, V. & Pandel, H.-J. (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts., S. 75-97.

Handro, S. (2007). „Wie es euch gefällt!" Geschichte im Fernsehen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 6, S. 213-232.

Hickethier, K. (1998). Geschichte des deutschen Fernsehens. Stuttgart, Weimar.

Jarausch, K.. & Sabrow, M. (2002). „Meistererzählung" – Zur Karriere eines Begriffes. In: Jarausch, K. & Sabrow, M. (Hrsg.). Die historische Meistererzählung. Deutungslinien der deutschen Nationalgeschichte nach 1945. Göttingen, S. 9-32.

Jeismann, K.-E. (1988). Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, G. (Hrsg.). Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler, S. 1-24.

Keilbach, J. (2008). Geschichtsbilder und Zeitzeugen. Zur Darstellung des Nationalsozialismus im bundesdeutschen Fernsehen. Münster.

Kellerhoff, S. F. (2008).Tausend Jahre Geschichte als TV-Serie verpackt. *Welt.de*. Online im Internet: URL: http://www.welt.de/fernsehen/article2621844/Tausend-Jahre-Geschichte-als-TV-Serie-verpackt.html [Stand 22.06.2009].

Knopp, G. (1988). Geschichte im Fernsehen. Perspektiven der Praxis. In: Knopp, G. & Quandt, S. (Hrsg.). Geschichte im Fernsehen: ein Handbuch. Darmstadt, S. 1-9.

Knopp, G. (1999). „Aufklärung braucht Reichweite". Guido Knopp: Zeitgeschichte im ZDF. In: Wilke, J. (Hrsg.): Massenmedien und Zeitgeschichte. Konstanz, S. 309-316.

Körber, A. (2008). Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen? In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts., S. 42-59.

Krekeler, E. (2008). „Die Deutschen" und das stinkende Eigenlob. *Welt.de*. Online im Internet: URL: http://www.welt.de/fernsehen/article2643911/Die-Deutschen-und-das-stinkende-Eigenlob.html [Stand 22.06.2009].

Lersch, E. & Viehoff, R. (2007). Geschichte im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003. Berlin.

Luhmann, N (2008). Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. (Nachdr. d. 1. Auflage) Frankfurt a.M.

Maletzke, G. (1978). Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg.

Meyer, K. (2005). Crossmediale Kooperation von Print- und Online-Redaktionen bei Tageszeitungen in Deutschland. Grundlagen, Bestand, Perspektiven. München.

Näpel, O. (2008). Historisches Lernen im Internet? Legitimation, Anspruch und Wirklichkeit geschichtsdidaktischer Normative für Geschichtsangebote im Cyberspace. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts., S. 90-107.

Näpel, O. (2003). Historisches Lernen durch ‚Dokutainment'? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentationen analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, S. 213-244.

Neuberger, C., Nuernbergk, C. & Rischke, M. (2008). Journalismus im Internet. Zwischen Profession, Partizipation und Technik. In: Media Perspektiven 4, S. 174-188.

Pandel, H.-J. (2005). Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.

Sager, S. F. (2000). Hypertext und Hypermedia. In: Brinker, K., Antos, G., Heinemann, W. & Sager, S. F. (Hrsg.). Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York, S. 587-603.

Saxer, U. (1998).Was heißt Kommerzialisierung? In: Zoom K&M 11, S. 10-17.

Schirrmacher, F. (2007). Wie das Internet den Menschen verändert. *Faz.net*. Online im Internet: URL:

http://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc~E8EC7D012EB53435AAE8079AFE7B97166~ATpl~Ecommon~Scontent.html [Stand 22.06.2009].

Schönemann, B. (2003). Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 11-22.

Schönemann, B. (2000). Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Mütter, B., Schönemann, B. & Uffelmann, U. (Hrsg.). Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik. Weinheim, S. 26-58.

Schulze, G. (2005). Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart (2. Auflage). Frankfurt.

Schulze, G. (2003). Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? München.

Birgit Marzinka

Möglichkeiten von Bildungsportalen am Beispiel von zeitzeugengeschichte.de

Das Bildungsportal www.zeitzeugengeschichte.de dokumentiert Interviews von Zeitzeug/innen des Nationalsozialismus, die hauptsächlich von Jugendlichen geführt wurden bzw. werden. Die Interviews beginnen zumeist mit dem familiären Hintergrund der Zeitzeug/innen, sie gehen über in ihre Erlebnisse während des Nationalsozialismus und enden mit ihrer heutigen Meinung über die damalige Epoche. Die Jugendlichen nehmen die Interviews per Video oder Audio auf, schneiden das Material in thematische Interviewausschnitte, sogenannte Clips, versehen diese mit einem Titel und einer kurzen Inhaltsangabe und laden die Clips auf das Portal hoch. Die Autorin dieses Beitrags kontrolliert die Clips, z.B. nach deren thematisch, chronologisch und biografisch treffender Zuordnung und stellt diese im Portal ein, d.h. sie macht sie für alle Nutzer/innen zugänglich. Sie ist gleichzeitig Mitarbeiterin des Trägervereins des Portals *Metaversa e.V. – Verein für Medien, Bildung und Kultur*, mit Sitz in Berlin.

Als Besonderheit dieses Bildungsportals ist hervorzuheben, dass die Jugendlichen die Inhalte selbst produzieren und medial in Clips verarbeiten, diese Clips werden archiviert und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Zeitzeugengeschichte.de versteht sich als Bildungsportal, das aus einem medienpädagogischen Projekt erwächst, denn die Jugendlichen oder die Multiplikator/innen können durch Workshops des Trägervereins eine Einführung in Interviewtechniken und eine Einführung in die medialen Techniken erfahren sowie das Zeitzeugeninterview im Rahmen des Workshops führen.[1]

Damit fördert das medienpädagogische Projekt die intergenerative Begegnung zwischen den Jugendlichen und den Zeitzeug/innen und macht das Internet einem Personenkreis zugänglich, der dieses in der geschilderten Art und Weise kaum oder gar nicht benutzt. Gleichzeitig können die von den Jugendlichen produzierten Interviewclips als Dokumente für die Bildungsarbeit genutzt werden, da diese für nicht kommerzielle Zwecke verwendet werden dürfen. Die Clips dürfen zwar genutzt, aber nicht verändert werden, so dass diese mit der sogenannten Creative Commons Licence geschützt sind. Dieser Schutz hat dazu geführt, dass inzwischen Clips des Portals auch auf anderen Webseiten zu finden sind, was deren Verbreitungsgrad und deren Zugänglichkeit gesteigert hat. Zusammenfassend ist zu sagen, dass das Portal sowohl inhaltlich als auch medial hauptsächlich von Jugendlichen gefüllt wird und sie gleichzeitig eine der Hauptzielgruppen der Nutzer/innen darstellen.

Hinter dieser Konzeption des Bildungsportals zeitzeugengeschichte.de stehen zwei grundsätzliche Überlegungen, die zum Aufbau des Portals seit 2006 motivierten: Mittel- bis langfristig wird es nicht mehr möglich sein Zeitzeug/innen zum Nationalsozialismus zu interviewen. Durch die von Jugendlichen geführten Interviews ergreifen diese letzte Möglichkeiten solche Zeitzeugeninterviews zu führen. Gleichzeitig nehmen sie an dem derzeitigen Prozess des digitalen Archivierens von Zeitzeugeninterviews teil, wie er sich etwa in dem großen Projekt *Visual History Archive* des *Shoah Foundation Institute* abbildet.[2] Damit sind sie aktiv in einen geschichtskulturellen Prozess involviert, der das Erinnern an den Nationalsozialismus und den Holocaust grundlegend verändert.

Zeitzeugengeschichte.de hat sich mit dieser eindeutigen Schwerpunktsetzung auf Zeitzeugeninterviews für den biographischen Ansatz entschieden, der die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus anhand von Biographien in Gang setzen will. Dieser biografische Ansatz ist in vielen Schulen als schülergemäßer Zugang zum Thema anerkannt, aber auch in der Bildungsarbeit von Gedenkstätten, z.B. der Gedenkstätte Buchenwald, oder in Schülerwettbewerben wie dem Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten etabliert.

Die aus schulischen oder außerschulischen Projekten erwachsenen Zeitzeugeninterviews, meist als CDs produziert, verlassen den Wirkungskreis der Einzelschule oder der Institution oft nicht und verschwinden dort nach kurzer Zeit in den Schubladen. Durch die Bereitstellung auf dem Bildungsportal zeitzeugengeschichte.de wird der Zugang zu den Interviews öffentlich möglich sowie gleichzeitig deren Nutzung zu nichtkommerziellen Zwecken. Die Möglichkeiten der Bereitstellung dieser Interviews sind auch deshalb entstanden, da seit ca. 5 Jahren Webseiten und Webportale auch ohne Informatikstudium gepflegt werden können. Durch diese vereinfachten technisch-medialen Zugänge wurde auch der Aufbau von zeitzeugengeschichte.de handhabbar.[3]

Ziel dieses Artikels ist es, die Lernmöglichkeiten von zeitzeugengeschichte.de darzustellen und zu reflektieren. Dazu werden in einem ersten Teil die Erschließungsmöglichkeiten der Clips und weitere Funktionen des Portals erläutert, um seinen Aufbau transparent zu machen. Anschließend werden unter Bezugnahme auf die Strukturale Bildungstheorie von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki[4] die Lernchancen des Bildungsportals analysiert und ein knapper systematisierender Blick auf die Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust im Web 2.0 geworfen, um dann in einer Systematisierung von Qualitätskriterien von Bildungsportalen auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten von zeitzeugengeschichte.de zu umreißen. Abschließend werden zwei Möglichkeiten der Bildungsarbeit mit dem Portal näher erläutert: Das Erstellen von Zeitzeugeninterviews und die Arbeit mit den Interviews in einem Webquest.

1. Erschließungsmöglichkeiten der Clips

Alle Clips sind auf dem Portal auf drei verschiedene Arten, die auch als redaktionell festgelegte Metadaten bezeichnet werden, zu finden: nach Thema, nach Jahreszahl und nach Zeitzeug/in. Die Unterseite *Themen* ist in mehrere Themenbereiche aufgegliedert, in die einzelne Clips zugeordnet werden: *Zweiter Weltkrieg, Alltag unterm Hakenkreuz, Deportation / Konzentrationslager / Vernichtung, Exil / Flucht, Jugendorganisation, Kriegsende / Flucht, Sonstiges, Verfolgung, Widerstand, Zerschlagung der Demokratie*. Die Auswahl der Themen orientiert sich an den Erzählungen der Zeitzeug/innen und weniger an wissenschaftlichen Kategorien. Anfang Juni 2008 wurden bei den Themen Links zu weiteren Informationen gelegt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Informationen von "seriösen" Anbietern, wie dem *Deutschen Historischen Museum*, stammen, so dass die Richtigkeit der Informationen gewährleistet ist und das Angebot über einen längeren Zeitraum besteht.

Auf der Unterseite *Chronologie* sind in der rechten Spalte die Clips nach Jahreszahl und nach Video oder Audio sortiert und in der linken Spalte ist eine Chronologie mit wichtigen Eckdaten des Nationalsozialismus zu finden. Einige der Eckdaten sind wie bei den Themenseiten inzwischen mit weiterführender Information bzw. mit Video- oder Audiodateien mit Originaltönen verlinkt. Die Originalchronologie wurde vom Geschichtsportal s*hoa.de* übernommen, einem Kooperationspartner von zeitzeugengeschichte.de, und konzentrierte sich thematisch auf die Verfolgung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung. Sie wurde inzwischen durch weitere Eckdaten der NS-Geschichte erweitert.

Die letzte Unterseite ist die Auflistung aller Zeitzeug/innen. Die Liste ist nicht thematisch, sondern alphabetisch sortiert. Sie beinhaltet jeweils den Namen und die ersten Zeilen der Kurzbiografie. Inzwischen gibt es insgesamt mehr als 40 Interviews. Wenn man den Link zum Interview anklickt, erscheint die Unterseite des/der Zeitzeug/in. Auf ihr sind der Name, die Kurzbiografie und alle Clips mit einer kurzen Inhaltsangabe, die chronologisch sortiert sind, aufgelistet. Die Kurzbiografie wird meist durch ein Foto oder einen Screenshot ergänzt. Dadurch, dass die Interviews größtenteils in Berlin geführt wurden, stehen sie überwiegend in einem Zusammenhang mit dieser Stadt: Entweder wohnten die Zeitzeug/innen während des Nationalsozialismus in Berlin oder sie waren hier inhaftiert. Ein Drittel der Interviews ist von Personen, die keinen Bezug zu Berlin haben. Die meisten Zeitzeug/innen, 31 von 43, waren Opfer des Nationalsozialismus, entweder wurden sie aus rassistischen und antisemitischen oder aus politischen Gründen verfolgt oder sie waren im Widerstand. Zu dem "klassischen" Täter würde ich nur einen Zeitzeugen zählen, der sich selbst auch als Täter bezeichnet. Er hat sich bewusst für das Interview entschieden, da er einen Beitrag dazu leisten möchte, dass sich so etwas wie der Nationalsozialismus nicht wiederholt. Die übrigen zehn Zeitzeug/innen zählen eher zu den Mitläufer/innen,

wobei zu bedenken ist, dass die meisten von ihnen während dieser Zeit noch Kinder waren.

Alle Clips haben eine Überschrift, die sich auf den Inhalt bezieht und in Klammern dahinter den Namen des/der Zeitzeug/in nennt. Dies ist besonders wichtig, denn in der Chronologie werden die aufgelisteten Clips nicht durch die ersten Worte der Inhaltsangabe begleitet. Bei den Clips sind folgende Informationen zu finden: wer den Clip erstellt hat, die Länge des Clips, wann er hochgeladen wurde, wie oft er angehört bzw. angesehen wurde (Hits), rechtliche Situation, Link zum Weiterempfehlen, Link zum Download und einen Link zum direkten Anhören bzw. Ansehen. Links zum Vertiefen des Themas werden bei den einzelnen Clips allerdings kaum angeboten, wären aber eine gute Ergänzung. Wenn man den Link zum direkten Ansehen bzw. Anhören anklickt, kommt man auf der untersten Ebene des Portals zu den einzelnen Clips. Über dem integrierten Flashplayer stehen die Überschrift des Clips, unterhalb die kurze Inhaltsangabe und die Informationen zum Clip. Rechts neben dem Flashplayer steht eine Liste von weiteren Clipempfehlungen. Es gibt immer einen Link zum/zur Zeitzeug/in, zur zugeordneten Jahreszahl und zum Thema. Darunter steht eine Liste mit direkten Links zu Clips, die abhängig von dem Weg der Nutzer/innen ist. Wenn man vom Thema *Zweiter Weltkrieg* zu dem Clip kam, stehen auf der rechten Seite alle Clips, die diesem Thema zugeordnet sind, so kann man direkt weitere Clips zur gleichen Kategorie ansehen oder anhören. Dies vereinfacht die Navigation und Orientierung auf dem Portal.

Wenn neue Interviews hinzugefügt werden, müssen zuerst die Biographie, Schlagwörter und das Foto in ein eigenes Formular eingefügt werden. Danach werden in einem anderen Formular alle Clips einzeln hochgeladen. In diesem Formular werden sie dem/der Zeitzeug/in, einer Jahreszahl und dem Thema zugeordnet, mit Schlagwörtern versehen, das Produktionsteam eingefügt und, falls vorhanden, können Links für weitere Informationen gesetzt werden. Die Clips werden automatisch mit Datum und Uhrzeit des Uploads versehen.

Das Portal verfügt neben dem internen Zugang zum CMS über ein öffentliches Uploadformular. Darüber können einzelne Clips oder Interviews direkt in das CMS eingefügt werden. Die Interviews stehen, da es sich um ein sensibles Thema handelt, aus Sicherheitsgründen nicht automatisch online, sondern sie werden zunächst überprüft. Bisher wurden aber keine Clips auf diese Weise hinzugefügt. Unsere Kooperationspartner (wie das Anne Frank Zentrum oder shoa.de) bzw. Personen unseres Vertrauens haben einen eigenen Zugang zum CMS. So können sie direkt die Interviews einpflegen. Doch auch diese werden von mir erst nach einer Kontrolle (z. B. Zuordnung der Clips in die richtigen Kategorien) online gestellt.

Neben diesen dreigeteilten redaktionell festgelegten Metadaten ist jeder Clip mit Schlagwörtern versehen, die später über die Suchfunktion gefunden werden können. Die Schlagwörter ergeben sich zum einen aus dem Titel, der kurzen Inhaltsangabe zu jedem Clip und aus zusätzlich eingefügten Stich-

wörtern ins Uploadformular. Aus diesem Grund gibt es eine große Anzahl an Schlagworten. Neben der Suchfunktion können alle Clips an weitere Personen empfohlen werden, hierfür gibt es einen direkten Link zu einem Formular, das wiederum automatisch den permanenten Link des Clips enthält.

Die *Startseite* verfügt über eine kurze Beschreibung des Portals, man findet die Chronologiegrafik und direkte Links zu den einzelnen Themen. Darunter befinden sich nähere Informationen über Aktivitäten rund um das Portal wie Vorträge, Workshops, neue Kooperationspartner/innen usw. Dies funktioniert ähnlich wie bei einem Weblog und es werden immer fünf Artikel angezeigt, die mit dem Erstelldatum versehen sind, sodass die Aktualität des Eintrags überprüft werden kann.

Am unteren Ende der *Startseite* findet man Links zur Softwareerklärung für Video- und Audioschnitt und man kann den *Leitfaden* herunterladen. Der *Leitfaden* ist im ersten Portaljahr entstanden und ist als Anleitung zur Interviewführung mit Zeitzeug/innen und zum Video- und Audioschnitt gedacht, damit auch externe Personen, Schulen usw. Interviews für das Portal führen können. Schritt für Schritt wird das Vorgehen erklärt, angefangen bei den Methoden der Einführung in den Nationalsozialismus geht es weiter über die Themen Erinnerung und Oral History, erklärt werden Interview- und Aufnahmetechnik (Video und Audio), Schnittsoftware für Video und Audio und den Upload im CMS. Wie bereits ausgeführt stellt die voranschreitende Softwareerklärung ein großes Problem dar, da der *Leitfaden* nicht in diesem Umfang verbessert werden kann. Aus diesem Grund wurden externe Links zur Softwareerklärung gelegt.

In der rechten Spalte befinden sich auf fast allen Seiten (außer auf der *Chronologie-, Clip hinzufügen* und *Sucheseite*) die Preise und die neuesten Pressemeldungen. Weiterhin kann man in ihr den Text groß oder klein zoomen. Der Header ist auf allen Seiten identisch.

2. Lernchancen von zeiteugengeschichte.de unter Bezug auf die Strukturale Bildungstheorie

Die Strukturale Bildungstheorie von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki wird inzwischen verstärkt in der Medienbildung angewendet und soll im Folgenden die Basis meiner Überlegungen zu den Lernchancen auf zeitgeschichte.de bilden.[5] Jörissen und Marotzki unterscheiden bei ihrem Bildungsmodell zwischen vier Ebenen: *Lernen 1*, *Lernen 2*, *Bildung 1* und *Bildung 2*.

Lernen 1 bedeutet, dass auf einen bestimmten Reiz genau eine Reaktion folgt, wie: Ich höre die Glocke und es gibt Essen. Reiz und Reaktion sind klar miteinander verbunden. Bei *Lernen 2* erfolgt eine Aufweichung des Verhältnisses zwischen Reiz und Reaktion, das heißt nicht auf einen bestimmten Reiz folgt nur eine Reaktion, sondern es können verschiedene erfolgen, sie sind in einen Kontext integriert. Zum Beispiel: Die Glocke läutet

und dies kann zweierlei bedeuten, es gibt Essen oder man kann nach Hause gehen, je nach Uhrzeit. "*Die besondere Leistung beim Lernen 2 besteht also darin, Kontextmarkierungen zu erkennen und einzuordnen (zu klassifizieren).*"[6] Bei *Lernen 2* gibt es also im Gegensatz zu *Lernen 1* einen gewissen Grad an Unbestimmtheit und eine Flexibilisierung der Reizreaktionen, das heißt, die Reaktion ist abhängig vom Kontext. Was aber nicht infrage gestellt und auch nicht verändert wird, sind der Kontext bzw. die Rahmungen, wie Institutionen, soziale Rollen, Lebenswege und Lebensentwürfe.

Erst bei Bildungsprozessen ist dies der Fall: Rahmungen, Erfahrungs- und Ordnungsmuster werden hinterfragt. "*Bildungsprozesse verändern somit die Art und Weise oder das Repertoire an Konstruktionsmöglichkeiten von Welt- und auch von Selbstverhältnissen*."[7] Dieser Punkt beinhaltet den oben genannten Aspekt, wie Denkmuster und Bilder sich bei Jugendlichen durch Zeitzeugeninterviews verändern. Ziel von Zeitzeugeninterviews ist es, die Geschichte neu zu betrachten und sich dadurch selbst neu zu positionieren und neue Wertungs- und Orientierungsmuster aufzubauen. Dies zeigt sich z.B. bei Diskussionen rund um die Kollektivschuld. Sehr schnell entstehen bei Jugendlichen solche generelle Schuldzuweisungen, die sich in Aussagen wie "alle haben mitgemacht und tragen eine Mitschuld" zeigen. Diese Schuldzuweisungen werden aber von Zeitzeug/innen fast immer abgelehnt, da sie aufgrund ihres Alters und ihrer Erfahrungen ein differenzierteres Geschichtsbild haben. Mit den Aussagen der Zeitzeug/innen und Jugendlichen werden konträre Positionen und unterschiedliche Geschichtsbilder sehr deutlich. Durch die gemeinsame Reflexion nach dem Interview überdenken die Jugendlichen das eigene Geschichtsbild und das Selbstbild neu, da die Aussagen der Zeitzeug/innen nicht mit ihrem Geschichtsbild übereinstimmen.

Die *Bildungsprozesse 1* und *2* beinhalten, wie das Selbst- und Weltbild konstruiert wird. Die Veränderung von Selbst- und Weltbild bzw. bestimmter Verhaltensmuster bedeutet, gegen (alte) Gewohnheiten und Muster "anzukämpfen", und ist aus diesem Grund nur sehr schwer zu initiieren. Diese Gewohnheiten und Muster waren für eine bestimmte Zeit wichtige Instrumentarien sich in der Welt zu bewegen, sie zu verstehen und sie funktionierten zumindest bis zu einem gewissen Grad. Unter anderem können starke persönliche oder gesellschaftliche Krisen diese Bildungsprozesse auslösen.

Der *Bildungsprozess 2* baut auf dem Bildungsprozess 1 auf. Während es beim Bildunsgprozess 1 um das Weltbild bzw. um das Verhältnis zur Welt geht, initiiert der *Bildungsprozess 2* eine Veränderung im Zugang zu sich selbst. Bei *Bildung 1* wird der Weltbezug infrage gestellt und neue Facetten aufgezeigt, im oben genannten Beispiel bedeutet dies, das Verhalten der Zeitzeug/innen und den geschichtlichen Kontext zu reflektieren, d.h. im ersten Schritt wird zunächst das Geschichtsbild der Zeitzeug/innen reflektiert ohne das eigene in Betracht zu ziehen. Diese Reflexion und dieser "Bildungsschritt" bildet die Basis, um das Selbstbild reflektieren zu können. Es müssen zunächst andere Positionen und Geschichtsbilder verstanden werden,

damit eigene, neue Perspektiven aufgebaut werden können. Zurück zum Beispiel bedeutet dies, die Jugendlichen lernen verschiedene Geschichtsbilder kennen und reflektieren diese. Beim nächsthöheren Schritt bei *Bildung 2* wird der Selbstbezug infrage gestellt bzw. eine Differenzierung findet statt. *"Denn aus der Erfahrung, die man in Bildungsprozessen I macht – allgemein oder vereinfacht gesprochen die Erfahrungen, dass man die Welt auch ganz anders sehen kann – kann man schließlich auf sich selbst schließen, und zwar auf sich selbst als jemand, der immer und grundsätzlich die Welt so oder so ordnet."*[8] Wieder bezogen auf das Beispiel heißt dies, neue Perspektiven auf die Schuldfrage zu entwickeln und den eigenen Umgang damit neu zu betrachten und zu ordnen.

Die Strukturale Bildungstheorie von Jörissen und Marotzki beschreibt den Prozess bzw. die verschiedenen Ebenen des Lernens, die durchlaufen werden müssen, um das Selbstbild bzw. das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst und zur Welt zu verändern. Meines Erachtens eignet sich dieses Modell sehr gut, um Bildungsprozesse rund um zeitzeugengeschichte.de aufzuzeigen. Wie ich am Beispiel der Frage der Kollektivschuld aufgezeigt habe, werden dadurch das Selbst- und Weltbild in neue Unbestimmtheitsräume geführt und es finden Bildungs- und Subjektivierungsprozesse statt. Die Zusammenführung zwischen den Biografien der Nutzer/innen und denen des Portals gestaltet sich etwas schwieriger. Dies kann z. B. durch eine gezielte Anwendung der Clips in Lernumgebungen wie Seminare oder Workshops erfolgen. Hierbei können verschiedene Biographien genommen und unterschiedliche Lebenswege aufgezeigt werden. Sie können in den geschichtlichen Kontext und in den der Jugendlichen gestellt werden. Dadurch können eigene Handlungs- und Orientierungsmuster reflektiert werden. Die gleichen Prozesse können, zwar unter erschwerten Bedingungen, auch informell stattfinden.

Neben den vier Ebenen des Lernens und der Bildung unterscheiden Marotzki und Jörissen vier grundlegende Orientierungsdimensionen:[9]

- Wissensbezug: Rahmungen und Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens
- Handlungsbezug: ethische und moralische Grundsätze des eigenen Handelns
- Transzendenz und Grundbezug: das, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann
- Biographiebezug: Reflexion auf das Subjekt und eigenen Identität und eigene biographische Bedingungen

Im Zusammenhang mit zeitzeugengeschichte.de ist vor allem der Biographiebezug interessant. Grundidee ist, dass man sich als Subjekt betrachtet und beleuchtet und die eigene Identität und biographischen Bedingungen reflektiert. Dies heißt, dass Zusammenhänge innerhalb der eigenen Biographie hergestellt werden, in denen Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in die Biographie eingeordnet und in eine Gesamtheit gestellt werden. Das

Erfahrene wird zusätzlich bewertet, d.h., es wird auf die eigenen Werte und Vorstellungen überprüft und es hat somit auch immer einen Selbst- und Weltbezug. Die Betrachtung von Biographien z.B. über das Führen von eigenen biographischen Interviews bzw. die Analysen von schon geführten Interviews ist auch immer eine Reflexion der eigenen Biographie bzw. Handlungen und Werte, indem die eigene mit der anderen Biographie in Beziehung gesetzt wird. Z.B. können die biographischen Bedingungen der interviewten Person betrachtet und mit den eigenen in Beziehung gesetzt werden. Es wird dadurch die eigene Biographie hinterfragt. Durch die Auseinandersetzung eines historischen Kontexts anhand einer Biographie stellt es ihn in ein neues Licht und es eröffnet neue Perspektiven auf die Geschichte. Weiterhin können bestimmte Erfahrungen wie Alltagserfahrungen der Lernenden und der interviewten Person in Beziehung gesetzt werden. Dies ist ein möglicher Ansatz in der interkulturellen, historischen Bildung, indem Ausgrenzungserfahrungen im aktuellen und historischen Kontext reflektiert werden.

Das Internet entwickelte sich in den letzten Jahren als ein Ort der Biographien, vor allem der Nutzer/innen. Beispiele hierfür können Weblogs sein, in denen persönliche Erfahrungen, Werte, soziale Verhältnisse usw. dokumentiert werden. Aber auch Anwendungen wie Twitter können, wenn sie kontinuierlich verfolgt werden, Auszüge und Abschnitte von Biographien zeigen. Marotzki und Jörissen unterscheiden drei verschiedene Biographisierungsformen im Internet:[10]

- Kollektive Geschichtserzählung
- Individuelle Biographisierung – z.B. Weblogs
- Audiovisuellen Biographisierungsoptionen auf Video-Sharingseiten – z.B. Youtube[11]

Marotzki und Jörissen ordnen zeitzeugengeschichte.de als eine kollektive Geschichtserzählung ein. *"An der Schnittstelle zwischen kollektiver Erinnerungskultur und individueller Biographisierung stehen einige neue Webangebote, die zeitgeschichtliche Ereignisse mit individuellen Erfahrungen bringen. Stellvertretend für eine Reihe solcher Angebote nennen wir die Seiten miomi.com[12] und zeitzeugengeschichte.de"* [13]

Die individuellen Erfahrungen und Biographien werden durch Internetangebote wie zeitzeugengeschichte.de oder *Zwangsarbeit 1939 – 1945* in einen historischen Kontext gestellt. Es werden darüber neue Perspektiven auf den Nationalsozialismus eröffnet und es kann die Verschiedenheit, aber auch das Gemeinsame einer Gesellschaft deutlich gemacht werden. Zusätzlich kann aufgezeigt werden, dass nicht eine einzige Deutung der Geschichte existiert, sondern sie auch immer von der subjektiven Perspektive abhängt. *"In dieser Richtung wird also Biographie zu einem Teil der "großen" Geschichte. Der Bildungswert liegt insbesondere darin, einen neuen, erweiterten Blick auf die vermeintliche Partikularität des eigenen Lebens im Raum kollektiv artikulierter Erfahrung zu bringen."* [14] In diesem Sinne liegt der

besondere Bildungswert in audiovisuellen Internetarchiven mit biographischen Interviews darin, dass eine Verbindung zwischen dem Individuellen und dem geschichtlichen Kontext hergestellt werden kann, dass individuelle Lebenswege auch immer abhängig von der gesellschaftlichen Situation sind, historische Situationen durch eine individuelle Perspektive erzählt werden und dass individuelle Erfahrungen kollektiviert werden können.

3. Ein systematisierender Blick auf die Erinnerungskultur zu Nationalsozialismus und Holocaust im Web 2.0

Biographien sind eine wichtige Form der Erinnerung im Internet. Neben den Biographien sind noch weitere Angebote zu finden, die an historische Momente bzw. an Orte erinnern: *Bildarchiv des Deutschen Historischen Museums*[15], *Deutsche Geschichten*[16] und *Topographie des Terrors*[17]. Wiederum Internetseiten wie *einestages*[18] zeichnen sich durch eine starke Nutzerbeteiligung aus, andere wie *Zwangsarbeit 1939 – 1945* oder *Die Familie Chotzen*[19] stellen "nur" ihre eigenen Inhalte vor. Einige von ihnen haben einen kommerziellen Charakter – *einestages* und *miomi.com* – andere werden öffentlich gefördert. Doch eins haben alle gemeinsam: Sie leisten einen Beitrag zum kollektiven historischen Gedächtnis bzw. zur Erinnerungskultur.

Dörte Hein untersuchte Webangebote, die Holocaust und Nationalsozialismus zum Thema haben. In ihrer Untersuchung systematisierte sie die Anbieter, die *"an der Konstruktion von Erinnerungsbildern an Nationalsozialismus und Holocaust beteiligt"* [20] sind. Sie kam zur folgenden Systematisierung: *"Archive, Forschungs- und Dokumentationszentren, Gedenkstätten und Museen, Universitäten und andere pädagogische Einrichtungen, Verbände und Vereine, Stiftungen und Interessensgruppen, Verlage und journalistische Kommunikatoren sowie Privatpersonen."* [21] Das Ergebnis ihrer Untersuchung war, dass ein Viertel der Webseiten von Verlagen und journalistischen Anbietern stammt, ein Fünftel von Universitäten und weiteren pädagogischen Einrichtungen bzw. von Vereinen, Verbänden und Interessensgruppen. Gedenkstätten und Museen haben einen Anteil von 14 Prozent, während Privatpersonen 13 Prozent der Webangebote ausmachen.[22] Bei dieser Studie zeigt sich sehr deutlich, dass die meisten Angebote öffentlich gefördert sind, während kommerzielle Anbieter wie Verlage eine geringere, trotzdem aber wichtige Rolle spielen.

Meines Erachtens fehlt als wichtiger Anbieter noch der öffentlich-rechtliche Rundfunk, der durch Mediatheken, Podcasts, Dossiers und Webseiten das Thema Nationalsozialismus und Holocaust aufgreift. Inzwischen stellen alle Rundfunkstationen ihre Radiobeiträge, Features, Fernsehberichte usw. zumindest für sieben Tage online zur Verfügung. Neben den Verlagen sind mir keine kommerziellen Angebote bekannt. Diese spielen eher im englischsprachigen Raum eine Rolle und sind nicht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust.

Weiterhin systematisiert Hein die Webseiten nach ihrer Funktionalität. Hierbei unterscheidet sie in: Information (33%), Virtuelle Ausstellung/ Museen (7%), Enzyklopädie (5%), Zeitungsartikel/E-Books/Onlinezeitungen (21%), Internetportale (15%), Service (19%).[23] Unter Service versteht sie Webseiten von Trägern, die über das eigene Angebot informieren, wie Gedenkstätten. Informationsorientierte Angebote stammen von Interessensvereinigungen. Ein großes Problem bei dieser Systematisierung ist, dass die einzelnen Angebote sich sehr oft nur schlecht in eine der Kategorien einordnen lassen. Persönlich würde ich hinsichtlich von Internetportalen und Informationsangeboten die Kategorisierung anders wählen. Eine wichtige Funktion wäre für mich, ob die Inhalte hauptsächlich nutzergeneriert sind, die von einer zentralen Redaktion überarbeitet werden. Weitere Kategorien wären audiovisuelle Archive/Webseiten mit dem Schwerpunkt Biographien, Webportale mit Inhalten, die von Jugendlichen erstellt wurden, weitere Archive wie Bildarchive, Portale, die unterschiedliche Quellen nutzen und Informationsportale bzw. Informationswebseiten, d.h. nicht zwischen Informationsportalen und Informationswebseiten unterscheiden.

Hinsichtlich des Nationalsozialismus und Holocaust spielen Online-Communities als Orte der Biographie und der Erinnerungskultur bisher keine Rolle. In anderen Zusammenhängen sind sie wichtiger. Ich möchte hierbei unterscheiden zwischen Communities wie *miomi.com* und Webseiten wie *einestages*. Während *einestages* über eine zentrale Redaktion verfügt, die alle Inhalte überprüft und redigiert, stellen die Nutzer/innen bei Communities die Inhalte selbst rein. Durch Communities werden verstärkt der Alltag und die "kleinen Erlebnisse" dokumentiert, sei es das erste Konzert, die Lieblingsband oder der Schulalltag. Ein Beispiel ist das oben erwähnte *miomi.com*. In der Community können persönliche Zeitleisten erstellt werden, die mit Videos, Audios, Fotos und Texten angereichert werden können. Die Zeitleisten können nach Personen und Orten durchsucht werden. "*Die Idee von Miomi (und anderen ähnlichen Angeboten) besteht nun darin, dass die User ihre eigenen, mit diesen Ereignissen verbundenen Erfahrungen kommentieren. Auf diese Weise wird zu den einzelnen, klassischer Weise massenmedial vermittelten Geschehnissen ein ganzes Spektrum individueller Perspektiven sichtbar, die dann wiederum, ganz im Sinne des Web 2.0-Gedanken, von anderen Mitgliedern kommentiert werden können.*" [24]

Auffallend im Gegensatz zu anderen Medien ist, dass im Internet neben großen Institutionen kleine Anbieter wie Vereine und Interessengruppen wichtige Webseiten und Portale (z.B. *shoa.de*) aufbauen und betreiben können. Hierbei werden die Inhalte häufig ehrenamtlich und von einer Gruppe von Personen erstellt. Nachteil an dieser Form ist, dass Neuerungen und Pflege der Inhalte oft langsamer erfolgen. Vorteil ist, dass die Anbieter/innen dafür völlig unabhängig sind und sie ihre Inhalte und Darstellungsformen selbst bestimmen können. Durch ihre Webseiten und Webportale prägen kleine Initiativen die Erinnerungskultur und das kollektive Gedächtnis mit. Diese stellen historische Themen und Inhalte ein und bieten Diskussions-

möglichkeiten an. Die Auslegung und Konstruktion von Geschichte erhält, neben denen von großen Anbieter/innen, dadurch weitere Perspektiven.

4. Die Weiterentwicklung von zeitzeugengeschichte.de als Bildungsportal

Aufgrund ihrer reichhaltigen Möglichkeiten und unterschiedlichen Zielsetzungen werden Bildungsportale recht unterschiedlich gesehen und definiert. Die verschiedenen Ansätze werden auf den nächsten Seiten diskutiert und auf das Portal zeitzeugengeschichte.de angewendet[25].

Im Internet entstanden die ersten Portale von kommerziellen Anbieter/innen wie Yahoo oder AOL, die als Ausgangspunkt für das Surfen genutzt wurden und von Anfang an eine Reihe von Serviceangeboten beinhalteten. *"Portale bieten einen vereinfachten Zugang zu verschiedenen Services, Inhalten und Retrieval-Funktionen. Personalisierung, Anpassbarkeit und Support für virtuelle Communities bilden die Maxime der Portalidee."* [26] Zentrale Portalmerkmale sind laut Birgit Gaiser und Benita Werner der Inhalt, die Kommunikation und die Koordination. Portale sind Räume des Wissens und der Vernetzung, die zentral koordiniert werden.

Bildungsportale stellen für Karl Wilbers eine Variante des E-Learnings dar und wurden durch das Web 2.0 verstärkt möglich und populär. Durch die neue Software und die vereinfachten Anwendungen, vor allem um Communitybereiche aufzubauen, entstanden neue Möglichkeiten für virtuelle Lernumgebungen. Nach Wilbers ist vor allem die Möglichkeit der Vernetzung bzw. des öffentlich-virtuellen Raumes wichtig. Mit Bezug auf Michael Kerres unterscheidet Wilbers zwischen E-Learning 1.0 und E-Learning 2.0.[27]

Das Web 2.0 bietet Möglichkeiten, dass Portale usw. individuell angepasst werden können und dadurch eine personalisierte Lernumgebung geschaffen wird. *"Das "Personal Learning Environment" ist eine Umgebung des Lernenden, das etwa einen Weblog für individuelle Reflexionen, Wikis für kollaboratives Arbeiten und ein Portfolio als Ausweis eigener Arbeiten beinhaltet."* [28] Während Weblogs und Wikis sehr einfach in zeitzeugengeschichte.de eingefügt werden könnten, gestaltet es sich bei Portfolios[29] schwieriger, da sie sich in die bisherige Konzeption schlecht integrieren lassen, denn aus Datenschutzgründen wird meines Erachtens dafür ein geschlossener Communitybereich benötigt.

Nach Wilbers sind Bildungsportale durch Serviceorientierung und Personalisierbarkeit charakterisiert. Service bedeutet in diesem Fall *"generelle Webtechniken wie Chats, Kalenderfunktionen, E-Mail, Content-Rating oder Suchfunktionen."* [30] Ein weiterer Aspekt von Serviceangeboten in Bildungsportalen ist, die Nutzer/innen in ihren Prozessen zu unterstützen. Dies kann zum Beispiel durch Literaturangebote, Podcasts oder durch weiterführende Links erfolgen. Von der Community erstellte Materialien können für alle zur Verfügung gestellt oder ein Glossar oder ein Wiki kann gemeinsam geführt

werden, wodurch die Inhalte vertieft und erweitert werden. Eine Serviceidee für zeitzeugengeschichte.de wäre, verstärkt Softwareanwendungen in Screencasts[31] zu erklären, wie der bereits existierende Kurs über die Anwendung der Audioschnittsoftware *Audacity*, oder weiteres, über den Leitfaden hinaus gehendes didaktisches Material anzubieten.

Stefanie Panke, Joachim Wedekind und Simone Haug erläutern, dass die Themen, die in Portalen aufbereitet werden, inzwischen gesellschaftliche Relevanz erhalten haben. Portale bieten so den Nutzer/innen individuell die Möglichkeit, ihre Informationen zusammenzustellen. Sie stellen eine zentrale Anlaufstelle dar und haben die Funktion soziale Netzwerke zu bilden.

"Solche thematischen Fokuspunkte sind, insbesondere auch im Zuge des Web 2.0-Trends, zunehmend um Portale ergänzt worden, die nicht primär Inhalte bereitstellen, sondern Personen zusammenführen wollen. In unüberschaubarer Anzahl gruppieren sich Online-Communities in List-Servern, Weblogs, Wikis und Netzwerkplattformen." [32] In diesem Sinne haben Bildungsportale zum einen die Bereitstellung von Informationen und zum anderen das Angebot einer Plattform für das Communitybuilding zum Ziel. Nach Panke, Wedekind und Haug sind Bildungsportale Werkzeuge des Wissensmanagements, auf Portalen wird Wissen aufbereitet und für ein breites Publikum veröffentlicht: *"Portale bilden somit Lernräume, die einen schnellen Informationszugriff innerhalb wie außerhalb institutionalisierter Kontexte ermöglichen. Sie unterstützen damit ein Lernparadigma und Beziehungsmanagement, das mehr und mehr auf Selbstorganisation basiert."* [33]

Bildungsportale sind demnach vor allem Lernräume für Personen mit einer hohen Selbstlernkompetenz, über die aber nicht alle verfügen. Weiter ist es für Bildungsportale charakteristisch, dass sie eine persönliche Anpassung und inhaltliche Partizipation ermöglichen und den Nutzer/innen einen persönlichen Wissensspeicher und Organizer anbieten. Auch der fachliche und inhaltliche Austausch mit anderen Nutzer/innen und die Möglichkeit, Materialen zur Verfügung zu stellen, zeichnet ein Bildungsportal aus. *"Das Zusammenstellen von Inhalten, Design, Personalisierung und Community-Building stellt nach Manouselis & Sampson (2004) ein entscheidendes Charakteristikum dar."* [34]

Weitere Merkmale von Portalen sind, so die drei Autor/innen, dass sie frei zugänglich sind und Informationen zur Verfügung stellen. Sie sind flexibel, je nach Aufgabenstellung und Bedürfnissen anpassbar, sie beinhalten keine Unterhaltung bzw. haben keinen kommerziellen Hintergrund und sind institutionsübergreifend. Ihr Ziel ist, einen breiten Nutzerkreis anzusprechen und Wissen öffentlich zur Verfügung zu stellen. *"Sie spiegeln keine institutionellen Strukturen und Dienstleistungen wider, sondern sind auf ein Thema oder eine Adressatengruppe fokussiert. Zudem schaffen sie oftmals Möglichkeiten der aktiven Teilhabe an der Weiterentwicklung und Fortschreibung der Inhalte."* [35]

Demnach ist der Vorteil von Bildungsportalen, dass sich Personen über ein bestimmtes Thema fachlich austauschen und dieses weiter entwickeln

können. Dies ist ein Aspekt, der bei der Entwicklung von zeitzeugengeschichte.de viel zu wenig beachtet wurde.

Ein weiterer Vorteil von Bildungsportalen ist, dass die Community leicht eingebunden werden kann, indem sie zum Beispiel über Newsletter oder der eher neueren Form der RSS-Feeds über aktuelle Ereignisse oder neue Einträge informiert werden. Eine weitere Möglichkeit von Bildungsportalen ist, externe Inhalte einzubinden und sie somit reichhaltiger zu gestalten. Dies kann durch die Einbindung von externen RSS-Feeds in das Portal erfolgen. Durch diese Anwendung würde zeitzeugengeschichte.de sich stärker vernetzen und Teil einer weitaus größeren Community werden und somit weitere Partizipationsmöglichkeiten schaffen.

Bildungsportale verfügen häufig über Social Software Funktionen, die zum Beispiel einen "geschlossenen" Mitgliederbereich wie bei e-teaching.org bedeuten. In dem geschlossenen Mitgliederbereich können Visitenkarten angelegt werden, eigene Projekte vorgestellt, es werden auf Video aufgenommene Ringvorlesungen und Kurse für Webanwendungen durchgeführt, die gespeichert werden, damit sie auch später noch angeschaut werden können. Es kann Kontakt zu anderen Mitgliedern aufgenommen werden, es gibt ein Forum und es werden Events wie Expertenchats durchgeführt. Es handelt sich hauptsächlich um eine Hochschulcommunity, die Hochschulen können sich im Kontext des E-Learnings vorstellen. Die Nutzerbereiche dienen hauptsächlich zur Vernetzung und der Förderung des gegenseitigen Austauschs.

Ein grundlegendes Problem von aktuellen Bildungsportalen ist, dass nur wenige Standards existieren.[36] Jan Pawlowski sieht in der Standardisierung von Bildungsportalen einen wichtigen und notwendigen Schritt für ihre Zukunft, denn durch sie können Inhalte zwischen verschiedenen Systemen transferiert werden und Nutzerprofile sind für unterschiedliche Umgebungen verfügbar:

"*Standards im Sinne von Beschreibungsformaten beschränken weder Kreativität noch Flexibilität, da sie nicht die Inhalte oder didaktische Konzeptionen (präskriptiv) vorgeben, sondern diese nur (deskriptiv) beschreiben – dieses Missverständnis ist eines der Haupthemmnisse zur Nutzung von Standards."* [37] Diese Standards bzw. Anwendungen beinhalten zunächst einen hohen Zeitaufwand für die Beschreibungen, vereinfachen und gestalten dafür aber die spätere Nutzung der Inhalte und werden so anwenderfreundlicher.

Nach Pawlowski werden Bildungsportale in Zukunft in einer Kooperation zwischen Entwickler, Lehrenden und Lernenden entstehen. Derzeit wird der Content in den meisten Fällen von eigenen Entwicklern bereitgestellt und die Lehrenden und Lernenden nutzen diesen. Er kritisiert in diesem Kontext die häufig angewendete Trennung zwischen Entwicklungs-, Management-, Administrations- und Lernsystemen. Diese könnten zum Beispiel durch von Nutzer/innen angereicherte Blogs und Wikis aufgehoben werden. Dieser Aspekt ist auch für zeitzeugengeschichte.de wichtig, denn durch die Anwen-

dung von Standards könnten ohne Probleme Inhalte aus anderen Portalen transferiert werden und umgekehrt. Die Trennung von Entwicklung, Lehrenden und Lernenden ist bei zeitzeugengeschichte.de relativ durchlässig, da ein großer Teil der Inhalte durch die Lernenden selbst erstellt wird, Anwendungen wie Wikisysteme könnten die Lücke aber weiter schließen.

Pawlowskis Meinung nach werden *"in Zukunft Portale der zentrale Zugangspunkt für die Entwicklung und Nutzung von Lernumgebungen sein und im Unterschied zu den meisten aktuellen Lernplattformen, Tools und Werkzeuge zur kooperativen Erstellung und Nutzung einbinden."* [38] Das Portal muss dementsprechend bestimmte Funktionalitäten und Charakteristika aufweisen können, die er als E-Learning Framework (von der E-Framework Initiative 2007) bezeichnet, welches sich durch einen zentralen Ausgangspunkt (Single Access Point), Dynamik (stetige Weiterentwicklung), Werkzeugbereitstellung, Community, Vernetzung und Qualitätssicherung auszeichnen. [39]

Bildungsportale sollen zusammengefasst über einen Communitybereich verfügen, personalisierbar sein, eine Lernumgebung nach gewissen Standards schaffen, Qualität durch eine Redaktion garantieren, Serviceangebote für die Unterstützung der Nutzer/innen bereitstellen, barrierefrei sein, die Nutzer/innen in das Portal und deren Inhalte aktiv einbinden und in Zukunft Interoperabilität von Lernszenarien und -inhalten garantieren. Wie Pawlowski denke ich, dass die zukünftigen virtuellen Lernumgebungen sich auf Bildungsportale verschieben werden, da diese individualisierbarer und häufig freier zugänglich sind, ohne einen speziellen Kurs besuchen zu müssen, und sie unterstützen das lebenslange Lernen und das Lernen am Arbeitsplatz bzw. bei Jugendlichen das informale bzw. informelle Lernen. Wie eine Studie von Hron und Neudert zeigt, ist eine Standardisierung von Bildungsportalen in Zukunft sehr wichtig, um sie effektiver nutzen zu können und um ihre Attraktivität zu steigern.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Entwicklung des Internets. Es findet aktuell eine Verschiebung vom persönlichen PC zum Web 2.0 statt, das heißt persönliche Daten, Dokumente und Anwendungen[40] werden ins Internet verlagert, dort gespeichert und nicht mehr auf dem Rechner, wie man am Beispiel von *FlickR*[41] sehen kann. Bildungsportale könnten von diesen Anwendungen profitieren, denn so könnten die Inhalte direkt auf der Webseite bearbeitet und später eingefügt werden. Dadurch wäre ein einheitliches Layout bei Texten möglich und für Video- und Audiodateien benötigten die Nutzer/innen keine eigene Software mehr. Die Anwendung würde weitere Partizipationsmöglichkeiten für Nutzer/innen schaffen. Doch bis Videodateien online geschnitten werden können, wird es zumindest bei einer guten Bildqualität noch etwas dauern, da die allgemeinen Internetverbindungen hierfür noch zu langsam sind.

Wenn Bildungsportale diese Entwicklungen mit aufgreifen, haben sie die Möglichkeit neue und innovative Lernumgebungen zu schaffen, die die nächsten Jahre Bestand haben werden, was bei dem sich schnell entwickeln-

den Internet- und Softwaremarkt sehr wichtig ist. Und über diese Anwendungen schaffen sie es eine Community langfristig aufzubauen, zu halten und das Bildungsportal interaktiv und kollaborativ mit den Nutzer/innen zu gestalten. Darüber hinaus ist das Videoformat auf dem Portal einheitlich, was ansonsten oft zu großen Problemen bei Videoportalen führt. Bildungsportale bieten, genauso wie Weblogs, ein großes Repertoire an Möglichkeiten einer medialen Lernkultur und sie verfügen somit über ein hohes Bildungspotenzial. Meines Erachtens stehen sie erst am Anfang ihrer Entwicklung und haben noch große Chancen sich stärker zu etablieren.

5. Zwei Möglichkeiten der Nutzung von zeitzeugengeschichte.de in der Bildungsarbeit

Beispiel der Arbeit für das Portal: Interviewproduktion

Da es sich bei zeitzeugengeschichte.de wie oben erwähnt um ein offenes Webportal handelt, können auch andere Gruppen, Klassen usw. Interviews für das Portal produzieren. Der Ablauf unserer Workshops erfolgt, wie in dem Leitfaden beschrieben: Einführung in den Nationalsozialismus, Zeitzeugeninterviews - Oral History, Interview- und Aufnahmetechnik, Erstellung des Fragebogens anhand einer kurzen Biografie und von den Jugendlichen selbst recherchierten Informationen, Durchführung des Interviews, Nachbesprechung (Ablauf des Interviews, Widersprüche und Unklarheiten in den Aussagen, Vertiefung einiger Themen), Erklärung über den Aufbau des Portals, Schnitt, Upload in das CMS, Auswertung des Workshops.

Bei den Workshops achten wir darauf, dass die Jugendlichen inhaltlich als auch journalistisch vorbereitet werden. Sie setzen sich aus diesem Grund zunächst mit dem Nationalsozialismus auseinander. Eigene Bilder und Wissen betrachten die Lernenden kritisch und Inhalte erarbeiten sie gemeinsam, wie die Erstellung einer Zeitschiene oder die Auseinandersetzung mit Biographien von Personen, die im Nationalsozialismus gelebt haben. Die Inhalte orientieren sich unter anderem an den Zeitzeug/innen, um die Interviews später besser vorbereiten zu können.

Bei der Interviewtechnik besprechen wir journalistische Standards und vertiefen die unterschiedlichen Fragetypen mit einer Übung, in der sich die Jugendlichen gegenseitig interviewen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Vorbereitung auf die Interviewsituation. Dazu fordern wir die Jugendlichen auf, sich vorzustellen, wie sie selbst gerne interviewt werden möchten. Wir behandeln dabei auch die Besonderheiten von Zeitzeugeninterviews bzw. der Erinnerungsarbeit. Im Anschluss erstellen die Jugendlichen anhand einer kurzen Biografie und eigener Recherchen einen Fragebogen. Zum Schluss bereiten wir sie auf die konkrete Interviewsituation vor.

Die Interviews erfolgen stets in kleinen Gruppen und alle erhalten eine Rolle: die einen nehmen per Video oder Audio auf, andere protokollieren

das Interview oder stellen die Fragen. Nach dem Interview erhalten die Interviewten als Dank einen Blumenstrauß. Sehr wichtig ist uns die Nachbesprechung der Interviews und der Interviewsituation. Wir gehen dabei auf Widersprüche, Verlauf des Interviews, was den Jugendlichen auffiel usw. ein. Zum Schluss schneiden die Jugendlichen das Material, laden es auf zeitzeugengeschichte.de hoch, schreiben Kurzbiographien und Inhaltsangaben zum Clip.

Beispiel der Arbeit mit dem Portal: Webquest

Neben dem Führen von eigenen Interviews kann auch mit dem vorhandenen Material auf zeitzeugengeschichte.de gearbeitet werden. Eine Möglichkeit bietet der WebQuest, den Sonja Gerber als "*abenteuerliche Spurensuche im Internet*"[42]übersetzt. Er basiert auf der konstruktivistischen Lerntheorie. Die Lernenden sind dazu aufgefordert unter Anleitung selbst Wissen zu erwerben. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Erkenntnisprozesse individuell ablaufen und verschiedene Konstruktionen entstehen. Heinz Moser sieht im WebQuest eine gute Möglichkeit, solche Lernprozesse in Gang zu setzen. "*Hier geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler erst einmal eine individuelle Fragestellung oder Perspektive entwickeln, zu der sie dann eine "Wissenswelt" konstruieren, die über die einzelnen Subjekte hinaus ein allgemeines Interesse zu erwecken vermag.*" [43] Beim WebQuest treten die Lernenden in den Vordergrund und die Lehrenden haben die Rolle des Begleiters bzw. der Begleiterin.

Ziel eines WebQuests ist die Informationsverarbeitung und nicht die Informationsbeschaffung. Hierfür erhalten die Lernenden eine Aufgabe und eine Reihe von Links. Zum Internet können noch weitere Medienangebote wie Bücher, Zeitschriften, CDs hinzugefügt werden. Für Matthias Nolte ist es wichtig, den Lernenden auf diese Art zu zeigen, "*dass das Netz nicht die Informationsquelle ist, sondern "klassische" Medien lediglich ergänzt.*"[44] Mit diesem "Medienmix" können die Vorteile jedes Mediums genutzt werden. Übertragen auf die historische Bildung könnte dies heißen, dass unterschiedliche Quellen und Quellenarten verwendet werden. Zusätzlich könnte auf diese Weise auf die Quellenkritik eingegangen und somit unterschiedliche Themen behandelt werden. Die Themenauswahl und -vielfalt ist abhängig von der Zielgruppe und den Interessen der Zielgruppe.

Nolte wie auch andere Autor/innen strukturieren den WebQuest in sechs Stufen: Einleitung, Aufgabe, Prozess, Ressourcen (Quellen), Präsentation und Evaluation. Wichtig ist dabei zu bedenken, dass WebQuests nicht in einer einzigen Stunde angewendet werden können, sondern mindestens eine Doppelstunde bis zu zwölf Unterrichtsstunden benötigen.[45]

Die sechs Schritte auf zeitzeugengeschichte.de angewendet könnte folgendes Lernszenario bilden:

- Einleitung: Zunächst sollte die Neugier bei den Lernenden geweckt werden. Dies könnte durch das Zeigen eines Clips geschehen. Ein Thema

könnte die Reichspogromnacht sein oder die Verfolgung von Juden und Jüdinnen.

- Aufgabenstellung: Die Aufgabe wird stets in mehrere Kleinaufgaben aufgeteilt, die Schritt für Schritt formuliert und von Lernenden beantwortet werden. Die Aufgabenteile sind so konkret wie möglich formuliert und können einzeln oder in Kleingruppen bearbeitet werden. Falls sie in Kleingruppen bearbeitet werden, können auch unterschiedliche Aufgaben gestellt bzw. die große Aufgabe in Aufgabenbereiche aufgeteilt werden. Beim Thema Reichspogromnacht könnte dies bedeuten, dass unterschiedliche Perspektiven betrachtet werden, zum einen von Opfern und zum anderen von Täter/innen und Mitläufer/innen. Diese unterschiedlichen Perspektiven können einzeln aufgezählt und in Beziehung gesetzt werden. Zusätzlich erhalten die Lernenden die Aufgabe weitere Informationen zum Thema zu sammeln, z.B.: Wie lange hat die Reichspogromnacht gedauert? Wie viele Synagogen wurden im Deutschen Reich angezündet? Wie viele Personen wurden an diesem Tag und den darauf folgenden verhaftet? Wie hat die restliche deutsche Bevölkerung darauf reagiert?
- Prozess: Die Lernenden erhalten konkrete Handlungsanweisungen und die Aufgabe wird in Teilschritten erledigt. Diese werden möglichst genau aufgelistet. Es wird beschrieben, wie die Lernenden in der Gruppe arbeiten sollten, ob alle immer Alles machen oder Kleinaufgaben verteilt und die Ergebnisse später zusammengetragen werden. Die Lehrperson unterstützt die Lernenden in diesem Prozess, indem sie Sachverhalte erklärt bzw. wie sie auf einer Internetseite etwas finden, wie Links angewendet werden oder Quellen gedeutet werden können etc.
- Ressourcen (Quellen): Es werden den Lernenden alle Medien (Handapparat) aufgelistet, es werden die Links in einem digitalen Dokument, Bücher, Zeitschriften etc. zur Verfügung gestellt. Die Aufgaben können noch erweitert werden, indem die Lernenden zu Hause oder in einer Bibliothek nach weiteren Quellen bzw. Informationsmaterial suchen bzw. Personen in ihrer Familie bzw. Bekanntschaft befragen, was natürlich beim Thema Reichspogromnacht sich schwieriger gestaltet. Zusätzlich können Fragen der Quellenkritik behandelt werden.
- Präsentation: Die Ergebnisse aller Arbeitsgruppen werden am Ende der Lerngruppe bzw. Klasse vorgestellt. Die Art und Weise, wie die Ergebnisse dargestellt werden, entscheiden die Lernenden selbst. Möglichkeiten wären, dass die Ergebnisse in Moodle eingestellt werden oder ein Weblog für den WebQuest angelegt wird und die Lernenden somit die Ergebnisse allen zur Verfügung stellen. Durch die Funktionen des Weblogs können die Ergebnisse von allen kommentiert werden. Ein Problem beim Weblog in der historischen Bildung ist, dass in vielen Fällen Quellen aus Urheberrechtsgründen nicht einfach veröffentlicht werden können, sondern dies muss vor Beginn des WebQuests geklärt sein.

- Evaluation: Zum Schluss werden der WebQuest selbst und der Prozess evaluiert. Die Art und Weise, wie später evaluiert wird, sollte von Anfang an den Lernenden mitgeteilt werden. So können sie den Prozess und den WebQuest schon während der Aufgabenbearbeitung bewerten und später die Ergebnisse ihrer Evaluation einfacher mitteilen.[46]

Meines Erachtens bietet der WebQuest eine gute Möglichkeit audiovisuelle Archive wie *Zwangsarbeit 1939 – 1945* und zeitzeugengeschichte.de in die Bildungsarbeit einzubinden. Eine weitere Möglichkeit wäre, einzelne Interviews bzw. Interviewausschnitte gemeinsam zu betrachten und Fragen zu beantworten: Was ist Erinnerung? Was ist in diesem Moment passiert? Wie war der historische Kontext? Zusätzlich kann man Jugendliche mit den Interviews auf eine Gedenkstättenfahrt oder einen Jugendaustausch vorbereiten.

6. Perspektiven und Schlusswort

Meines Erachtens haben Bildungsportale eine große Zukunft vor sich und werden sich in den nächsten Jahren weiterentwickeln. Bei der Entwicklung ist es wichtig, auf Standards wie eine Online-Community zu achten. Vorausschauend müssen aber auch neuere Entwicklungen mit aufgenommen werden, vor allem die der Standardisierung nach Pawlowski. Die Standardisierung hat den Vorteil, dass Inhalte des Web 2.0 vereinfacht in das eigene Portal integriert werden können. Nicht alle Inhalte müssen selbst erstellt werden, sondern, falls sie den Zielen und Inhalten des Portals entsprechen, ist es wichtiger, sie importieren zu können. Dadurch werden Portale dynamischer und attraktiver. Außerdem kann eine (Online-) Community inhaltlich zum Portal beitragen, so könnte zum Beispiel didaktisches Material, das bereits rund um ein Portal existiert, im Communitybereich veröffentlicht werden und dadurch die Arbeit der zentralen Redaktion bereichern. Das Angebot wird durch diese Beiträge reichhaltiger und es entspricht mehr dem Grundgedanken des Web 2.0.

Bildungsportale müssten sich meiner Meinung nach in vielen Fällen stärker öffnen, Inhalte auch von anderen einfließen lassen können und über die eigene Institution hinaus ein Instrument des Wissensmanagements sein. Ein Bildungsauftrag bzw. eine Chance könnte darin liegen, Jugendliche in den Aufbau von Bildungsportalen stärker zu involvieren. Werden Jugendliche stärker in die Produktion von Webinhalten einbezogen, verändert sich auch ihr Webverhalten. Nichtsdestotrotz sollte auf Qualitätsmanagement geachtet werden, da dies die Seriosität einer Seite erhöht. Auch mit Jugendlichen können (qualitativ) gute Inhalte erstellt werden. Bildungsportale setzen oft eine hohe Selbstlernkompetenz voraus, wenn man mit Bildungsportalen aber auch Jugendliche und Erwachsene aus bildungsfernen Schichten ansprechen möchte, muss man sich genau überlegen, wie diese Zielgruppen eingebunden

werden können. Eine Möglichkeit läge darin, dass Bildungsportale verstärkt in Kursen, Weiterbildungsangeboten und in der Schule verwendet werden. Trotz alledem, denke ich, stellt dies zukünftig eine große Herausforderung bei der Entwicklung von Bildungsportalen dar.

Zukünftig werden Bildungsportale an Bedeutung gewinnen, da sie eine hohe Flexibilität bieten und verschiedene Möglichkeiten medialer Lernkontexte bereitstellen. Bildungsportale stehen erst am Anfang ihrer Entwicklung und meines Erachtens werden sie zukünftig verstärkt in der Jugend- und Erwachsenenbildung angewendet. Hinsichtlich von zeitzeugengeschichte.de ist ein weiterer wichtiger Aspekt, dass Zeitzeugeninterviews zum Nationalsozialismus in Zukunft nur noch indirekt wie über audiovisuelle Archive betrachtet werden können. Um diese im Bildungskontext zu nutzen, müssen verstärkt didaktische Konzepte hierzu entwickelt werden. Das WebQuest ist nur eine Möglichkeit, audiovisuelle Archive mit Zeitzeugeninterviews anzuwenden.

Anmerkungen

[1] Mit dem Portal können aber nicht nur Interviews, die in von *Metaversa e.V.* organisierten Workshops produziert wurden, veröffentlicht werden, sondern auch externe Personen, Gruppen, Initiativen und Schulklassen können Interviews auf das Portal hochladen und es somit anreichern.
[2] Vgl. den Beitrag von Barricelli in diesem Band.
[3] In diesem Zusammenhang sei auch auf weitere Geschichtsportale verwiesen, die im Zusammenhang mit den vereinfachten technischen Möglichkeiten entstanden sind, vgl.
http://www.shoa.de, http://www.lernen-aus-der-geschichte.de,
http://www.zwangsarbeit-archiv.de, http://www.migration-audio-archiv.de.
Diese haben aber nicht den Schwerpunkt, die Inhalte hauptsächlich von Jugendlichen gestalten zu lassen.
[4] Vgl. Jörissen, B & Marotzki, W. (2009).
[5] Vgl. Anm.4. Ihre Überlegungen basieren auf dem Modell von Gregory Bateson, vgl. Bateson, G. (1985).
[6] Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.23.
[7] Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.23.
[8] Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.24.
[9] Vgl. Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.31.
[10] Vgl. Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.233.
[11] http://www.youtube.com/?gl=DE&hl=de.
[12] http://www.miomi.com/.
[13] Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.233.
[14] Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.234.
[15] http://www.dhm.de/datenbank/bildarchiv.html.
[16] http://www.deutschegeschichten.tv/.
[17] http://www.topographie.de/start.html.
[18] Ein Angebot von Spiegel Online: http://einestages.spiegel.de/page/Home.html.
[19] Ein Kooperationsprojekt der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Deutschen Historischen Museum: http://www.chotzen.de/.
[20] Hein, D. (2009). S. 147.
[21] Hein, D. (2009). S. 147.
[22] Vgl. Hein, D. (2009). S. 148.

[23] Vgl. Hein, D. (2009). S. 150.
[24] Jörissen, B & Marotzki, W. (2009), S.233.
[25] Die Ansätze und Beispiele stammen aus dem Buch *Bildungsportale* (2008).
[26] Gaiser, B. & Werner, B. (2008). S. 14.
[27] Vgl. Wilbers, K. (2008).
[28] Kerres, M. & Nattland, A. (2007). S. 47.
[29] In einem Portfolio können sich die Lernenden in einem Kurs vorstellen, persönliche Bildungsprozesse dokumentieren, selbst erstelltes Material hochladen, ihre Lernergebnisse präsentieren und sich vernetzen.
[30] Wilbers, K. (2008). S. 5.
[31] Ein Screencast ist ein Video, das Bewegungen auf dem Bildschirm und den Ton aufzeichnet und somit z.B. Software recht einfach erklärt werden kann. Hierfür gibt es spezielle Software.
[32] Panke, S., Wedekind, J. & Haug, S. (2008), S. 79.
[33] Panke, S., Wedekind, J. & Haug, S. (2008), S.80.
[34] Panke, S., Wedekind, J. & Haug, S. (2008), S.80.
[35] Panke, S., Wedekind, J. & Haug, S. (2008), S.81.
[36] Vgl. Hron, A. & Neudert, S. (2008).
[37] Pawlowski, J. (2008), S. 207.
[38] Pawlowski, J. (2008), S. 207.
[39] Vgl. Pawlowski, J. (2008), S. 210.
[40] Anwendungen wie Schreibprogramme, die zukünftig im Internet benutzt werden, werden als Cloud Anwendungen bezeichnet.
[41] http://www.flickr.com/.
[42] Gerber, S. (2008), http://www.webquests.de/eilige.html [Stand am 9. Juli 2009]
[43] Moser, H. (1999), S. 3.
[44] Nolte, M. (2006a). http://www.lehrer-online.de/675290.php [Stand 9. Juli 2009]
[45] Vgl. Nolte, M. (2006a).
[46] Vgl. Nolte, M. (2006b).

Literaturverzeichnis

Alby, T. (2007). Web 2.0. 2. Aktualisierte Auflage. München.

Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.

Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). (2008). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München.

Gaiser, B. & Werner, B. (2008). Qualitätssicherung beim Aufbau und Betrieb eines Bildungsportals. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 13 – 27.

Gehrke, G. & Gräßer, L. (2007). Neues Web, neue Kompetenz. In: Gehrke, G. (Hrsg.). Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Schriftreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. München. S. 11 - 36.

Gerber, S. (2004). Einführung in die WebQuest-Methode Überblick für Eilige. Online in Internet: http://www.webquests.de/eilige.html. [Stand 9. Juli 2009].

Haug, S. & Gaiser, B. (2008). Zielgruppenspezifische Qualifizierung mit Bildungsportalen. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 141–153.

Hein, D. (2009). Seriöse Information oder schöne Bilder? Kommemorative Kommunikation aus der Perspektive der Anbieter. In: Meyer, E. (Hrsg). Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien. Frankfurt. S. 145-173.

Hron, A. & Neudert, S. (2008). Schul- und Bildungsportale im Vergleich – Methoden und Ergebnisse einer Portalanalyse. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 45-62.

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Medienbildung – eine Einführung. Bad Heilbrunn.

Kerres, M. & Nattland, A. (2007). Implikationen für das Web 2.0 für das E-Learning. In: Gehrke, Gernot (Hrsg.). Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Schriftreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen. München. S. 37 – 53.

Manouselis, N. & Sampson, D. (2004). Multiple dimensions of User Satisfaction as Quality Criteria for Web Portals. In: Proc. of the IADIS WWW/Internet 2004 Conference. Madrid (Spanien): IADIS Press. S. 535–542.

Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008a). Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, J. & Sesink, W. Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden. S. 51–70.

Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008b) Neue Bildungskulturen im „Web 2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: Gross, F. v., Marotzki, W. & Sander, U. (Hrsg.). (2008b). Internet – Bildung – Gemeinschaft. Wiesbaden. S. 203–225.

Meyer, E. (Hrsg.). (2009). Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien. Frankfurt.

Moser, H. (1999). Eigenständiges Lernen – nur eine Mode?. Online in Internet: http://www.webquest-forum.de/infos/theorie/eigenstaendiges-lernen.pdf. [Stand 9. Juli 2009].

Nolte, M. (2006a). WebQuests – internetbasierte Lernabenteuer. Online in Internet: http://www.lehrer-online.de/675290.php [Stand 25. September 2010].

Nolte, M. (2006b). Die WebQuest-Schritte im einzelnen. Online in Internet: http://www.lehrer-online.de/514257.php?sid=78074108960024735924721052105520. [Stand 10. Juli 2009].

Panke, S., Wedekind, J. & Haug, S. (2008). Bildungsportale als Infrastrukturen für Wissensmanagement und Community-Building. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 79–96.

Pawlowski, J. (2008). Standards für E-Learning Portale. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 207–217.

Schmidt, A. (2008). E-Learning 2.0 und die Potenziale semantischer Technologien. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 191–205.

Schmidt, J. (2008). Potenziale von Social Software für Bildungsportale. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 219–233.

Stratmann, J. & Kerres, M. (2008). Organisatorische Rahmenbedingungen für netzbasierte Bildungsressourcen – Das Studienportal der Universität Duisburg Essen. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 63–76.

Wilbers, K. (2008). Design und Evaluation von Bildungsportalen. In: Gaiser, B., Hesse, F.W. & Lütke-Entrup, M. (Hrsg.). Bildungsportale. Potenziale und Perspektiven netzbasierter Bildungsressourcen. München. S. 3–11.

Bettina Alavi, Marcel Schäfer

Elemente sinnvoller netzbasierter historischer Lernaufgaben – aufgezeigt an einem Beispiel

Die Anlage, Qualität und Wirksamkeit von Lernaufgaben werden in der allgemeinen Didaktik schon länger theoretisch gefasst und empirisch erforscht.[1] Auch in anderen Fachdidaktiken wie der Fremdsprachendidaktik Englisch existieren bereits forschungsbasierte Publikationen, z.B. zu aufgabenorientiertem Lernen allgemein[2] als auch zum aufgabenorientierten Lernen im virtuellen Medium[3]. In der Fachdidaktik Geschichte hingegen ist die Aufgabenforschung ein Desiderat. Es lassen sich nur aus der Unterrichtspraxis abgeleitete Systematisierungen[4] oder aber Arbeiten zur methodischen Erschließung, z.B. historischer Quellen über Fragen, finden.[5] Eine theoretische Auseinandersetzung mit den Ansätzen der allgemeinen Didaktik oder aber breitere empirische Untersuchungen stehen noch aus.[6] Auch die Beiträge der Heidelberger Tagung konnten, ihrer Anlage entsprechend, keine umfassende Sichtung leisten, die die Ergebnisse der Aufgabenforschung auf netzbasierte „historische" Lernaufgaben anwendet. Hier soll deshalb versucht werden, die theoretischen Ansprüche mit der vorgestellten „Praxis" zu verknüpfen.[7]

Aufgrund dieser dürftigen Forschungslage ist der theoretische und empirische Anspruch des folgenden Aufsatzes begrenzt: Ausgangspunkt sind drei kleinere empirische Untersuchungen zum Umgang von Schüler/innen mit Lernaufgaben auf CD-Roms. Diese Lernaufgaben erheben den – kaum eingelösten – Anspruch, historisches Lernen zu fördern. Auf der Basis der Ergebnisse aus diesen Untersuchungen sollen Vorschläge für eine adäquate Anlage einer historischen Lernaufgabe im virtuellen Medium skizziert werden. Um die Vorschläge an einem Beispiel veranschaulichen zu können, wird die in diesem Tagungsband bereits analysierte „Tagebuchaufgabe" herangezogen.[8] Dazu werden zunächst die Problemstellen dieser Lernaufgabe abstrahiert zusammengefasst und mit Ergebnissen der Geschichtsdidaktik, der Mediendidaktik und/oder der allgemeinen Didaktik verbunden. Aus dieser Analyse werden Vorschläge abgeleitet, die Kriterien für eine gelungene historische Lernaufgabe im virtuellen Medium transparent machen sollen. Eine systematische und abstrahierte Übersicht über die Kriterien für diese Lernaufgabe schließt diesen Aufsatz ab.

Die Kriterien gehen von einer netzbasierten Aufgabenstellung aus, die die kommunikativen und kooperativen Lernmöglichkeiten des Web 2.0 mit einbeziehen. Damit geht der hier angelegte Maßstab für eine gelungene historische Lernaufgabe über die Möglichkeiten eines interaktiven Selbstlernmediums wie einer CD-Rom hinaus. Deren Stärken liegen in Lernmodulen, mit

denen in erster Linie deklaratives Wissen gefördert werden soll. Solche Lernmodule sind beispielsweise für das Fremdsprachenlernen durchaus sinnvoll, aber auch für das historische Lernen partiell einsetzbar[9]. Die Grenzen einer solchen CD-Rom liegen aber eindeutig in der Einwegkommunikation und den damit fehlenden Möglichkeiten zu Interaktion und Partizipation. Die problemorientierte Kommunikation über das deklarative Wissen und das bedeutungsvolle Verbinden von Ereignissen zu einer sinnhaften Geschichte sind aber für den historischen Lernprozess unabdingbar. Letzteres kann ein interaktives Selbstlernmedium nicht leisten, hingegen sind die dafür erforderlichen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten den netzbasierten Anwendungen wie Wikis, Weblogs und Foren immanent.

Konzeption einer Lernaufgabe

Historische Fragestellung und historische Narration als Produkt

Bei der Tagebuchaufgabe handelt es sich um eine Text-Bildzuordnung, die das Auffinden von gleicher Datierung und/oder verbindenden Stichworten in beiden Quellenarten erfordert. Einem Tagebuchausschnitt mit den Stichworten Steckrüben gegen den Hunger z.B. soll die Abbildung einer Steckrübenkarte zugeordnet werden. Das Tagebuch der Handwerkerfrau greift dabei Alltagserlebnisse aus dem Umfeld und einige wenige nationale Ereignisse auf, die Abbildungen bewegen sich nur auf der nationalen Ebene. Als Ergebnis entsteht eine bebilderte Fassung des Tagebuchs, wobei nur eine einzige „richtige“ Lösung angestrebt ist.[10] Weder ist die Logik der Bebilderung ersichtlich, noch werden Veränderungen in der Zeit thematisiert, wie beispielsweise die sich ändernde generelle Einstellung zum Krieg aufgrund der Versorgungslage oder aber aufgrund der Vielzahl an Gefallenen. Die Schüler/innen erstellen also als „Produkt“ keine durch sie begründete Narration, bei der sie einen „Denkspielraum“ haben und die auch Veränderungen in der Zeit bewusst aufgreift. Hier müsste eine netzbasierte historische Lernaufgabe grundsätzlich anders konzipiert sein: Die Schüler/innen sollten als Produkt eine *Narration* erstellen, der eine sinnvolle *historische Fragestellung* zugrunde liegt, d.h. eine, die *Veränderungen in der Zeit* beinhaltet. Eine solche Fragestellung könnte beispielsweise sein, wie sich die Wahrnehmung des Krieges verändert hat und von welchen Faktoren diese Veränderungen abhängen. Diese übergeordnete historische Fragestellung könnte dann in Unteraufgaben strukturiert werden, die die *Veränderungen der Versorgungslage*, die *Veränderungen der Arbeitswelt* oder die *Veränderungen des Familienlebens* in den Blick nehmen. Als zentral für eine historische Lernaufgabe – und zwar nicht nur für eine webbasierte – werden zwei Komponenten angesehen:

Zum Ersten die Formulierung einer historischen Fragestellung, die primär mit Hilfe einer Quelle bearbeitet werden soll. Die Fokussierung auf eine

zentrale Leitquelle, in diesem Fall das Tagebuch einer Handwerkerfrau, soll die Schüler/innen auf die Quellenarbeit konzentrieren und im Lernprozess orientierend wirken. Dies bedeutet nicht, dass auch andere Informationsquellen herangezogen werden können und sollen. Allerdings erscheint es sinnvoll, die ergiebige und schülergerechte Quelle im Mittelpunkt der historischen Lernaufgabe zu belassen.

Zum Zweiten die Darstellung einer historischen Narration durch die Schüler/innen als Lösung und Endprodukt der Lernaufgabe. Diese konzeptionelle Komponente stützt sich auf das narrativistische Paradigma der Geschichtsdidaktik, das davon ausgeht, dass die Erkenntnisse aus historischen Lernprozessen nur in narrativen Konstrukten gefasst werden können.[11] Diese Narrationen entstehen zunächst als mentales Konstrukt der Individuen, als deren Denkergebnis, müssen aber in einer medialen Form dargestellt werden, damit sie anderen Individuen verfügbar und damit vergleichbar und diskutierbar werden. Diese Darstellungen der Narrationen ermöglichen dann den kommunikativen Austausch zwischen Individuen und Geschichte. Die medialen Formen der Narrationen sind damit zum einen das Ergebnis des Denkprozesses eines Individuums, aber zum anderen auch Teil des historischen Lernprozesses. Durch das virtuelle Medium und gerade im Hinblick auf die Eigenschaften, die wir unter dem Schlagwort Web 2.0 subsumieren, verändert sich der mediale Kontext, in dem sich diese Narrationen bilden. Zum netzbasierten Schreiben gehören die erweiterten Möglichkeiten der gemeinschaftlichen Erstellung verschiedener Inhalte und die einfacheren Kommunikationsmöglichkeiten der Nutzer/innen untereinander[12] ebenso wie die Nicht-Linearität der Erstellung oder des nachfolgenden Lesens. Peter Haber spricht in diesem Zusammenhang davon, netzbasiertes Schreiben sei dadurch gekennzeichnet, dass kein sog. ‚contrat culturel' zwischen Autor/in und Lesern gelte, da aufgrund der Hypertextualität und der damit einhergehenden Nicht-Linearität von den Autoren nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein Werk linear abfolgend gelesen wird.[13] Deshalb betont Jakob Krameritsch bezüglich des Schreibens von Geschichte im Hypertext: „Die Herausforderung besteht in der Abstimmung individueller Beiträge […] und deren sinnvolle Integration in das Netzwerk. Da jede Einheit als Sprungbrett in das Netz der Inhalte fungiert, ist ‚Kontextoffenheit' gefragt […]."[14] Diese Spezifika netzbasierten Schreibens stellen Herausforderungen an die Schüler/innen, aber auch an die begleitenden Lehrkräfte dar, die die „Rundheit" der Einzelbeiträge im Geflecht der klassenbezogenen Lernaufgabe begleiten müssen. Gleichzeitig sollten die Möglichkeiten der gemeinsamen Inhaltserstellung und der Kommunikationsmöglichkeiten in Form von kooperativen Lernformen aufgegriffen werden. Diese netzbasierten Möglichkeiten des Schreibens bringen neue mediale Formen historischer Narrationen hervor, deren Beherrschung und Analyse wichtige Kompetenzen des zeitgemäßen Umgangs mit Geschichte darstellen. Deshalb erscheint es sinnvoll, eine dem virtuellen Medium angemessene mediale Form für die Schülernarration als Bestandteil und Ergebnis der Lernaufgabe einzufordern, die die wichtigsten

neuen Strukturelemente (gemeinschaftliche Erstellung, kooperative Lernformen, Hypertextualität, Nicht-Linearität bei zugleich sinnvoller Integration und Kontextoffenheit) integriert.[15]

Weblog als Anwendung für eine medienadäquate historische Narration

Als eine dem virtuellen Medium angemessene Möglichkeit der Erstellung einer medienadäquaten Narration erscheint der Weblog, in dem die Tagebuchaussagen der Quelle durch die Schüler/innen strukturiert, verdichtet, kommentiert oder kontrastiert werden können. In einem Weblog können die Schüler/innen in kleineren Bausteinen Erläuterungen, Kommentare oder kritische Nachfragen zu den Tagebuchpassagen formulieren. Diese Bausteine sind chronologisch nach Datum des Verfassens geordnet, können mit Abbildungen versehen und von anderen Schüler/innen kommentiert werden. Die Besonderheit eines Weblogs[16] besteht darin, dass dieser zwar in schriftlicher Form verfasst, viele Weblogs aber einer konzeptionellen Mündlichkeit verpflichtet sind. Die Bausteine eines Weblogs stellen häufig die Verschriftlichung ehemals mündlicher Kommunikation dar, indem sie zur direkten, gestückelten, „barrierefreien" Stellungnahme auffordern und durch die Möglichkeit des Kommentars einen dialogischen Charakter besitzen, wodurch sie zur Interaktion motivieren. Gleichzeitig markieren sie eine Verschiebung in der Publizität individueller Arbeits- und Lernprozesse, denn was sich bisher auf privaten Arbeitsblättern abbildete wird nun in einem digitalen Medium einer Community – hier die Schulklasse – öffentlich zugänglich gemacht. Dadurch bekommen die Schülerbeiträge in einem Weblog echte Adressaten, die die Motivation und die Ernsthaftigkeit der Bearbeitung erheblich steigern können. [17] Dadurch, dass Weblogs untereinander verlinkt werden können, wird dieser interaktive Vorgang noch gesteigert, wobei durch die Verlinkung gleichzeitig die Hypertextualität des virtuellen Mediums produziert wird.[18]

Bei diesem speziellen Beispiel könnten in kooperativer Arbeit drei Weblogs zu den Veränderungen in der Versorgungslage, in der Arbeitswelt und im Familienleben entstehen. Da die drei Lebensbereiche direkt etwas miteinander zu tun haben und sich auch überlappen, ist es den Schüler/innen möglich, die jeweils beiden anderen Weblogs zu kommentieren und die Weblogs miteinander zu verlinken. So können z.B. der Verlauf und der Höhepunkt der Versorgungskrise graphisch und erläuternd dargestellt sowie das Verschwinden bestimmter Lebensmittel präsentiert werden und in seinen Auswirkungen auf das Alltagsleben – auch von den anderen beiden Gruppen – kommentiert werden. Die die Gruppen verzahnende übergeordnete Leitfrage „Wie hat sich die Wahrnehmung des Krieges verändert und von welchen Faktoren hängen diese Veränderungen ab?" kann dann sowohl parallel als auch in Abschlusskommentaren gruppenübergreifend und kooperativ beantwortet werden. Ein Weblog dieser Art enthält also ein hohes Potenzial für kooperative Lernformen[19], deren Bedeutung sowohl für das Lernen im

„normalen Geschichtsunterricht“ als auch im virtuellen Medium unbestritten erscheint.

Die web-spezifische Präsentationsart des Weblog zeichnet sich durch ihre Nicht-Linearität und Hypertextualität aus, was in diesem Fall im Gegensatz zur Tagebuchquelle steht, die chronologisch geschrieben wurde und in der Entwicklungen durch das Verfolgen einer linearen zeitlichen Entwicklung erkannt werden können. Das Konzept des Tagebuchs ist aber an die Alltagswelt der Schüler/innen anschlussfähig, weil einige Schüler/innen selbst ein Tagebuch schreiben oder ihnen das Konzept eines Tagebuchs zumindest bekannt ist. Deshalb besteht die Möglichkeit, die Unterschiedlichkeit dieser beiden Formen zu thematisieren und gegeneinander abzuwägen. So könnte eine Metakognition über die Art der Präsentation der Deutungen von Geschichte initiiert werden.

Angemessene Medienintegration

Eine weitere neue Möglichkeit netzbasierter Darstellungen ist die problemlose Medienintegration von Abbildungen, Graphiken, Musik, Tönen und von Filmen. In der Tagebuchaufgabe wurde diese Möglichkeit nur marginal ausgereizt. Die Medienintegration bestand lediglich in einem Zuordnen einer Abbildung zu einem Stichwort des Tagebuchtextes. Auf eine begründete Auswahl aus einer Anzahl von Abbildungen durch die Schüler/innen wurde ebenso verzichtet wie auf den Einbezug von (vorhandenen) Familienfotos oder auf die Region der Tagebuchschreiberin bezogene Abbildungen. Die Konzeption der Tagebuchaufgabe erforderte von den Schüler/innen keine quellenkritische und inhaltliche Arbeit mit den Abbildungen, sondern eine (manchmal uneinsichtige) Visualisierung eines Stichworts. Auf Graphiken, Töne, Musik und Filme wurde vollständig verzichtet, sodass insgesamt gesehen die diesbezüglichen Potenziale des neuen Mediums weitgehend brach lagen. Auf eine angemessene Medienintegration sollte aber bei keiner netzbasierten historischen Lernaufgabe verzichtet werden, da die Bedeutung von visuellen und audiovisuellen Quellen heute unbestritten ist und die Medienintegration zudem neue Darstellungsmöglichkeiten für die Schüler/innen, z.B. durch die Integration selbst erstellter Graphiken eröffnet. Des weiteren ist die mediale Aufbereitung netzbasierter Seiten durch eine Kombination von Text und Bild/Graphik ein Qualitätsmerkmal derselben. Unstrukturierte „Bleiwüsten“ schrecken beim Lesen ab und senken gleichzeitig die Lesebereitschaft wie die Lesefähigkeit von Webseiten.

Bei der zugrunde liegenden Tagebuchquelle könnten und sollten regionale Abbildungen (z.B. Plakate, Postkarten etc.) und Fotos (z.B. Familienfotos, Fotos mir regionalen Motiven), aber auch (nationale) Reden und Filme sowie andere Tagebuchtexte aus der Zeit als ergänzende Quellen zum Tagebuchtext eingesetzt werden. Diese könnten für vier unterschiedliche Ziele eingesetzt werden: 1. zur Veranschaulichung der Lebenswelt der Tagebuchautorin, 2. zum Aufzeigen von Lücken des Tagebuchtextes, 3. zum Vergleich mit anderen Positionen und 4. zur Kontrastierung einer anderen Posi-

tion. Dabei stellt die Reihung der Ziele gleichzeitig eine Steigerung bezüglich des Anforderungsanspruchs dar, so dass hier eine Binnendifferenzierung angelegt werden könnte.

Die der Tagebuchveröffentlichung[20] beigefügten Familienfotos der Tagebuchschreiberin geben einen Eindruck von den Personen, die im Tagebuch vorkommen. Die Kleidung und Haltung der Tagebuchschreiberin sagen viel über ihr Selbstverständnis und ihr soziales Milieu aus, das Foto vom Geschäft zeigt das eingeschränkte Lebensumfeld, in der ihr Leben stattfand. Regionalgeschichtliche Fotos, z.B. von Suppenküchen, zeigen im regionalen Kontext, was den Schüler/innen oft nur aus größeren Städten wie Berlin bekannt ist. Solche Fotos visualisieren die Tagebuchaussagen, werfen aber gleichzeitig auch neue Fragen auf, z.B. nach den staatlichen oder karitativen Trägern dieser Versorgungsleistungen und nach dem Lebensumfeld der Hungernden aus anderen Schichten. Sie regen auch an darüber nachzudenken, ob die Tagebuchschreiberin Sachverhalte einseitig hervorhebt oder aber sich derselbe noch schlimmer darstellt als von ihr beschrieben.

Diese Veranschaulichung durch Visualisierungen stellt sicherlich die leichteste der vier Möglichkeiten dar. Das Aufzeigen von Lücken in den Tagebuchpassagen, die durch mangelnde Informationsmöglichkeiten und ein begrenztes Lebensfeld entstanden sind, wären viel schwieriger aufzuzeigen. Zu überlegen wäre dann, was auf den Fotos zu sehen ist, was die Tagebuchschreiberin nicht erwähnt und aus welchen Gründen diese Lücke entstand. So blieb ihr die Realität in den Schützengräben wahrscheinlich verschlossen, da die nationale Propaganda in den Zeitungen dies vermied und auch Soldaten diese Eindrücke nur gefiltert an ihre Angehörigen weitergaben, um sie zu schonen.

Der Vergleich der im Tagebuch deutlich werdenden Wahrnehmungen des Krieges könnte im *Vergleich mit ähnlichen Tagebüchern* und vergleichbaren Fotos gespiegelt werden. Hier wäre beispielsweise das Heranziehen von Passagen aus dem Kriegstagebuch von Karl Hampe denkbar, der als Heidelberger Universitätsprofessor der Mediävistik an seinem Wohnort einer Sanitätskolonne angehörte, die den Transport der Verwundeten zu den in der Stadt gelegenen Lazaretten organisierte und der während des Krieges viele Vorträge über die „Belgische Frage“ hielt.[21] Er schrieb in einer akademisch geformten, aber durchaus auch für Schüler/innen verständlichen Sprache, hatte aber eine viel positivere Einschätzung der Kriegsnotwendigkeit wie des Kriegsverlaufs als die Handwerkerfrau. Auch die Kriegseuphorie ist bei ihm viel stärker ausgeprägt. Durch die Kontrastierung von Passagen zu ähnlichen Sachverhalten kann die schichten- und geschlechtsspezifische Prägung dieser Tagebücher veranschaulicht werden. Kontrastiert werden könnte das Tagebuch auch mit der offiziellen nationalen – propagandistischen – Perspektive, die in Reden des Kaisers[22], von Militärs oder von Politikern deutlich wird. Hier liegen teilweise schon Filmaufnahmen vor, die in die Lernaufgabe integriert werden könnten. Eine andere nationale Perspektive zeigen die Fotos des Franzosen Albert Kahn.[23] Diese Fotosammlung besteht

aus ernüchternden Frontbildern und Fotos vom kriegsbeeinträchtigten Alltagsleben der französischen Zivilisten in den Dörfern und Kleinstädten, die im Unterschied zu Deutschland direkt mit Kriegshandlungen, Zerstörungen, feindlichen Soldaten und der Nähe der Front konfrontiert waren.

Wichtig wäre aber in bezug auf die Bearbeitung von Abbildungen wie von Textpassagen, dass die Schüler/innen für die Lernaufgabe eine Auswahl treffen können, nicht nur eine einzige Text- oder Bildauswahl richtig ist, sondern dass die Stichhaltigkeit der Auswahl auf dem Begründungszusammenhang beruht, den die Schüler/innen dazu liefern. Diesen Begründungszusammenhang entwickeln Schüler/innen am intensivsten in der Auseinandersetzung mit den Vorschlägen anderer, so dass die Lernaufgabe durch kooperative Elemente angereichert sein sollte. Diese können in einer gemeinsamen Bearbeitung der Lernaufgabe bestehen, aber auch in der (Zwischen-)Aufgabe, Teile der Narrationen der Mitschüler/innen nach Kriterien wie quellengestützt, triftig etc. zu bewerten.[24]

Begriffslernen mit einem Glossar

Unsere empirische Untersuchung hat gezeigt, dass Schüler/innen beim Fehlen eines Glossars Begriffe aus dem Kontext oder aus ihrem Vorwissen zu erschließen versuchen. Dabei überprüfen sie aber nicht, ob ihre Begriffsvorstellungen und -erklärungen auch zutreffen und arbeiten mit zum Teil falschen Begriffen weiter.[25] Die Klärung von Begriffen und das Aushandeln ihrer Bedeutungen im unterschiedlichen Kontext trägt aber wesentlich zum historischen Lernen und hier konkret zum besseren Verständnis des Tagebuchs bei. Deshalb ist nach medienadäquaten Möglichkeiten der Begriffsarbeit zu suchen. Hier könnte das partizipative Erstellen eines Glossars durch die Schülergruppe weiter helfen. Indem die Schüler/innen ihre unverstandenen Begriffe nach einer Begriffsklärung in Lexika oder im Internet ins Glossar eintragen und erläutern und die Schüler-Community diese überprüft und gegebenenfalls modifiziert, wird gemeinsam ein Nachschlagewerk zu den Schülernarrationen geschaffen.[26] Den Schüler/innen sind solche Wiki-Systeme meist durch das Aufrufen von Wikipedia-Artikeln bekannt, so dass hier eine Anschlussmöglichkeit an deren Erfahrungen besteht. Um die Bedeutung dieser Teilaufgabe der Mitarbeit an einem Glossars zu verdeutlichen, ist es zweckmäßig, dieses explizit in der Lernaufgabe zu verankern. Gleichzeitig steigert die redaktionelle Überarbeitung durch die Schüler-Community wie durch die Lehrperson die Ernsthaftigkeit dieser Teilaufgabe.

Medienadäquate Gestaltung der Lernaufgabe mithilfe einer netzbasierten Lernplattform

Mithilfe der netzbasierten Lernplattform Moodle kann die Ausgestaltung der skizzierten Lernaufgabe erfolgen. Moodle bieten die Möglichkeit, innerhalb der sogenannten Kursräume über Weblogs, Wiki-Systeme und Glossar-Werkzeuge die geforderten Elemente dieser Lernaufgabe zu integrieren.

Diese Lernplattform bietet darüber hinaus die Möglichkeit, einer Schüler-Community in einem geschützten Raum die eigenen Ergebnisse zu präsentieren und die Ergebnisse anderer zu kommentieren. Des Weiteren können die Schüler/innen verschiedene Medien für die Gestaltung des Weblogs nutzen, welche mithilfe der Lernplattformen integriert werden können. Die Nutzung einer im schulischen Einsatz weit verbreiteten Lernplattform wird der medienadäquaten Ausgestaltung der historischen Lernaufgabe gerecht, da sie den Schüler/innen die Möglichkeit bietet, verschieden kodierte Medien (Texte, Bildmaterial, audio-visuelles Material) zu integrieren und nutzbar zu machen.[27] Durch seine flexiblen Anpassungsmöglichkeiten gestattet Moodle die Lernaufgabe so zu strukturieren, dass die einzelnen Arbeitsschritte der Lernaufgabe sequenziert werden können, wodurch die Lernaufgabe den jeweiligen Bedürfnissen der Lerngruppen angepasst und entsprechend ausgestaltet werden.[28]

Zentral bei der mediendidaktischen Gestaltung der Lernaufgabe ist die Platzierung des Arbeitsauftrags. Die Ergebnisse der drei Untersuchungen haben gezeigt, welche negativen Auswirkungen die Platzierung des Arbeitsauftrags für den Lernfortschritt und -erfolg der Schüler/innen verursachen kann.[29] Die der gesamten Lernaufgabe übergeordnete Fragestellung sollte deshalb eingangs innerhalb des Moodle-Kursraums platziert werden, damit die Leitfrage der Lernaufgabe den Schüler/innen jederzeit präsent ist. Für die entsprechend benannten Unterfragen, die kooperativ bearbeitet werden sollen, können drei Bereiche innerhalb des Moodle-Kursraumes definiert werden. Darin bekommen die Schülergruppen alle erforderlichen Werkzeuge zur Verfügung gestellt und ihre jeweiligen Unteraufgaben zu den Unteraspekten Veränderung der Arbeitswelt, Veränderung des Familienlebens, Veränderung der Versorgungslage. Diese klar definierte Struktur verhindert, dass die Schüler/innen sich innerhalb des Kursraumes verlieren.

Diese klare Struktur wird durch eindeutige Arbeitsanweisungen weiter unterstützt. Unter aufgabendidaktischen Gesichtspunkten sollten die jeweiligen Arbeitsanweisungen verschiedene Kriterien erfüllen. Die Arbeitsanweisungen müssen (1) das Ziel der gemeinsamen Gruppenarbeit klar benennen.[30] (2) Sie müssen direkte Hinweise auf bereits bekanntes Vorwissen aus dem Bereich der Sach-, als auch der Methodenkompetenzen geben. Die Arbeitsanweisungen müssen (3) die Lernenden auf geeignete Bearbeitungsstrategien hinweisen, wie sie das Ziel der Gruppenarbeit erreichen können[31] als auch Anhaltspunkte darauf geben, wie die Gruppenprozesse organisiert werden sollen.[32] Sollte der Umgang der Schülergruppe mit den einzelnen Moodle-Anwendungen nicht bekannt sein, müssen zusätzlich (4) klare Bedienhinweise für die Lernenden gegeben werden, damit die Schüler/innen dadurch nicht in ihrem Arbeitsprozess behindert werden.[33]

Darüber hinaus sollten – gestützt auf Erkenntnisse der allgemeinen Didaktik – die Arbeitsanweisungen den Lernenden die Möglichkeit bieten, den jeweiligen Lernprozess individuell auszugestalten. Berücksichtigt werden müssen dabei mindestens zwei Lernwege, die abhängig vom jeweiligen Ler-

nertyp sind und dessen präferierte Vorgehensweise unterstützen. Schüler/innen, die ihre Lernwege eher selbstgesteuert entwickeln, brauchen offenere Aufgabenstellungen mit größeren Handlungsspielräumen, während Schüler/innen, die eher von der Lehrperson geleitet arbeiten, geschlossenere Aufgabenstellungen mit klaren Angaben insbesondere zur Vorgehensweise bevorzugen.[34] Beiden Lernertypen sollte die Ausgestaltung der Lernaufgabe gerecht werden, da darin das Potenzial für eine Binnendifferenzierung, die im netzbasierten Lernen angelegt ist, genutzt wird.

Beispiel für eine Teilaufgabe

Eine der aus Tagebuchaufgabe entwickelten Teilaufgaben sollte sich der Veränderung der Wahrnehmung der Versorgungslage widmen. Hierfür sollten die Lernenden – nachdem das Tagebuch quellenkritisch über die W-Fragen erschlossen wurde – zunächst die Tagebuchpassagen heraussuchen, in denen die Verfasserin über die Versorgungslage berichtet und diese quantitativ in Bezug zu den anderen Passagen gewichten. Danach könnten sie diese Passagen strukturieren, indem sie Wendepunkte in der Versorgungslage benennen wie beispielsweise die nur tage- oder stundenweise Öffnung von Bäckereien oder Metzgereien. In einem zweiten Schritt könnten die Schüler/innen die Gründe für die Verschlechterung benennen, welche die Verfasserin angibt sowie erklären, weshalb die Verfasserin so umfassend darüber berichtet. Die daraus resultierende veränderte Stimmungslage bezüglich des Krieges könnte in einem „Stimmungsbarometer“ graphisch erfasst und mit den Wendepunkten der Versorgungslage sequenziert werden. Diese Stimmungsbarometer könnten auch von den anderen beiden Gruppen (Familie, Arbeitswelt) angefertigt und im Vergleich analysiert und interpretiert werden. Auch wäre es sinnvoll, vergleichend den Ersten Weltkrieg ereignisgeschichtlich in Zäsuren aufgeteilt hinzuzufügen, so dass insgesamt eine anspruchsvolle Graphik entstehen könnte, die vielfältige Anlässe für weitergehende Fragen bietet: Wie haben andere Personen den Krieg wahrgenommen? Hatte die Regierung einen Einblick auf die sich verändernde Stimmung und wie hat sie darauf reagiert?

Fazit

Bisherige Publikationen zeigen, dass eine medienadäquate Umsetzung einer netzbasierten historischen Lernaufgabe oder sogar die Typisierung solcher Lernaufgaben ein geschichtsdidaktisches Desiderat darstellen. Die voranstehenden Ausführungen sollten deshalb erste strukturierte Hinweise geben; im Folgenden findet sich zudem eine Zusammenfassung dieser Ausführungen in Form eines Kriterienkataloges. Die Auflistung der Kriterien für diese spezielle netzbasierte historische Lernaufgabe versteht sich als Ausgangspunkt für

die weitere notwendige Diskussion, um die Aufgabenforschung in diesem Bereich voran zu treiben.

Kriterien für eine netzbasierte historische Lernaufgabe

Historische Fragestellung, von der der Lernprozess ausgeht und die diesem zugrunde liegt

Beispiel: Wie verändert sich die Wahrnehmung des Krieges? Von welchen Faktoren hängen diese Veränderungen ab?

Strukturierung der historischen Fragestellung in Unteraufgaben, die in (arbeitsteiliger) Gruppenarbeit bearbeitet werden können

Beispiel: Veränderungen der Versorgungslage, der Arbeitswelt, des Familienlebens

Orientierendes, zentrales und schülerangemessenes Quellenmaterial, das auch quellenkritisch erschlossen wird

Beispiel: Das Tagebuch einer Handwerkerfrau, geschrieben während des Ersten Weltkriegs.
Klärung des Konzepts Tagebuch und quellenkritischer Fragen: Was konnte eine Handwerkerfrau über die politischen Ereignisse wissen? Was waren ihre Informationsquellen? Wo saß sie der Propaganda auf? Wovon ist ihr Blick auf ihr unmittelbares Umfeld geprägt?

Netzadäquate Narration als Produkt des Lernprozesses basierend auf der historischen Fragestellung

Kriterien: gemeinschaftliche Erstellung, kooperative Lernformen, Hypertextualität, Nicht-Linearität bei zugleich sinnvoller Integration und Kontextoffenheit
Beispiel: Weblog

Angemessene Medienintegration: Fotos, Reden, Dokumentaraufnahmen, Graphiken

Beispiel: 1. Zur Veranschaulichung der Lebenswelt der Tagebuchschreiberin; 2. Zum Aufzeigen von Lücken des Tagebuchtextes, 3. Zum Vergleich mit anderen Wahrnehmungen des Krieges; 4. Zur Kontrastierung anderer Positionen

Begriffslernen mit Hilfe eines Glossars

Partizipative Content-Erstellung mit einem Wiki-System, redaktionelle Überarbeitung, Verankerung in der Aufgabenstellung

Medienadäquate Gestaltung der Lernaufgabe mithilfe einer netzbasierten Lernplattform

Beispiel: Moodle, Sequenzierung der Lernaufgabe, zentrale Platzierung des Arbeitsauftrags, separate Bereiche für Teilaufgaben im Moodle-Kursraum, Arbeitsaufgaben differenziert nach Lernertypen, kreative Teilaufgaben, die das Potenzial des Mediums nutzen (Beispiel „Stimmungsbarometer")

Anmerkungen

[1] Vgl. Thonhauser, J. (2008). Unter einer Lernaufgabe wird hier eine lehrerseitige Vorlage verstanden, die den Lerner/die Lerngruppe zu einer problemorientierten kommunikativen und/oder kognitiven Handlung auffordert, wobei der Schwerpunkt einer Lernaufgabe auf kommunikativen Löseprozessen liegt. Siehe für diesen konstruktivistischen Lernbegriff Börner (2002).
[2] Vgl. Müller-Hartmann, A. & Schocker von Ditfurth, M. (2005).
[3] Vgl. Müller-Hartmann, A. & Schocker von Ditfurth M. (2008).
[4] Vgl. Wenzel, B. (2007).
[5] Vgl. Pandel, H.-J. (2000).
[6] Vgl. Sauer & Wolfrum (2007).
[7] Dieser Beitrag wurde für den Tagungsband neu verfasst, um auf die kritische Analyse vorhandener Lernangebote auch konstruktive und konkretisierte Vorschläge für deren Verbesserung folgen zu lassen.
[8] Vgl. den Beitrag von Alavi & Schäfer in diesem Band. Dieser Aufsatz enthält eine Anforderungsanalyse, die die Konstruktionsprinzipien der Lernaufgabe untersucht, also darlegt, welche Wissensgebiete sie repräsentiert, und überlegt, welche Anforderungen die Aufgabe stellt, wenn man sie lösen möchte. Darüber hinaus wird in einem zweiten Blick versucht, die Lern- und Lösungshandlungen der Schüler/innen zu beschreiben und zu interpretieren. Vgl. zu unterschiedlichen Blickrichtungen auf Aufgaben Winter, F. (2008).
[9] Vgl. den Beitrag von Meeh in diesem Band.
[10] Winter, F. (2008) spricht hier von geschlossenen Aufgaben, bei der die Konstrukteure ein bestimmtes, eng gesetztes Ziel vor Augen haben und deshalb nicht über mögliche andere und/oder offenere Lösungswege nachdenken. Hascher, T. & Hofmann, F. (2008, S. 48) formulieren markant: „Je enger die Vorstellung der Lehrperson, desto enger wird auch der Bearbeitungsspielraum der Lernenden und desto eingeschränkter das Lernpotenzial, das eine Aufgabe in sich birgt."
[11] Vgl. Barricelli, M. (2005), Barricelli, M. u.a. (2008), Hodel, J. (2008).
[12] Dies wird im Allgemeinen als User generated Content bezeichnet, vgl. bspw. Grabowski, J. (2007, S. 223), der in diesem Zusammenhang davon spricht.
[13] Haber, P. (2008, S. 203).
[14] Krameritsch, J. (2007, S. 243).
[15] Henke-Bockschatz markiert in seinem Beitrag in diesem Band als eine Schwäche der von ihm analysierten Lernaufgaben auf einer DVD, dass sie die im herkömmlichen schulischen Kontext üblichen Arbeitsblätter reproduzieren und gerade nicht dem Medium angemessene mediale Ergebnisse der Lernaufgaben anbieten. Auch bei der von uns in diesem Band analysierten Tagebuchaufgabe entstand als Lernergebnis ein zu bebilderndes Tagebuch, das mit Schere und Klebstoff mühelos als Buch hätte entstehen können.
[16] Vgl. Hodel, J. (2008, bes. S. 193ff.).
[17] Vgl. Zur Bedeutung echter Adressaten am Beispiel des Weblogs Raith, T. (2008).
[18] Durch das Nachdenken über die Medialität von Geschichte und dem didaktischen Konsens, dass historisches Denken sich narrativ darstellt werden, zunehmend auch neue Aufgabenformate entwickelt, z.B. das Aufgabenformat des Trailers für die Kommentierung eines histori-

schen Spielfilms, vgl. Alavi, B. & Avventi, C. (2009). Des gleichen gilt für das Aufgabenformat zu einem längeren videographierten Zeitzeugeninterview, vgl. den Beitrag von Barricelli in diesem Band.

[19] Vgl. Adamski, P. (2006).

[20] Höroldt, D. (1982).

[21] Vgl. Reichert, F. & Wolgast, E. (2004). Für dessen Biographie vgl. Reichert, F. (2009).

[22] Tondokumente aus der Zeit des Ersten Weltkriegs finden sich im virtuellen Museum „LeMO". Diese können bspw. über die Suchfunktion der Seite leicht gefunden werden. Link zur Suchfunktion: http://www.dhm.de/cgi-bin/lemosuche.

[23] Vgl. Okuefuna, D. (2008).

[24] Ob dieser Schritt in Wiki-Systemen oder in Blog-Form stattfindet, wäre zunächst einmal nicht primär. Wichtig ist die Feststellung, dass diese kooperativen Schritte zur Erstellung der Narration unumgänglich sind. Nur so kann historisches Lernen als methodisch basiertes Aushandeln von Bedeutungen erfahren werden.

[25] So war in den meisten Schülergruppen bei der Bearbeitung der „Tagebuchaufgabe" die Ortsangabe „Maiineux" als ein Ort in den französischen Ardennen nicht bekannt, was ein Schüler mit dem Ausspruch kommentierte, wenn er nun wüsste, ob dieses Maiineux in Russland liege, dann könne er die „Russenfalle" (eine so benannte Postkarte) dieser Tagebuchseite gegebenenfalls richtig zuordnen.

[26] Solch ein Glossar kann über ein Wiki-System erstellt werden, ober aber bei der Verwendung einer Lernplattform wie beispielsweise Moodle über dortige Werkzeuge / Tools wie das Glossar-Tool.

[27] Die jeweils untersuchten Lernaufgaben weisen in Bezug auf eine medienadäquate Gestaltung grundlegende Schwächen auf. In Bezug auf die Interaktionsmöglichkeiten – sowohl im Hinblick auf die Interaktion zwischen Nutzer/in und Programm als auch der Nutzer/innen untereinander – gehen diese bei den einzelnen Lernaufgaben nicht über Texteingabemöglichkeiten oder schlichte Zuordnungsaufgaben per Drag-and-Drop-Verfahren hinaus. Auch werden bei den jeweiligen Lernaufgaben die multimedialen Möglichkeiten des Mediums nur ansatzweise ausgenutzt. Bei der „Tagebuchaufgabe" können nur verschiedene Bildquellen angeschaut und zugeordnet werden, jedoch keine Videos oder Textquellen, was didaktisch reizvoll und technisch durchaus möglich wäre.

[28] Vgl. zum Einsatz von Moodle im schulischen Kontext den Beitrag von König in diesem Band.

[29] Bei der „Tagebuchaufgabe" ist der Arbeitsauftrag auf der Startseite zu finden, beim tatsächlichen Beginn der Lernaufgabe sucht man ihn jedoch vergebens. Die Folge war, dass alle Schülergruppen nicht mehr wussten, was sie zu tun hatten. In einem Fall ordneten die Lernenden einfach Bilder zum Tagebuchtext zu, um erst nach 20 Minuten Bearbeitungszeit die eigentliche Arbeitsanweisung selbst zu erkennen. Alle anderen Schülergruppen waren auf die Hilfe der Studierenden angewiesen, die ebenfalls im Raum saßen und für Rückfragen zur Verfügung standen. Bei der Untersuchung zum Thema „Nationalhymnen im 19. Jahrhundert" gab es mehrere Arbeitsaufträge, die jedoch immer an der Stelle aufgeführt waren, an denen die Lernenden sie benötigten. Es war ihnen an allen Stellen bewusst, was sie tun mussten.

[30] Nachdem die Schülergruppen bei der Tagebuchaufgabe verstanden hatten, dass sie den Textpassagen Bildmaterial zuordnen sollen, versuchten alle, diese gestellte Aufgabe zu lösen. Bei der Lernaufgabe zum Thema „Nationalhymnen im 19. Jahrhundert" war in den einzelnen Anweisungen nicht deutlich formuliert, was die Lernenden produzieren sollen. Dementsprechend unsicher waren sie in der Bearbeitung.

[31] Gestützt auf die Ergebnisse der Untersuchungen kann klar herausgestellt werden, dass die erfolgreichsten Schülergruppen diejenigen waren, welche eine für die entsprechende Lernaufgabe passende Bearbeitungsstrategie wählten. Es zeigte sich, dass unabhängig von der Lernaufgabe alle Gruppen, die sich einen Gesamtüberblick über die Lernaufgabe verschafften, zu den erfolgreichsten gehörten. Aufgrund dieser zentralen Stellung für den erfolgreichen Lernausgang erscheint es deshalb unumgänglich, geeignete Lernstrategien bei der Aufgabenformulierung zu berücksichtigen und auf diese dann auch die Schüler/innen direkt in der Arbeitsanweisung hinzuweisen.

[32] Sinnvoll ist in diesem Zusammenhang, den Schüler/innen einzelne Rollen innerhalb des Gruppenprozesses zuzuteilen. Ein/e Schüler/in kümmert sich hauptsächlich um die Textgestaltung des Weblogs, andere übernehmen mehrheitlich die Recherche und Auswahl des Bildmaterials, andere übernehmen die Aufgabe, die anderen Weblogs durchzusehen und mit Kommentaren gestützt auf die eigenen Gruppenergebnisse zu versehen. Diese Rollenaufteilung innerhalb der Gruppe kann nach Hascher, T. & Hofmann, F. (2008, S. 58) folgende Effekte verhindern: sie sprechen vom sog. „free rider effect" und „sucker effect". Der erste Begriff beschreibt den Effekt, bei welchem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler die gesamte Arbeit den leistungsstärkeren Gruppenmitgliedern überlassen. Der zweite Begriff bezieht sich auf das Problem, bei welchem die Leistungsstarken ihre Arbeitsleistung innerhalb einer Gruppe zurückfahren, weil sie sich ausgenutzt vorkommen.

[33] Bei der „Tagebuchaufgabe" war der zentrale Hinweis, bereits zugeordnete Bilder wieder von der Tagebuchseite löschen zu können, in den „virtuellen Klebeecken" versteckt, mit denen die Bilder auf die Seite „geklebt" wurden. Ein Hinweis auf diese Bedienung fehlte und konnte von den Lernenden nur nach Hinweis durch die Studierenden angewandt werden. Bei der Lernaufgabe zu dem Thema „Nationalhymnen im 19. Jahrhundert" können die jeweiligen zu untersuchenden Hymnen angehört werden. Diese Bedienung ist so klein gestaltet, dass auch hier alle Schülergruppen erst nach dem Hinweis vonseiten eines Studenten diese Abspielmöglichkeit erkannten und nutzten.

[34] Hascher, T. & Hofmann, F. (2008, S. 52).

Literatur

Adamski, P. (2006). Gruppenarbeit und kooperatives Lernen. Gemeinsam historisch lernen. In: Geschichte lernen 123, S. 2-14.

Alavi, B. & Avventi, C. (2009). „Persepolis". Analyse eines Migrationsfilms neuen Typs. In: Politisches Lernen 3/4. S.55-60.

Barricelli, M. (2005). Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

Barricelli, M. u.a. (2008). Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Berlin.

Börner, W. (2002). Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.). Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Tübingen, S.231-259.

Burmeister, P. (2008). Aufgabenbasiertes Lernen im virtuellen Seminar „Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht". In: Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.). Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M., S. 47-64.

Grabowski, J. (2007). „Das Reich des Internet" – Gefahr oder Gewinn für die historische Forschung und Bildung? Bestandsaufnahme und Überlegungen zu unterrichtspraktischen Möglichkeiten. In: Martin, J.; Hamann, C. (Hrsg.). Geschichte Friedensgeschichte Lebensgeschichte. Herbolzheim, S. 221-233.

Haber, P. (2008). Anmerkungen zur Narrativität und Medialität von Geschichte im digitalen Zeitalter. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts., S. 196-204.

Hascher, T. & Hofmann, F. (2008). Aufgaben – noch unentdeckte Potentiale im Unterricht. In: Thonhauser, J. (Hrsg.). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster, S. 47-64.

Heuer, C. (2006). Das „World Café". Kooperatives Lernen im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 123, S. 39-45.

Hodel, J. (2008). Historische Narrationen im digitalen Zeitalter. In: Danker, U. & Schwabe, A. (Hrsg.). Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts., S. 182-195.

Höroldt, D. (1982). Das Tagebuch der Anna Kohns aus Poppelsdorf aus der Zeit des Ersten Weltkriegs. In: Bonner Geschichtsblätter, Bd. 34, S. 313-348.

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn.

Krameritsch, J. (2007). Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung. Münster.

Müller, A. & Helmke, A. (2008). Qualität von Aufgaben als Merkmale der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik. In: Thonhauser, J. (Hrsg.). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster, S. 31-46.

Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2005). Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: dies. Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Tübingen, S. 1-51.

Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) (2008). Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.

Okuefuna, D. (2008). The Wonderful World of Albert Kahn. Colour Photographs from a Lost Age. London.

Pandel, H.-J. (2000). Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.

Petschenka, A.; Ojstersek, N. & Kerres, M. (2004). Lernaufgaben beim E-Learning. In: Hochstein, A; Wilbers, K. (Hrsg.). Handbuch E-Learning. Köln, Kapitel 4.19, S. 1-16.

Raith, T. (2008). Weblogs als Lesetagebücher im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse einer Vergleichsstudie. In: Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.). Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M., S. 297-310.

Reichert, F.; Wolgast, E. (2004). Kriegstagebuch 1914–1919. München.

Reichert, F. (2009). Gelehrtes Leben. Karl Hampe, das Mittelalter und die Geschichte der Deutschen. Göttingen.

Sauer, M.; Wolfrum, B. (2007). Textquellen im Geschichtsunterricht verstehen. Zur Überprüfung von Verständnisniveaus anhand von Aufgabenformaten. In: Internationale Schulbuchforschung, S. 87-102.

Thonhauser, J. (Hrsg.) (2008). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster.

Wenzel, B. (2007). Aufgaben im Geschichtsunterricht. In: Günther-Arndt, H. (Hrsg.). Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 77-86.

Winke, C. (2006). Texterschließung durch gegenseitiges Erklären. Am Beispiel absolutistischer Herrschaftslegitimation. In: Geschichte lernen 123, S. 54-56.

Winter, F. (2008). Mit Aufgaben das Lernen sondieren. In: Thonhauser, J. (Hrsg.). Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster, S. 116-132.

Zusammenfassungen der Beiträge

Michele Barricelli: Kommemorativ oder kollaborativ? Historisches Lernen mithilfe digitaler Zeitzeugenarchive (am Beispiel des *Visual History Archive*)
Im Rahmen eines größeren Projekts untersucht der Autor, wie die digitalisierten Interviews der Zeugen der Shoah in der schulischen Bildung Verwendung finden können. In diesem Beitrag charakterisiert er das *Visual History Archive* zunächst fachwissenschaftlich und spricht dann am Beispiel grundsätzliche methodologische Implikationen und Probleme der Arbeit mit digitalisierten Zeitzeugeninterviews in wissenschaftlichen wie (außer)schulischen Kontexten an. Er isoliert deren besondere Anforderungen an die Medien-Methoden-Kompetenz von Schüler/innen, wertet Befragungen von Schüler/innen aus, die mit digitalisierten Interviews gearbeitet haben und kommt zu Empfehlungen für einen reflektierten Umgang mit diesen Materialien die in einem modernen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht berücksichtigt werden sollten.

Angela Schwarz: Neue Medien – alte Bilder? Frauenfiguren und Frauendarstellungen in neueren Computerspielen mit historischen Inhalten
Die Autorin erörtert auf einer breiten Literaturgrundlage und an vielfältigen Beispielen zunächst die generellen Anforderungen kompetenzorientierten historischen Lernens an Computerspielen, die im Wesentlichen nach der Jahrtausendwende erschienen sind. Die dann vorgestellten Frauenfiguren werden hinsichtlich ihrer Historizität, ihrer Funktion im Rahmen des historisierenden Computerspiels und ihrer Anknüpfungspunkte für historisches Lernen vorgestellt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Computerspiele durchaus das Potenzial für eine „Sinnbildung durch Zeiterfahrung“ besitzen, die dazu erforderlichen Dekodierungsleistungen aber hohe Anforderungen an den/die Rezipient/in stellt.

Gerhard Henke-Bockschatz: Bilanz: Die DVD „Das 20. Jahrhundert. Erster Teil. Die Jahre 1914 – 1949“
Anhand von geschichts- und mediendidaktischen Kriterien analysiert der Autor kritisch die von ihm mit erstellte DVD, die als Arbeitsmittel zum selbständigen Lernen für Schüler/innen außerhalb der Schule gedacht ist. Er kommt zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Leistungsfähigkeit der vorgestellten DVD und gibt Hinweise auf Schwachstellen, die in zukünftigen Projekten vermieden werden sollten.

Bettina Alavi, Marcel Schäfer: Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware
Nach der geschichts- und mediendidaktischen Analyse einer ausgewählten „historischen“ Lernaufgabe werden die Ergebnisse eines Videoscreenings von Schüler/innen bei der Bearbeitung dieser Lernaufgabe dargestellt. Dabei wird besonders auf Prozesse und Strategien bei der Aufgabenbearbeitung, auf die Rolle des Vorwissens und auf das Begriffsverständnis fokussiert. Die ernüchternden Ergebnisse bezüglich des Lernerfolgs verweisen auf ein Defizit der Geschichtsdidaktik, die sich vermehrt um die Didaktisierung von Lernsoftware kümmern sollte.

Uwe Danker, Astrid Schwabe: Zielloses Wandern im ‚Cyberspace‘ oder autonomes Lernen im virtuellen Raum? Ein empirischer Werkstattbericht zur (außer-)schulischen Nutzung des regionalhistorischen Virtuellen Museums www.vimu.info
In diesem Werkstattbericht werden Anlage und erste Ergebnisse des Nutzerverhaltens in diesem Virtuellen Museum aufgezeigt: Welche Nutzungsarten und Nutzertypen lassen sich isolieren? Welche Schlussfolgerungen lassen sich über die Art, Dauer und Tiefe der Auseinandersetzung mit der Seite und ihren Inhalten auf das historische Lernen ziehen?

Jan Hodel: Geschichtslernen mit Copy and Share
Der Autor beschäftigt sich am Beispiel des Copy/Share-Verhaltens von Schüler/innen mit der Frage, wie sich angesichts der neuen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung die historische Sinnbildung von Schüler/innen verändert. Auf der Basis einer kleinen Befragung von Schüler/innen stellt er deren Vorgehen bei der Informationsbeschaffung via Internet an Beispielen vor und kennzeichnet ihr Problembewusstsein im Umgang mit Texten anderer Autor/innen (kopieren, umschreiben, Nachweis der Herkunft etc.) Daran schließen sich grundsätzliche theoretische Überlegungen zur Charakteristik der historischen Narrationen an, die über die historische Recherche im Internet entstehen können.

Alexander König: Historisches Lernen mit Lernmanagementsystemen – MOODLE im Geschichtsunterricht
Am Beispiel von MOODLE zeigt der Autor, dass das Internet für historisches Lernen im schulischen Kontext große Potenziale hat. Er charakterisiert Aufbau, Einsatz- bzw. Arbeitsmöglichkeiten von MOODLE, stellt Bezüge her zu geschichtsdidaktischen Zielsetzungen, Standards und Kompetenzmodellen und zeigt an einem Praxisbeispiel auf, wie historisches Lernen im schulischen Rahmen mit Hilfe von MOODLE der vorher erörterten Kompetenzförderung Rechnung tragen kann.

Holger Meeh: Aufgabenformate für historisches Lernen. Chancen und Grenzen verschiedener Autorensysteme
Der Autor zeigt das geschichtsdidaktische Potenzial der sog. Rapid-Authoring-Systeme, die es ermöglichen, kostengünstig und ohne ausgewiesenes medienproduktionstechnisches Know-how selbst Lernobjekte zu produzieren. Er überprüft anhand ausgewählter Autorensysteme, inwiefern mit ihnen sinnvolle Aufgabenformate für historisches Lernen erstellt werden können. Bei der Abwägung dieser Fragestellung setzt er geschichtsdidaktische Forderungen, technische Möglichkeiten und mögliche medienproduktionstechnische Fähigkeiten potenzieller Nutzer/innen der Programme in Bezug.

Alois Ecker: E-Learning in Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. Von „Geschichte online“ zu „Didaktik online“
Der Autor berichtet über die Erfahrungen mit zwei Pionierprojekten der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien. Nach einem knapperen Eingehen auf „Geschichte online“ werden ausführlich die Zielsetzungen und die bisherige Ausgestaltung von „Didaktik online“ vorgestellt. Er formuliert dabei die Hypothese, dass die webbasierte Arbeit Veränderungen in der Wahrnehmung von Texten und in der Aufbereitung von Wissen bewirkt und skizziert zudem noch nicht umfänglich genutzte Möglichkeiten des Mediums in Bezug auf Planung und Analyse von Unterricht.

Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden im Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wird an der Historisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien seit 2002 an der Entwicklung einer Lernplattform gearbeitet, welche die Studierenden beim Aufbau unterrichtspraktischer und mediendidaktischer Kompetenz unterstützen soll.

Das im Jahr 2007 gegründete ‚Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung‘ (www.geschichtsdidaktik.eu) hat für die nächsten Jahre den Bereich E-Learning in der Aus- und Weiterbildung von Geschichtslehrer/innen als einen seiner vier Arbeitsschwerpunkte bestimmt.

Im Folgenden wird über die Konzeption der Lernplattform „Didaktik online“ (www.didactics.eu), über die bereits entwickelten Lerneinheiten, die zentralen online-Werkzeuge und über die ersten praktischen Erfahrungen in der fachdidaktischen Ausbildung für Geschichte berichtet.

Manuel Altenkirch, Marcel Schäfer: Möglichkeiten des historischen Lernens in virtuellen Lernarrangements ausgehend von einem Best-Practice-Beispiel
Die Autoren überprüfen an selbst erstellten Lernmodulen der universitären Lehre, inwiefern diese kompetenzorientiertes historisches Lernen fördern können. Sie machen dabei auf die Schwierigkeiten für historisches Lernen mit neuen Medien aufmerksam, denn Geschichte als Denkfach erfordert das selbständige Arbeiten, das den Konstruktcharakter der Geschichte in den Vordergrund rückt und die Mehrdeutigkeit historischer Sachverhalte und Multiperspektivität verlangt, was an den untersuchten Modulen aber nur in beschränktem Maße ermöglicht wird.

Andrea Kolpatzik: ‚Die Deutschen' erobern die Schule! Grenzen und Chancen historischen Lernens mit kommerziellen Geschichtsportalen
Am Beispiel des crossmedialen ZDF-Portals zur historischen Fernsehdokumentation „Die Deutschen" zeigt die Autorin die Probleme, Gefahren und Chancen der Kommerzialisierung massenmedialer Geschichte auf. Es geht dabei um eine Funktionalisierung von Geschichte, die ökonomischen Gesetzen wie Vertriebs- und Vermarktungsstrategien folgt, die mit dem Anspruch einher gehen, Bildung zu vermitteln. Dazu wird das Webportal als Teilsystem der Geschichtskultur (Bildungstainment) untersucht, dessen typische Konstruktions- und Präsentationsmechanismen herausgearbeitet sowie die Prämissen für die schulische Nutzung und didaktische Aufbereitung vorgestellt.

Birgit Marzinka: Möglichkeiten von Bildungsportalen am Beispiel von zeitzeugengeschichte.de
Die Besonderheit dieses Portals besteht darin, dass Jugendliche dessen Inhalte selbst produzieren, indem sie Zeitzeugen zum Holocaust interviewen und die Interviews für das Portal inhaltlich und medial aufbereiten. Die Autorin, die das Portal mit aufgebaut hat, analysiert die darin enthaltenen Lernchancen in Bezugnahme auf die strukturale Bildungstheorie und stellt abschließend ein Webquest als Beispiel für die Arbeit mit diesem Portal vor.

Bettina Alavi, Marcel Schäfer: Elemente sinnvoller netzbasierter historischer Lernaufgaben – aufgezeigt an einem Beispiel
Dieser für den Tagungsband neu geschriebene Beitrag resultiert aus einem Resümee der Tagung, dass die adäquate Anlage webbasierter historischer Lernaufgaben als Desiderat gesehen werden muss. Auf der Basis einer auf der Tagung vorgestellten und in diesem Tagungsband analysierten „Tagebuchaufgabe" geben die Autoren erste strukturierte Hinweise für eine medienadäquate Umsetzung einer netzbasierten historischen Lernaufgabe. Genannt werden z.B. die notwendige historische Fragestellung, die zur historischen Narration als Produkt der gestellten Aufgaben führt und wiederum medienadäquat anzuwenden ist. Der Beitrag mündet in eine Auflistung von Kriterien für eine netzbasierte historische Lernaufgabe.

Autorinnen und Autoren

Alavi, Bettina, Prof. Dr., Professorin für Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
alavi@ph-heidelberg.de

Altenkirch, Manuel, Wiss. Mitarbeiter im Fach Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
altenkirch@ph-heidelberg.de

Barricelli, Michele, Prof. Dr., Professor für die Didaktik der Geschichte an der Leibniz-Universität Hannover
michele.barricelli@hist.uni-hannover.de

Danker, Uwe, Prof. Dr., Professor und Direktor am Institut für Geschichte und ihre Didaktik der Universität Flensburg sowie Direktor am Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte der Universität Flensburg
danker@izrg.de

Ecker, Alois, a.o. Univ. Prof. Mag. Dr., Leiter des Fachdidaktikzentrums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien
alois.ecker@univie.ac.at

Henke-Bockschatz, Gerhard, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Geschichte an der Goethe Universität Frankfurt
Henke-Bockschatz@em.uni-frankfurt.de

Hodel, Jan, lic. phil., Wiss. Mitarbeiter am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik
jan.hodel@fhnw.ch

König, Alexander, M.A., Studienrat am Theodor-Heuss Gymnasium in Sulzbach (Saar) und Fachreferent für E-Learning am Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlands
webmaster@brennpunkt-geschichte.de

Kolpatzik, Andrea, M.A., Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr- und Lernforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, z. Zt. Volontärin an der Axel Springer Akademie in Berlin
Andrea.Kolpatzik@uni-muenster.de

Marzinka, Birgit, M.A., Wiss. Mitarbeiterin im Projekt www.lernen-aus-der-geschichte.de an der Technischen Universität Berlin
marzinka@medienkulturberlin.de

Meeh Holger, Dipl. Päd., Akademischer Rat an der Fakultät für Natur- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
meeh@ph-heidelberg.de

Schäfer, Marcel, M.A., Wiss. Mitarbeiter in der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
m.schaefer@uni-hd.de

Schwabe, Astrid, M.A., Wiss. Mitarbeiterin am Institut für schleswig-holsteinische Zeit- und Regionalgeschichte der Universität Flensburg
schwabe@izrg.de

Schwarz, Angela, Prof. Dr., Professorin für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Siegen
schwarz@geschichte.uni-siegen.de

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Band 42
Bernhard Petermann (Hg.)
Islam – Erbe und Herausforderung

Band 43
Hans Peter Henecka und Frank Lipowsky
Vom Lehramtsstudium in den Beruf
Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder.
Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg

Band 44
Jörg Thierfelder
Gelebte Verantwortung – Glauben und Lernen in der Geschichte
Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte II

Band 45
Hans-Werner Huneke (Hg.)
Geschriebene Sprache
Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen

Band 46
Hans Peter Henecka, Heinz Janalik und Doris Schmidt (Hg.)
Jugendkulturen

Band 47
Rose Boenicke, Alexandra Hund, Thomas Rihm und Veronika Strittmatter-Haubold (Hg.)
Innovativ Schule entwickeln
Kompetenzen, Praxis und Visionen

Band 48
Lissy Jäkel, Susanne Rohrmann, Michael Schallies und Manuela Welzel (Hg.)
Der Wert der naturwissenschaftlichen Bildung

Band 49
Markus Geiger
Pfarrer Paul Schneider und seine Rezeptionsgeschichte

Band 50
Michael Schallies und Jürgen Dumke
Lebenslanges Lernen

Band 51
Jürgen Schönbeck (Hg.)
Mosaiksteine moderner Schulmathematik
Werner Ast zum 65. Geburtstag

Band 52
Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm, Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hg.)
Bildung ist mehr
Potentiale über PISA hinaus

Band 53
Fadja Ehlail, Henrike Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hg.)
Die Perspektive des Anderen
Kulturräume anthropologisch, philosophisch, ethnologisch und pädagogisch beleuchtet