

Universität Bielefeld

Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und
Theologie

Masterarbeit

im Fach Geschichtswissenschaft
im Studiengang ‚Master of Education‘

zum Thema:

(Digitale) Medien im Geschichtsunterricht
Eine empirische Untersuchung zu Einstellungen und Nutzungen
Lehrender des Fachs Geschichte an unterschiedlichen Schulformen

vorgelegt von

Ingo Oliver Pätzold

Erstgutachter: Dr. Peter Riedel
Zweitgutachterin: Prof.‘in Dr. Silke Schwandt

Bielefeld, im April 2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während des Studiums und insbesondere bei der Anfertigung der Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zunächst möchte ich mich herzlich bei meinen Betreuern Herrn Dr. Peter Riedel und Frau Professorin Dr. Silke Schwandt bedanken, welche mir stets mit professionellen Ratschlägen, pragmatischen Lösungen und einem offenen Ohr beiseite standen.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmenden meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Darüber hinaus danke ich all meinen Freundinnen und Freunden, welche mich durch das Studium, vor allem aber über das letzte Jahr begleitet haben.

Unter ihnen danke ich besonders Johanna und Patrick, Christina, Rebecca, Niklas, Laura, Michelle, Lisa und Samy, die mir in jeder erdenklichen Lebenslage spontane, treue, wohlwollende, umsorgende und herzenswarmer Wegbegleiter sind. Ganz besonders bedanke ich mich bei Johanna, meinem akademischen Rettungsanker, für ihre Mühe, meine Arbeit Korrektur zu lesen.

Außerdem danke ich Christina für ihre bedingungslose emotionale Unterstützung und ihr Reflexionsvermögen, welches mir in jeder Lebenslage wieder Klarheit verschafft, jegliches Gefühl der Devianz verschwinden lässt und den Weg zu mir selbst eröffnet.

Zum Schluss danke ich meiner Familie, meinem Bruder und seiner Frau, vor allem aber meinem geliebten Patenkind Juli dafür, mich tagtäglich daran zu erinnern, was Liebe bedeutet. Meinen ganz besonderen Dank möchte ich meinen Eltern widmen, die mir durch das Ermöglichen meines Studiums eine weltoffene, reflektierte und selbstbewusste Perspektive sowie erfolgsversprechende Berufswege ermöglicht haben.

„Wir haben es mit nichts Geringerem zu tun als mit der Vermutung, dass die Einführung des Computers für die Gesellschaft ebenso dramatische Folgen hat wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks.“

Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2007, Einband

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. FORSCHUNGSSTAND.....	5
3. MEDIEN, GESELLSCHAFT, KULTUR UND GESCHICHTSUNTERRICHT IM WANDEL	10
3.1. EIN SOZIOLOGISCHER BLICK	11
3.1.1. <i>Im Licht des Leitmedienwechsels – Die „nächste Gesellschaft“</i>	<i>11</i>
3.1.2. <i>Kultur im Wandel heißt Bildung im Wandel – Über die Bildungsideale einer posttypographischen Gesellschaft.....</i>	<i>16</i>
3.1.3. <i>Konsequenzen für das historische Erzählen</i>	<i>20</i>
3.2. MEDIEN IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	28
3.2.1. <i>Neuer Wein in neuen Schläuchen – Warum man ihn nicht mit Pandel trinken kann</i>	<i>30</i>
3.2.2. <i>Entwicklung eines zeitgemäßen Medienbegriffs für die Geschichtsdidaktik</i>	<i>34</i>
4. METHODISCHES VORGEHEN	42
4.1. METHODIK DER DATENERHEBUNG	42
4.2. ERLÄUTERUNG DER PROBANDINNENAUSWAHL.....	44
4.3. ERLÄUTERUNGEN ZUM FRAGEBOGEN	45
4.3.1. <i>Skalenniveaus der Fragen</i>	<i>46</i>
4.3.2. <i>Semantische Aspekte der gestellten Fragen</i>	<i>47</i>
4.4. AUSWERTUNGSMETHODE	54
5. AUSWERTUNG UND INTERPRETATION.....	56
5.1. BEREINIGUNG DES DATENSATZES.....	56
5.2. ALLGEMEINE INFORMATIONEN	57
5.2.1. <i>Geschlecht</i>	<i>57</i>
5.2.2. <i>Alter</i>	<i>57</i>
5.2.3. <i>Berufserfahrung.....</i>	<i>57</i>
5.3. REICHWEITE UND DIFFERENZIERUNG DES MEDIENBEGRIFFS	58
5.4. QUALITÄT DER MEDIENNUTZUNG DER LEHRPERSON IM GESCHICHTSUNTERRICHT	70
5.5. BEURTEILUNG EIGENE MEDIENKOMPETENZ	82
5.6. EINSTELLUNGEN ZU MEDIEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT.....	84
5.7. THEORETISCHE FUNDIERUNG UND PLANUNG	88
5.8. MOTIVATION UND WIRKSAMKEIT	91
5.9. ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE	95
5.9.1. <i>Reichweite und Differenzierung des Medienbegriffs & Einsatzhäufigkeit von Medien</i>	<i>95</i>
5.9.2. <i>Qualität der Mediennutzung</i>	<i>96</i>
5.9.3. <i>Beurteilung der eigenen Medienkompetenz.....</i>	<i>97</i>
5.9.4. <i>Einstellungen zu Medien im Geschichtsunterricht.....</i>	<i>98</i>
5.9.5. <i>Theoretische Fundierung und Planung</i>	<i>99</i>
5.9.6. <i>Motivation und Wirksamkeit.....</i>	<i>99</i>
6. KRITIK UND DISKUSSION DER UNTERSUCHUNG	101
7. FAZIT UND AUSBLICK	104
LITERATURVERZEICHNIS.....	110
GEDRUCKTE MEDIEN.....	110
NICHT-GEDRUCKTE MEDIEN	114
ANHANG.....	117
EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	117
DIGITALER ANHANG	118

1. Einleitung

Was haben ein modernes Auto, der Finanzmarkt, ein Sicherheitssystem, eine Verkehrsleitzentrale, eine Operation im Krankenhaus, eine Universität und eine Fabrik gemeinsam? Richtig, sie sind auf Elektrizität, Vernetzung und Digitalität angewiesen. Keines dieser für moderne Zivilisationen lebensnotwendigen Systeme würde ohne sie funktionieren.

Während Studien aufzeigen, dass Jugendliche immer mehr digitale statt analoge Medien konsumieren¹ und dass die Bestrebungen, das Lehren und Lernen an Schulen mit digitalen Techniken anzureichen, offensichtlich nicht die gewünschten Folgen mit sich bringen², herrscht in der Geschichtsdidaktik relativ schweigsame Unklarheit: Zahlreiche fachdidaktische Publikationen zum Lernen mit digitalen Medien im Geschichtsunterricht lassen zwar vermuten, dass man den hohen Anforderungen an ein Lernen unter den Bedingungen der Digitalität, die durch die Bildungspolitik an das Schulwesen gestellt werden³, auch im Geschichtsunterricht gerecht zu werden versucht, allerdings eröffnet sich beim näheren Betrachten ein großes (und nicht immer als solches erkanntes)⁴ Problem: GeschichtsdidaktikerInnen⁵ sind zwar in der Lage,

¹ Im Alter von zwölf bis 19 Jahren beschäftigen sich 94% aller Jugendlichen mittlerweile täglich mit ihrem Smartphone; nur jeder Fünfte greift täglich zu Tageszeitungen. Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2018, <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf> [Stand: 30.04.2020], S. 13.

² In der internationalen Vergleichsstudie ICILS wurden AchtklässlerInnen verschiedener Nationen zu ihren „computing literacy skills“ getestet. Obwohl die digitale Bildung im deutschen Schulwesen durch den Beschluss des Digitalpaktes einen deutlichen Bedeutungszuwachs erhalten hat und mit dem Beschluss fünf Milliarden Euro für die schulseitige Ausstattung mit digitalen Medien zur Verfügung gestellt wurden, zeigt die Studie, dass die Kompetenzen der getesteten deutschen Achtklässler_innen sich nicht verbessert haben. Vgl. Birgit Eickelmann/ Wilfried Bos / Julia Gerick/ Frank Goldhammer/ Heike Schaumburg/ Knut Schwippert/ Martin Senkbeil/ Jan Vahrenhold (Hgg.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster/ New York 2019.

³ Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Medienbildung in der digitalen Welt, Strategie der Kultusministerkonferenz, Beschluss am 08.12.2016, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [Stand: 30.04.2020].

⁴ In einer Debatte um einen einheitlichen Medienbegriff für die Geschichtsdidaktik auf der Plattform Twitter positioniert sich Thomas Sandkühler, Professor für Geschichtsdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin, gegen dessen Notwendigkeit.

Vgl. <<https://twitter.com/TSandkuehler/status/1197799172881211392>> [Stand: 30.04.2020].

⁵ Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch verfolgt, geschlechtsneutrale Sprache zu verwenden. Sofern dies im Hinblick auf die Lesbarkeit hinderlich erschien oder kein geeigneter geschlechtsneutraler

Konzepte des sogenannten *Blended Learnings*⁶ in ihrem Unterricht anzuwenden, allerdings gibt es seitens der Fachdidaktik keine Einigung über einen zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriff.⁷ Es ist vierzig Jahre her, seitdem Hans-Jürgen Pandel seinen auf Einzelmedien fokussierten Medienbegriff etablierte und noch heute findet er Einzug in die LehrerInnenausbildung an Universitäten.⁸ Vor vierzig Jahren wurde die Medienlandschaft in westlichen Zivilisationen noch von Walkmans, Schallplatten, VHS-Kassetten und den ersten Spielekonsolen geprägt. Vor dem Hintergrund einer sich durch technische Neuerungen rasant verändernden Gegenwart herrscht mittlerweile seitens der Fachdidaktik Einigkeit darüber, dass ein so alter (wenn auch stetig ergänzter, aber nie von Grund auf renovierter) Medienbegriff nach Pandel heutzutage nicht mehr die notwendigen Erklärungsangebote für Lehrende und Lernende bereithält.⁹ Denn obwohl wir in einer Kultur der Digitalität¹⁰ leben, in der wir – wie eingangs erwähnt – immer abhängiger von digitalen Techniken sind, scheint sich Geschichte noch immer ohne einen klaren Begriff davon unterrichten zu lassen, was diese Kultur der Digitalität für ihre Individuen und das historische Lernen bedeutet. Auch innerhalb eigener empirischer Untersuchungen, welche im Rahmen des im Lehramtsstudium verankerten Praxissemesters durchgeführt wurden, wurde an vielen Stellen innerhalb von Interviews die Inkonsistenz des Medienbegriffs unter Lehrenden des Fachs Geschichte deutlich. Welches Konzept aber leitet Lehrende im Fach Geschichte angesichts dieser Begriffsverwirrung, wenn sie in ihrem Unterricht mit Medien operieren? Werden sie mit ihrem Konzept den Ansprüchen an eine zeitgemäße Medienbildung gerecht, die auch genuin historische und identitätsbildende Facetten abzudecken vermag und somit für den Geschichtsunterricht spezifisch ist?

Begriff verfügbar war, sollen mit der Verwendung des Binnen-I bei geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen alle Geschlechter angesprochen werden.

⁶ Mit dem Begriff des Blended Learnings werden Unterrichtsformen bezeichnet, die zum Ziel haben, digitale Medien didaktisch sinnvoll einzusetzen. Gleichzeitig wird dabei aber (anders als beim eTeaching) nicht der Anspruch erhoben, analoge Medien zu ersetzen.

⁷ Vgl. Ulf Kerber, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, in: Marko Demantowsky/ Christoph Pallaske, Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin/ München/ Boston 2015, S. 105-134, hier S. 105 ff.

⁸ Dies ist ein Erfahrungsargument des Verfassers der vorliegenden Arbeit.

⁹ Vgl. Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn: Medien und Historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften, Nr. 1 (2012), < <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294/358>>, [Stand: 30.04.2020].

¹⁰ Vgl. Felix Stalder, Kultur der Digitalität, Berlin 2016.

Die vorliegende Arbeit stellt die Frage nach dem Medienbegriff von Lehrenden des Fachs Geschichte in den Mittelpunkt und macht sich zum Ziel, seine Eigenschaften empirisch zu untersuchen. Diese Zielsetzung ist in ihrer Formulierung bewusst offen gehalten, um der Komplexität ihres Gegenstands gerecht zu werden. Die durchgeführten und hier ausgewerteten Untersuchungen sind dabei als explorativ zu betrachten, weil es bislang noch keine vergleichbare Studie zu den Medienbegriffen von Lehrenden des Fachs Geschichte in Deutschland gibt.

Die Arbeit soll wie folgt gegliedert sein: Nachdem im folgenden Kapitel auf den Forschungsstand zur geschichtsdidaktischen Beschäftigung mit Medien im Geschichtsunterricht eingegangen wird, folgt ein breit angelegtes Theoriekapitel, welches in Rückgriff auf soziologische, geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Annahmen dazu beitragen soll, den derzeitigen Leitmedienwechsel als kulturellen Transformationsprozess zu begreifen und daraus letztendlich einen zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriff zu generieren.

Zunächst wird dafür in Rückgriff auf soziologische Theoretiker wie Niklas Luhmann und Dirk Baecker die „nächste Gesellschaft“¹¹ als Computer-, bzw. Netzwerkgesellschaft skizziert. Darauf aufbauend soll auf die notwendigen Bildungsideale dieser kommenden Gesellschaft eingegangen werden. ‚Wissen‘, ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ werden dabei als dynamische und somit notwendigerweise auch veränderbare Bestandteile von Kultur hervorgehoben.

Im Rahmen eines Zwischenkapitels wird die Brücke zwischen den soziologisch-geschichtswissenschaftlichen Theorien und der Geschichtsdidaktik geschlagen, indem reflektiert wird, inwiefern die schon jetzt spürbaren und in den vorigen Kapiteln zur Sprache gebrachten Veränderungen durch die Digitalität eine Auswirkung auf das Historische Denken und Lernen haben. Zusätzlich zu den bekannten vier Typen historischen Erzählens nach Rüsen scheint sich derzeit ein fünfter Typ des „situativen Erzählens“¹² herauszubilden, welcher spezifisch auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse reagiert.

¹¹ Vgl. Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a. M., 2007.

¹² Vgl. Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, <<https://zeithistorische-forschungen.de/file/3002/download?token=IGGU9jqH>>, [Stand: 30.04.2020].

Im letzten Teil des Theoriekapitels wird näher auf Medien in der Geschichtsdidaktik eingegangen, um auf die Problematik des Medienbegriffs eingehen zu können und dessen Ursachen zu begründen. Nachdem zur Sprache gebracht wurde, warum der Medienbegriff nach Pandel (als Stellvertreter jeder geschichtsdidaktischen Einzelmedientheorie) keine allgemeine Gültigkeit für ein zeitgemäßes Geschichtelernen mit Medien beanspruchen kann, wird in Rückbezug auf die erwähnten theoretischen Annahmen ein Medienbegriff generiert, welcher verschiedene Einflüsse der medienbezogenen geschichtsdidaktischen Forschung in sich vereint.

Im Methodenteil der vorliegenden Arbeit wird zunächst erläutert, welches Forschungsdesign für die Datenerhebung angewendet wird, um daran anschließend das Zustandekommen des Fragebogens sowie die Auswahl der ProbandInnen näher zu erläutern.

Nachdem die erhobenen Daten in Rückgriff auf die theoretischen Annahmen ausgewertet, interpretiert und zusammengefasst wurden, soll der Kritik und Diskussion der Untersuchung in einem eigenen Kapitel Raum gegeben werden, um die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit schließlich in einem Fazit gebündelt zu sammeln.

2. Forschungsstand

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Medien ist in der Geschichtsdidaktik kein neues Phänomen. Schon 1999 thematisierte Josef Rave im „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“ die Möglichkeit der Nutzung von Computern.¹³ In der Zeitschrift GWU wurde bereits 1998 der erste Artikel zur Nutzung von CD-Roms veröffentlicht¹⁴; 2001 und 2002 erschienen in „Praxis Geschichte“ und „Geschichte lernen“ die Themenhefte „Internet und Geschichtsunterricht“¹⁵ sowie „Neue Medien“¹⁶. Die praxisorientierten Zeitschriften betonen die Vorteile der Nutzung von Computern vor allem unter dem Aspekt, Aufgaben leichter aufbereiten und zur Verfügung stellen zu können und richten ihren Fokus auf multimediale Darstellungsformen und methodische Fragen zur Arbeit mit CD-Roms und internetbasierten Recherchemöglichkeiten. Im Jahr 2002 erschien Vadim Oswalts Monographie „Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Geschichte am Computer“¹⁷, die zugleich der erste Band der Reihe „Forum Historisches Lernen“ wurde. Auch der zweite Band dieser Reihe nahm mit Waldemar Groschs Monographie „Computerspiele im Geschichtsunterricht“¹⁸ Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht und erschließt das Computerspiel als neues Themenfeld der Geschichtskultur, das seitdem Einzug in die fachdidaktische Einführungsliteratur gehalten hat.¹⁹ Mit der fortschreitenden Entwicklung des Web 2.0, in dem InternetnutzerInnen verschiedenste Möglichkeiten zur aktiven Medienproduktion geboten werden, begann die Geschichtswissenschaft und mit einiger Verzögerung auch die Geschichtsdidaktik die Reflexion über die Bedeutung der neuen Technologien für ihre Zwecke. Erste themenfokussierte Tagungen lieferten das Material für die Publikation von

¹³ Vgl. Josef Rave, Computereinsatz, in: Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999, S. 591-618.

¹⁴ Gregor Horstkämper/ Gudrun Gersmann/ Robert Erber, Geschichte digital? CD-ROMs mit historischem Schwerpunkt, in: GWU 49 (1998), 1, A. S. 48-68.

¹⁵ Praxis Geschichte 5 (2001).

¹⁶ Geschichte Lernen, 89 (2002).

¹⁷ Vadim Oswalt, Multimediale Programme im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.

¹⁸ Waldemar Grosch, Computerspiele im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002.

¹⁹ Beispielsweise bei Hilke Günther-Arndt/ Meik Zülsdorf-Kersting (Hgg.), Geschichtsdidaktik. Praxis-Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 227-237.

Tagungsbänden, darunter seien hier diejenigen von Danker und Schwabe²⁰ sowie von Alavi²¹ zu nennen. Die Auswirkungen der Digitalisierung auf Historisches Lernen werden weiterhin in den fachdidaktischen Zeitschriften „Praxis Geschichte“ (2009)²² und „Geschichte lernen“ (2014)²³ hervorgehoben.

Die neuere geschichtsdidaktische Forschung zur Digitalität im Geschichtsunterricht bietet eine Fülle an heuristisch-deskriptiven Praxisberichten zu unterschiedlichen Einzelthemen. Darunter seien einige beispielhaft zu erwähnen: Pallaske beschäftigt sich in einem 2015 erschienenen Aufsatz mit dem Potenzial digitaler Medien im Hinblick auf heterogenitätssensiblen Geschichtsunterricht²⁴. Bernsen erläutert in einem ebenfalls 2015 erschienenen Aufsatz die Möglichkeit, anhand von Geocaching lokale und regionale Geschichtskultur zu erkunden.²⁵ Marzinka macht in ihrem 2015 erschienenen Artikel auf die an einem außerschulischen Lernort erprobte Wirksamkeit von Weblogs in der historisch-politischen Bildung aufmerksam und betont die Wichtigkeit neuerer kooperativer Schreibformen für die narrative Kompetenz.²⁶

Neben den von Sauer²⁷ und Gies²⁸ vorgelegten Versuchen, Medien für die Geschichtsdidaktik zu kategorisieren, sind unter den bisherig Forschenden vor allem Pandel und Schneider zu erwähnen, die mit ihrem gemeinsam herausgegebenen *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*²⁹ die wohl prominentesten Theoretiker einer geschichtsdidaktischen Medienbildung sind und noch heute in der Hochschuldidaktik rezitiert werden. Aufgrund der großen Reichweite des pandelschen Medienbegriffs wird an dieser Stelle darauf verzichtet, weitere geschichtsdidaktische

²⁰ Uwe Danker/ Astrid Schwabe (Hg.), *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien*, Schwalbach/Ts. 2008.

²¹ Bettina Alavi (Hg.), *Historisches Lernen im virtuellen Medium*. Heidelberg 2010.

²² *Praxis Geschichte* 1 (2009).

²³ *Geschichte lernen*, 159/160 (2014).

²⁴ Vgl. Christoph Pallaske, *Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann*, in: Wolfgang Buchberger/ Christoph Kühberger/ Christoph Stuhlberger (Hg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*, Innsbruck 2015, S. 71-80.

²⁵ Vgl. Daniel Bernsen, *Geocaching und mobiles Geschichtslernen – Lokale und regionale Geschichtskultur als ein Ausgangspunkt für exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht*, in: Wolfgang Buchberger/ Christoph Kühberger/ Christoph Stuhlberger (Hg.), *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*, Innsbruck 2015, S. 111-122.

²⁶ Birgit Marzinka, *Weblogs in der historisch-politischen Bildung*, in: Marko Demantowsky/ Christoph Pallaske, *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, Berlin u.a. 2015, S. 91-104.

²⁷ Vgl. Michael Sauer, *Medien im Geschichtsunterricht*, in: Michele Barricelli/ Martin Lücke (Hg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Schwalbach/Ts. 2012, S. 85 ff.

²⁸ Vgl. Horst Gies, *Medien. Quellen. Unterrichtsmittel*, in: *Lehrmittel aktuell* 6 (1980), S. 31-34.

²⁹ Gerhard Schneider/ Hans-Jürgen Pandel (Hg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, 5. Auflage, Schwalbach/Ts. 2017.

Einzelmedientheorien³⁰ zu referieren. Vielmehr soll der Fokus auf den Diskurs über einen Medienbegriff gelegt werden, der auch neue Möglichkeiten digitaler Medien einschließt. Um dessen Notwendigkeit hervorzuheben, wird der Medienbegriff nach Pandel im weiteren Verlauf der Arbeit stellvertretend für alle Einzelmedientheorien dekonstruiert.

Obwohl anhand neuerer Sammelbände zur digitalen Geschichtsdidaktik³¹ deutlich wird, dass digital gestützte Lernumgebungen ein immer intensiver beforschtes Gebiet für das historische Lernen sind, fehlt es weiterhin an empirischen Wirksamkeitsuntersuchungen digitaler Medien auf Historisches Lernen. In diesem Zusammenhang ist bisher ausschließlich Jan Hodels 2013 erschienene Dissertation „Verkürzen und Verknüpfen“³² zu erwähnen, in der die Recherchekompetenz von Lernenden beim Erstellen von Referaten anhand von HTML-Protokollen untersucht wurde. Hodel resümiert, dass Lernende im Fach Geschichte nur eine mangelhaft reflexive Haltung gegenüber Informationen aus dem Internet besitzen.

Da allgemeine sowie fachspezifische Debatten um den digitalen Wandel ab 2016 im Bildungsbereich die Forderung nach der Vorgabe einer fächerübergreifenden, bundesweiten³³ Medienkompetenz ausgelöst haben, stellte sich die Geschichtsdidaktik die große Frage nach der domänenspezifischen Bedeutung von (digitalen) Medien für Historisches Lernen. Bounin betont in diesem Zusammenhang, dass Historisches Lernen sich immer in Verbindung mit Medien vollziehe und ein kritischer Umgang mit ihnen zentraler Aspekt historischen Lernens sei. Dementsprechend sei der

³⁰ Es sei an dieser Stelle hervorzuheben, dass nicht nur Pandel Einzelmedientheorien für die Geschichtswissenschaft entworfen hat. Für Bildmedien und visuelle Zeichensysteme sind darüber hinaus auch Paul, Hamann und Braun zu erwähnen: Gerhard Paul (Hg.), *Visual History. Ein Studienbuch*, Göttingen 2006; Christoph Hamann, *Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung*, Herbolzheim 2007; Nadja Braun, *Visual History – Bilder machen Geschichte*, 2008, <http://www2.hu-berlin.de/nilus/net-publications/ibaes10/publikation/braun_ibaes10.pdf>, [Stand: 30.04.2020]; Für Film und Dokumentation sind Meyers und Wehen zu nennen: Peter Meyers, *Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen*, Frankfurt a.M. 1998; Britta Almut Wehen, „Heute gucken wir einen Film“. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht, Oldenburg 2012.

³¹ Zu nennen wäre an dieser Stelle beispielsweise der Sammelband von Sebastian Barsch, Andreas Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hgg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, Frankfurt a. M. 2019.

³² Jan Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen*, Bern 2013.

³³ Kultusministerkonferenz (KMK), *Medienbildung in der digitalen Welt*.

Geschichtsunterricht zu den Leitfächern der Vermittlung von Medienkompetenz zu zählen. Mit der Aufnahme medienpädagogischer Zielsetzungen erhöhe dies die Relevanz des Geschichtsunterrichts an öffentlichen Schulen umso mehr.³⁴ In seiner Dissertation bezeichnet Ulf Kerber das Fach Geschichte ebenfalls als „Leitfach für Medienbildung“³⁵.

Nachdem die ersten theoretischen Reflexionen und Diskussionen von Seiten der SchulpraktikerInnen angeregt worden sind³⁶, bildete ein Interview mit Marko Demantowsky auf dem Wissensportal der Gerda-Henkel-Stiftung³⁷ den Auslöser für eine Diskussion, auf die Bernsen, König und Spahn 2012 mit ihrem Artikel „Medien und Historisches Lernen“³⁸ antworteten. Die Autoren postulieren darin die breite Schere zwischen der Theorie und Praxis des Einbezugs digitaler Medien im Geschichtsunterricht und entwickeln ihr Modell der vier Modi historischen Lernens mit Medien. Die Verfasser reagieren damit auf ein einseitiges Sprechen über digitale Medien, legen ihren Fokus auf die Art und Weise der Mediennutzung und verbinden dies mit historischem Lernen. In Bezugnahme darauf lieferte auch Christoph Pallaske in einem Artikel des Sammelbandes „Geschichte lernen im digitalen Wandel“ 2015 ein Medien-nutzungsmodell, das sich als supplementäres Metamodell zu bereits existierenden fach- und allgemeindidaktischen Medientheorien versteht.³⁹ All dies geht Lisa Rosa noch nicht weit genug. Sie plädiert in ihrem 2019 erschienenen Aufsatz für einen zeitgemäßen medien- und kulturwissenschaftlichen geschichtsdidaktischen Medienbegriff, der die Lernenden dazu befähigen soll, die Digitalität ihrer Gegenwart in ihrer historischen Qualität als Leitmedienwechsel zu verstehen; sie hebt die gesellschaftskonstituierende Rolle von Medien somit besonders hervor.⁴⁰ Anders als die bisher

³⁴ Ingrid Bounin, LMZ. Medienbildung in Baden-Württemberg, Medienbildung in den Bildungsplänen 2015 (Stand v. 01.04.2015), <<http://www.lmz-bw.de/medienbildung-baden-wuerttemberg.html>> [Stand:30.04.2020].

³⁵ Ulf Kerber, Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg. Ein transdisziplinärer Ansatz. S.380.

³⁶ Beispielhaft ist hier Daniel Bernsens Internetblog zu Medien im Geschichtsunterricht zu nennen: <<http://geschichteunterricht.wordpress.com>> [Stand: 30.04.2020].

³⁷ Vgl. Georgios Chatzoudis, Die bisherigen E-Learning-Konzepte sind überholt Interview mit Jun.-Prof. Dr. Marko Demantowsky, <http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/die_bisherigen_e_learning_konzepte_sind_ueberholt?nav_id=1750> [Stand: 30.04.2020].

³⁸ Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn, Medien und Historisches Lernen.

³⁹ Christoph Pallaske, Die Vermessung der (digitalen) Welt, in: Marko Demantowsky/ Christoph Pallaske (Hgg.). Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin u.a. 2015, S. 135-147.

⁴⁰ Vgl. Lisa Rosa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität, S. 4, <https://www.academia.edu/38147679/Historisch_Denken_Lernen_im_Zeitalter_der_Digitalität>, [Stand: 04.02.2020].

genannten geschichtsdidaktischen Medientheoretiker strebt Rosa eine terminologische Differenzierung des Medienbegriffs an, um

„die Buntheit, Inkohärenz, z.T. interne Widersprüchlichkeit und die Mischung aus Alltagsbegrifflichkeit mit ausschließlicher Bezogenheit auf die eigene Einzelwissen-schaft eines für das Verständnis unserer gesellschaftlichen Gegenwart so grundlegenden Begriffs wie den der Medien zu überwinden“⁴¹.

Obwohl mit Bernsen, König, Spahn, Pallaske und Rosa eine Reflexion über den Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik angestoßen wurde, kann man weiterhin keineswegs von einem einheitlichen Medienbegriff sprechen.⁴² Die bereits 1985 von Pandel geäußerte Kritik, dass man „[i]n der Geschichtsdidaktik [...] kaum von einer Medienthese sprechen kann“ und „nur wenige Ansätze [vorliegen], die das Medienproblem für Historisches Lernen grundsätzlich thematisieren“⁴³, bleibt bis heute noch aktuell.⁴⁴ Obwohl es in Bezug auf Medien im Geschichtsunterricht bereits einige theoretische Ansätze gibt, liegen dazu bis heute noch keine empirischen Untersuchungen vor. Auf dieses Desiderat soll die vorliegende Arbeit eine Antwort sein.

⁴¹ Lisa Rosa, *Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität*, S. 4.

⁴² Vgl. Kerber, *Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“*, hier S. 105 ff.

⁴³ Hans-Jürgen Pandel, *Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung*, in: Ders./ Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Medien des Geschichtsunterrichts*, Düsseldorf 1985, S. 11-25, hier S. 13f.

⁴⁴ Vgl. Kerber, *Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“*, S. 112; auch auf fachunabhängiger, medienpädagogischer Ebene konkurrieren eine Fülle an verschiedenen Medientheorien. Eine Einführung dazu gibt: Hans-Dieter Kübler, *Kommunikation und Medien. Eine Einführung*, Münster 2003, S. 91-129.

3. Medien, Gesellschaft, Kultur und Geschichtsunterricht im Wandel

In diesem Teil der Arbeit soll ein ausreichend großer Rahmen gezeichnet werden, um diejenigen gesellschaftlichen Änderungen zur Sprache zu bringen, welche für die Verwendung des Medienbegriffs im Geschichtsunterricht relevant sind.

Da Medien notwendigerweise immer mit Kommunikation zusammenhängen und somit auch als Kern von Kultur innerhalb von Gesellschaft zu verstehen sind⁴⁵, wird passend zu dieser Ansicht ein soziologisch-systemtheoretischer Ansatz gewählt. Mit diesem Blick soll sichtbar werden, inwiefern durch die medialen Entwicklungen unserer Gegenwart ein Kulturwandel stattfindet, der zur Annahme einer „nächsten Gesellschaft“ leitet. Der soziologischen Theorie Luhmanns entsprechend sind dem Begriff ‚Medien‘ im Folgenden alle vorstellbaren Mittel der Kommunikation gemeint.

Im zweiten Teilkapitel werden die Überlegungen im Hinblick auf die notwendigen Bildungsideale dieser Gesellschaft thematisiert. Aus diesem weiten Blickwinkel heraus soll im dritten Teilkapitel dann die Brücke zur Geschichtsdidaktik geschlagen werden, indem auf die neue Erzählform des „situativen Erzählens“⁴⁶ eingegangen wird. Im letzten Teilkapitel wird dann schließlich auf die Verwendung des Medienbegriffs in der Geschichtsdidaktik Bezug genommen. Dafür wird zunächst erläutert, inwiefern der noch heute häufig verwendete Medienbegriff nach Pandel den Anforderungen der posttypographischen Bildungsideale keine Rechnung tragen kann, um demgegenüber schließlich einen theoretisch fundierten, zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriff zu entwickeln. Dieser soll für die darauffolgende empirische Untersuchung die Grundlage bilden.

⁴⁵ Niklas Luhmann betont, dass ein Gesellschaftssystem aus Kommunikationen besteht. Vgl. Niklas Luhmann, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 4. Auflage, Frankfurt a.M. 1984, S. 54.

⁴⁶ Vgl. Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, <<https://zeithistorische-forschungen.de/file/3002/download?token=IGGU9jqH>>, [Stand: 30.04.2020].

3.1. Ein soziologischer Blick

3.1.1. Im Licht des Leitmedienwechsels – Die „nächste Gesellschaft“

Der Soziologe Dirk Baecker verfolgt in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“⁴⁷ die These, dass sich Gesellschaften durch die Einführung des Computers als neues Medium und die „Möglichkeit nahezu instantaner Verknüpfung beliebiger Kommunikation rund um den Erdball“ derzeit in einer Transformationsphase zur „nächsten Gesellschaft“, einer „Computergesellschaft“ befinden, die – aus an späterer Stelle noch zu erläuternden Gründen – im Begriff ist, sich von der von Niklas Luhmann bezeichneten funktional ausdifferenzierten Moderne zu lösen.⁴⁸ Baecker bezeichnet sich selbst als Vertreter einer soziologisch agierenden „Medienarchäologie“⁴⁹ und vertritt die These, dass im Vergleich zum Medienbegriff

„möglicherweise kein Begriff geeigneter [ist], die Beschränkung der Soziologie auf Fragen des Übergangs von der traditionellen zur modernen Gesellschaft hinter sich zu lassen und Phänomene in den Blick zu nehmen, die es erlauben, auch der modernen Gesellschaft einen historischen Ort, das heißt einen Anfang und ein Ende, zuzuordnen“⁵⁰.

In seiner grundsätzlich soziologisch-systemtheoretischen Auseinandersetzung bezieht sich Baecker auf Luhmann. In seinem letzten großen Werk „Die Gesellschaft der Gesellschaft“ stellte sich Luhmann die Frage, wie die Gesellschaft damit umgeht, dass durch die vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikationsmedien viel mehr Sinn produziert wird, als sie gebrauchen kann.⁵¹ Das Auftreten neuer Verbreitungsmedien innerhalb einer Gesellschaft bewirke – darin sind Baecker und Luhmann sich einig – eine Überforderung, da ihre Struktur und Kultur auf die Verarbeitung des von neuen Medien produzierten Sinns nicht vorbereitet seien.⁵²

⁴⁷ Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a. M. 2007.

⁴⁸ Vgl. Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft. Der Begriff der „nächsten Gesellschaft“ geht auf Druckers Bezeichnung der „next society“ zurück; vgl. hierzu: Drucker, Peter (2001): The next Society: A Survey of the Near Future, in: The Economist. 3.11.2001.

⁴⁹ Dirk Baecker, Soziologie der Medien, <https://catjects.files.wordpress.com/2013/03/soziologie_der_medien.pdf>, [Stand: 30.04.2020], S. 1.

⁵⁰ Ebd., S. 1.

⁵¹ Niklas Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997, Bd. 1, S. 405 ff.

⁵² Vgl. Dirk Baecker, Soziologie der Medien, S. 12.

Luhmann zufolge sei die Kontrolle über diesen Sinnüberschuss ein Phänomen, welches als ‚Kultur‘ zu bezeichnen sei:

„Im Zusammenwirken aller Kommunikationsmedien – der Sprache, der Verbreitungsmedien und der symbolisch generalisierten Medien – kondensiert das, was man mit einem Gesamtausdruck Kultur nennen könnte. Kondensierung soll dabei heißen, daß der jeweils benutzte Sinn durch Wiederbenutzung in verschiedenen Situationen einerseits derselbe bleibt (denn sonst läge keine Wiederbenutzung vor), sich aber andererseits konfirmiert und dabei mit Bedeutungen anreichert, die nicht mehr auf eine Formel gebracht werden können.“⁵³

Das Zitat verdeutlicht nicht nur, dass die Kontrolle über den von Medien generierten Sinnüberschuss als Kultur zu bezeichnen ist, sondern zeigt auch, dass vorher bestehende Verbreitungsmedien keinesfalls obsolet werden, wenn ein neues Leitmedium auftritt. Die Produktion ihres Überschusssinns überlagert sich,

„so dass die alten Kulturformen im Umgang mit Sprache und Schrift auch dann noch erforderlich sind, wenn neue hinzutreten, die dem Buchdruck und dem Computer gewachsen sind.“⁵⁴

Luhmann selbst war unsicher, ob die Erfindung des Computers die kulturellen, also sinnkontrollierenden, Möglichkeiten so immens vervielfältigen wird wie die Erfindung der Schrift oder des Buchdrucks:

„Ob die Erfindung des Computers, die ja zunächst nur die Kontrollmöglichkeiten im Sinne des Vergleichens von Information mit Gedächtnis nochmal erweitert, daran [an der Notwendigkeit des verstärkten selektiven Umgangs, IP] etwas ändern kann, ist nicht sicher vorauszusehen. Damit bleibt auch offen, was auf diese Möglichkeiten hin als Kultur kondensieren wird.“⁵⁵

Genau diesen Zweifel möchte Baecker mit seiner Monographie beseitigen. Er arbeitet die These einer annehmbaren *nächsten Gesellschaft* heraus, indem er auf gewisse Kulturformen der Gesellschaft (nämlich Wirtschaft, Kunst, Bildung und Familie) Bezug nimmt. Im Rahmen der Untersuchungen zieht Baecker historische Vergleiche zu anderen Formen der Vergesellschaftung und verdeutlicht den Umgang mit dem derzeit stattfindenden Leitmedienwandel. Seine Studien zeigen auf, dass alle untersuchten Kulturformen die Tendenz aufweisen, sich mit dem Komplexitätsproblem auseinanderzusetzen, das der derzeit stattfindende Leitmedienwechsel provoziert. Die Abbildung der Suche nach sinnstiftenden Angeboten für das undefinierte Neue innerhalb der verschiedenen kulturellen Teilbereiche zeigt auf, dass dieses

⁵³ Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, S. 409.

⁵⁴ Dirk Baecker, *Studien zur nächsten Gesellschaft*, S. 11.

⁵⁵ Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, S. 411.

Komplexitätsproblem als Attraktor gesellschaftlicher Entwicklung zu arbeiten beginnt. Die theoretisch fundierte Beobachtung, dass neue Struktur- und Kulturformen entstehen, ist gleichwohl das Kernargument, welches für die Annahme der Herausbildung einer *nächsten Gesellschaft* spricht. Ein gutes Beispiel⁵⁶ für diesen recht abstrakten Gedanken findet sich im Bereich der Kunst. Im Oktober 2018 erreichte das Gemälde *Edmond de Belamy*, welches von einer künstlichen Intelligenz gemalt wurde, bei einer Auktion das Höchstgebot von 432.500 US-Dollar. Ursprünglich wurde das Gemälde auf einen Verkaufspreis von 10.000 Dollar geschätzt. Dass ein Mensch eine künstliche Intelligenz programmiert und ihr (auf der Suche nach neuem Sinn) die Fähigkeit verliehen hat, abstrakte Portraits malen zu können – eine Fähigkeit, die Maschinen bis dato nicht zugetraut wurde – zeigt sehr deutlich, wie selbst in der Kunst neue Kulturformen entstehen, welche einer menschlichen Ausführung erstaunlich nahe kommen.

In einer historischen Perspektive lassen sich mit Baeckers medienarchäologischem Ansatz vier Fälle medialer „Katastrophen“⁵⁷ der Menschheitsgeschichte erkennen, die global betrachtet nicht überall zum gleichen Zeitpunkt geschehen sind, in der Reihenfolge ihres Ablaufs aber aufeinander angewiesen sind:

- Die Einführung von Sprache,
- die Etablierung der Schrift,
- die Erfindung des Buchdrucks sowie
- die Etablierung der elektronischen Medien.

In allen vier Fällen hat die Etablierung einer neuen Form der Kommunikation zu einem Sinnüberschuss geführt und die jeweilige Gesellschaft vor die Herausforderung gestellt, diesen kontrollierbar zu machen.⁵⁸

Von den medialen Krisen der Menschheitsgeschichte ausgehend lässt sich ein Periodisierungsschema begründen, welches Baecker folgendermaßen beschreibt:

„Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die

⁵⁶ Auch Memes könnten hier als geeignetes Beispiel fungieren. Sie bestehen aus einem Bild oder einem kurzen Video, welches den Rezipierenden in der Regel bekannt ist, und versehen jenes mit einer Überschrift. Charakteristisch ist dabei, dass Bekanntes in einen neuen Kontext gerückt wird. Dieser Kontext zeigt oft einen Sachverhalt auf, mit dem sich die Zuschauer auf humoristische Weise identifizieren können.

⁵⁷ In diesem Falle ist der Begriff eher als Umwendung, weniger als Desaster zu verstehen.

⁵⁸ Vgl. Dirk Baecker, *Studien zur nächsten Gesellschaft*, S. 7.

*moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers die nächste Gesellschaft*⁵⁹.

Das folgende Schaubild (Abbildung 1) von David Ronfeldt und Harold Jarche⁶⁰ knüpft an dieses Welterklärungsmuster an und veranschaulicht es als Periodisierungskonzept.

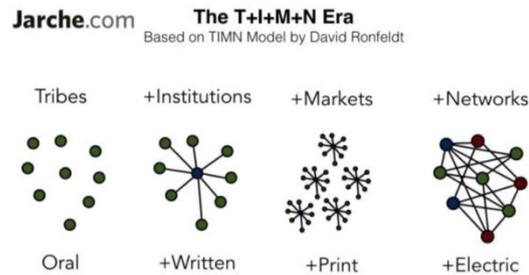


Abbildung 1

Auf diese Weise lassen sich eine deiktische (auf Gestik begründete)⁶¹, eine orale (auf Sprache begründete), eine skriptographische (auf Handschrift begründete), eine typographische (auf Büchern begründete) sowie neuerdings eine digitale (auf elektronischen Medien begründete) Kulturepoche feststellen.

Wie also beschrieben, ist Baeckers Gesellschaftsanalyse „nicht simpel aus einem Punkt heraus erklärt“⁶², sondern in eine umfassendere Geschichtstheorie eingebettet, die besagt, dass der Computer ebenso wie die Sprache, die Schrift und der Buchdruck als Verbreitungsmedium für Kommunikation fungiert und der Computer als solches gegenwärtig Geschichte schreibt. Baecker erhebt dabei keinen Anspruch darauf, das Neue dieser *nächsten Gesellschaft* vollständig zu benennen und so bleiben viele seiner Analysen eine erste Skizze, die bloß erahnen lässt, wie in den verschiedenen kulturellen Teilbereichen derzeit eine Suche nach Erklärungsangeboten

⁵⁹ Dirk Baecker, *Studien zur nächsten Gesellschaft*, S. 7.

⁶⁰ Harold Jarche, *Hierarchy shift*, in: ders. *Actionable insights on learning & work*. 13.09.2016, <<https://jarche.com/2016/09/hierarchy-shift/>> [Stand: 30.04.2020].

⁶¹ Die deiktische Kulturepoche ist in Abbildung 1 nicht visualisiert worden.

⁶² Harry Lehmann, Rezension zu: Dirk Baecker, *Studien zur nächsten Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 2007, in: taz online, 19.01.2008, <<https://taz.de/Vorstudien-zur-Gesellschaftstheorie/!5188198/>>, [Stand: 30.04.2020].

stattfindet.⁶³ Wie bereits erwähnt, bestätigt bereits diese Suche in Beckers Annahme die Transformation zur *nächsten Gesellschaft*.

Dabei zeichnet sich ab, dass die von Luhmann für die Moderne beschriebene funktionale Differenzierung durch operative Netzwerke überformt und ersetzt wird. Vorsichtig beschreibend vermutet Baecker das Ende der Epoche der Moderne:

„Als ‚modern‘ war zu verstehen, was sich innerhalb einer unruhig gewordenen, dynamisch stabilisierten Gesellschaft als Modus seiner selbst, als modischer, das heißt als vorübergehender Zustand in der Auseinandersetzung mit anderen Zuständen verstehen ließ.“⁶⁴

Die *nächste Gesellschaft* könne im Kontrast dazu nicht mehr auf die für die Moderne typische „Gleichgewichtsfigur des Modus“ geeicht sein, sondern auf die „Orientierungsfunktion des Nächsten“⁶⁵. Sie werde möglicherweise

„in allen ihren Strukturen auf das Vermögen fokussiert sein, einen jeweils nächsten Schritt zu finden und von dort aus einen flüchtigen Blick zu wagen auf die Verhältnisse, die man dort vorfindet. Sie wird sich nicht mehr auf die soziale Ordnung von Status und Hierarchie und auch nicht mehr auf die Sachordnung von Zuständen und ihren Funktionen verlassen, sondern sie wird eine Temporalordnung sein, die durch die Ereignishaftigkeit aller Prozesse gekennzeichnet ist und die jedes einzelne Ereignis als einen nächsten Schritt in einem prinzipiell unsicheren Gelände definiert.“⁶⁶

Die *nächste Gesellschaft* wird Baecker zufolge zusätzlich auch eine ökologische Ordnung sein, in der Ökologie bedeutet, dass

„man es mit Nachbarschaftsverhältnissen zu tun bekommt, denen es an jedem prästabilisierten Zusammenhang, an jeder übergreifenden Ordnung, an jedem Gesamtsinn fehlt“⁶⁷.

In diesem Zusammenhang wird es in der *nächsten Gesellschaft* wichtig sein, rekursive Selbstreferenz immer mit einem Wissen um die Intransparenz der Verhältnisse zu kombinieren. Sie sei am besten zu verstehen, wenn man sie als eine Population ökologisch geordneter heterogener Einheiten („Kontrollprojekten“) beschreibe, die sich gegenseitig ergänzen, durchkreuzen und sonst wie in Anspruch nehmen.⁶⁸ Somit verwirft die *nächste Gesellschaft* die geordneten reflexiven Formen einer Gesellschaft, die in politische, wirtschaftliche, rechtliche, religiöse, künstlerische und

⁶³ Baeckers Ausführungen gelten unter Kritikern trotz ihrer fokussierten Betrachtungen ohnehin als oberflächlich. Vgl. dazu Harry Lehmann, Rezension zu Dirk Baecker.

⁶⁴ Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, S. 8.

⁶⁵ Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, S. 8.

⁶⁶ Ebd., S. 8.

⁶⁷ Ebd., S. 8.

⁶⁸ Ebd., S. 9 f.

wissenschaftliche Kalküle unterteilt ist,⁶⁹ und ersetzt sie durch eine immer genauer erkennbare Netzwerklogik.

Obwohl Baecker mit seiner Ausführung bewusst keine Universalgeschichte entwerfen möchte⁷⁰, muss man – insbesondere, weil die vorliegende Arbeit aus der Perspektive der Geschichtswissenschaft geschrieben wird – zugeben, dass die vergleichende Auseinandersetzung mit Formen menschlicher Vergesellschaftung im Rückblick auf vier Millionen Jahre Menschheitsgeschichte auf 229 Seiten sehr verknappert dargestellt wird. Aber gerade weil sich Baecker wiederholt auf Luhmanns ausführlich dargelegte Unterscheidung zwischen einer segmentären, einer hierarchischen und einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft bezieht, stellt der Verfasser im Rahmen seiner detailreichen und fokussierten Kapitel dennoch Neuerungen heraus, die seine Annahme – so sind sich Kritiker einig – plausibel bestätigen.⁷¹ Darüber hinaus ist Baeckers Ansatz einer der wenigen, in denen die Tendenz sichtbar wird, die Systemtheorie im Zusammenhang mit einer Netzwerktheorie zu hinterfragen, um dadurch gegenwärtige Gesellschaftsentwicklungen zu beschreiben.⁷²

3.1.2. Kultur im Wandel heißt Bildung im Wandel – Über die Bildungsideale einer posttypographischen Gesellschaft

Folgt man der These, dass derzeit durch die zunehmende Bedeutung digitaler Medien ein Sinnüberschuss innerhalb der Gesellschaft produziert wird, welcher durch selektive Kulturformen kontrollierbar gemacht werden muss, dann geht man von einem dynamischen Begriff von Kultur aus, dessen Wandel „das emergente Produkt von bewahrenden, reformierenden und revolutionären, alte Strukturen

⁶⁹ Diese reflexiven Formen der Gesellschaft bezeichnet Niklas Luhmann als „europäische Rationalität“. Vgl. Niklas Luhmann, Europäische Rationalität, in: Ders., Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992, S. 51-91.

⁷⁰ Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, S. 10.

⁷¹ Vgl. Christoph Möllers, Rezension zu: Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a. M. 2007, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.12.2007, <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/und-wenn-es-theoretisch-mal-hakt-wird-er-einfach-brillant-1493580-p2.html>>, [Stand: 30.04.2020], ebenso: Harry Lehmann, Rezension zu: Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft.

⁷² In diesem Zusammenhang erscheint auch Felix Stalders Monographie „Kultur der Digitalität“ nennenswert, welcher die gegenwärtige Gesellschaft im Gegensatz zur Moderne als vernetzte Gesellschaft erläutert.

zerstörenden Prozessen ist“⁷³. Im Folgenden soll herausgestellt werden, dass auch ‚Wissen‘ als dynamische Kategorie, nämlich als

„Spezialfall von Information [zu betrachten ist, IP], der sich u.a. dadurch auszeichnet, dass er von der kulturellen Gemeinschaft als wichtig für die kulturelle Reproduktion erklärt und zum Gegenstand von organisierten Lehr- und Lernprozessen gemacht wird“⁷⁴.

Bildung als Lehren und Lernen eines von der Gesellschaft für dominant erklärten Ideals ist dementsprechend notwendiger Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklung.

Im Zusammenhang damit vollzieht sich kultureller Wandel in sozialen Systemen durch die Aushandlung von Reproduktion und Innovation, und zwar

„durch das Kopieren von Wahrnehmungsweisen, Verhaltens- und Vernetzungsformen, von Wissen, Werkzeugen und anderen kulturellen Errungenschaften“⁷⁵.

Diese Aushandlung muss in einer gewissen Verhältnismäßigkeit stattfinden. Sofern der Innovation von Bildungsidealen einer Kultur nicht genügend Raum zugesprochen wird und somit zu stark an „bewährten Wissensbeständen und Programmen“ festgehalten wird, droht eine Gesellschaft mit „dysfunktionalem Wissen“⁷⁶ überfrachtet und somit in ihrem Überleben in der Umgebung des Sinnüberschusses gefährdet zu werden. In diesem Zusammenhang hebt Giesecke hervor, dass

„sich bei tiefergreifenden sozialen und/oder technischen Veränderungsprozessen auch die Kriterien für Wissen und die Rangordnung zwischen den vielfältigen Informationstypen ändern müssen, wenn der Bestand der Kultur nicht generell aufs Spiel gesetzt werden soll.“⁷⁷

Ein solch tiefgreifender Veränderungsprozess ist durch den Begriff der *nächsten Gesellschaft* im vorausgehenden Kapitel für die Gegenwart erläutert worden. Ändern sich Kommunikationsformen und Medien, dann ändern sich Giesecke zufolge auch die Wahrnehmungsweisen innerhalb einer Gesellschaft insofern, als dass der von den innovativen Medien erzeugte Sinnüberschuss sinnlich erfahrbar wird und damit die Darstellungsformen des Mediums ausgeschöpft werden. Durch neue Darstellungsformen entstehen wiederum neue Formen der Weitergabe von Informationen. Aus

⁷³ Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. <http://www.michael-giesecke.de/giesecke/dokumente/250/Auf%20der%20Suche%20nach%20posttypographischen%20Bildungsidealen_Pub..pdf>, [Stand: 30.04.2020], S. 1.

⁷⁴ Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, S. 2.

⁷⁵ Ebd., S. 2.

⁷⁶ Ebd., S. 2.

⁷⁷ Ebd., S. 2.

den genannten Auswirkungen neuer Kommunikationsformen und (technischer) Medien ergibt sich das folgende Schaubild (Abbildung 2)⁷⁸.



Abbildung 2

Aus dem Koevolutionsgedanken des ‚Wissens‘ im Zusammenhang mit Medien lässt sich demnach schlussfolgern, dass

„die Informationen, die die Post-Gutenberg-Kultur prämiert und als ‚Wissen‘ anspricht, andere sein [werden], als jene der vergangenen fünfhundert Jahre [sic!]⁷⁹“.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass

„[d]ie posttypographische Bildungspolitik posttypographische Konzepte von Wissen, Wissensschöpfung und Kommunikation benötigt. [...] Notwendig ist eine Beschäftigung mit der Frage: Welche Form von Information, Wahrnehmung, Darstellung und Weitergabe von Informationen wollen wir prämiieren?⁸⁰“.

Die von Michael Giesecke benannten Änderungen sind bisher nicht durch sozialwissenschaftliche (empirische) Forschungen belegt worden und bedürfen zugegebenermaßen in vielerlei Hinsicht tiefergehender Beschreibungen und sozialwissenschaftlicher Analysen. Gerade weil Gieseckes heuristische Forschungen aber verdeutlichen, inwiefern sich ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ derzeit verändern, sollen die wichtigsten Änderungen hier exemplarisch nachskizziert werden.

- Während das typographische Bildungsideal vor allem eine hierarchische und lineare soziale Organisation aufweist, zeichnet sich die Wissensgesellschaft in der

⁷⁸ Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen., S. 4.

⁷⁹ Ebd., S.5.

⁸⁰ Ebd., S.6.

posttypographischen Zeit durch Projektgruppen und interdisziplinäre Netzwerke aus.

- Dem homogenen und durch Axiome geprägten amtlichen Bildungskanon steht der gegenwärtige ideographische Theorien- und Methodenpluralismus gegenüber.
- Damit im Zusammenhang stehend verfolgt die Buchkultur ein allgemeingültiges Wissen für alle, während das posttypographische Bildungsideal ein fallbezogenes, pragmatisches, funktionales und fehlertolerantes Wissen ausbildet, das maßgeschneiderte Lösungen bietet.
- Damit eng verbunden ist Giesecke zufolge, dass bisher häufig auf Vorrat gelernt und instruktiv gelehrt wurde. Kenntnis setzt die Lösungen in diesem Fall voraus. Das posttypographische Bildungsideal hingegen bevorzugt ein Lernen bei und nach der Praxis, bei dem Grundannahmen und Glaubenssätze nicht gelernt, sondern gerade verlernt werden.⁸¹
- Lisa Rosa ergänzt die von Giesecke genannten Veränderungen um weitere wichtige Tendenzen. Lernen sei nämlich in stärkerem Maße als im Buchzeitalter nicht mehr institutionell an die Schule gebunden, sondern stärker als eine informelle, selbstständige Praxis zu verstehen, die durch die kommunikativen, kooperativen und kollaborativen Möglichkeiten des Internets zunehmend dialogisch werde.

„Autodidaktisches Lernen ist nun nicht nur mehr die Ausnahme. Die neu prämierten Merkmale des Lernens zeigen sich zuerst und – wenig überraschend – vor allem außerhalb der Schule.“⁸²

Schon dieser kurze Abriss macht deutlich, dass der derzeitige (häufig sehr unpräzise mit dem Begriff der Digitalisierung benannte) Medienwandel der Gesellschaft erfordert, die Begriffe von ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ neu zu definieren. Die skizzierten Veränderungen bedürfen indes noch tiefergreifender Beschreibung. Darüber hinaus ist ebenfalls zu untersuchen, inwiefern ein vollständiges Ersetzen typographischer Bildungsideale überhaupt möglich ist und ob es Zwischenformen gibt, welche den Übergang zum posttypographischen Bildungsideal ermöglichen. Die derzeitige Tendenz, analoges Lernen in der Schule digital zu gestalten, scheint zumindest eine solche

⁸¹ Vgl. Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, S. 1.

⁸² Lisa Rosa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität, S 12.

Zwischenform darzustellen. Durch die oben genannten Veränderungen wird jedoch auch klar, dass eine bloße Digitalisierung im Sinne einer Elektrifizierung des typographischen Bildungskanons aus dem 20. Jahrhundert als Systemerhalt zu werten wäre und daher nicht ausreicht, um die mediale Krise der Gegenwart⁸³ zu überwinden.

„Politik, auch Bildungspolitik [kann] sich nicht auf Systemerhalt beschränken [...]. Innovation ist ohne die Zerstörung von Ökosystemen bzw. von einzelnen ihrer Subsysteme nicht zu haben. [...] [M]an kann nicht die Ressourcen der neuen Medien nutzen und zugleich unverändert an dem typographischen Bildungsideal festhalten wollen.“⁸⁴

Um Lernende mit demjenigen ‚Wissen‘ ausstatten zu können, welches sie in der *nächsten Gesellschaft* reflexions- und handlungsfähig macht, müssen die veränderten Bildungsideale der posttypographischen Gesellschaft im Bildungssystem diskutiert, verhandelt und durch die Überarbeitung von Lehrplänen schließlich umgesetzt werden.

3.1.3. Konsequenzen für das historische Erzählen

Der bisherige theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit ist weitläufig. Mit den Annahmen Baeckers und Gieseckes wird eine *nächste Gesellschaft* mit anderen Bildungs- und Wissensschöpfungsidealen angenommen, als man sie jahrhundertlang aus der typographischen Gesellschaft kannte. In diesem Teilkapitel soll erläutert werden, welche bedeutsamen Konsequenzen der gegenwärtige mediale Wandel für das historische Erzählen in dieser Gesellschaft hat. Mit diesem Teilkapitel wird somit eine Brücke zwischen den erläuterten theoretischen Annahmen und den hierauf folgenden Ausführungen zum Umgang mit Medien in der Geschichtsdidaktik geschlagen.

1982 veröffentlichte Rösen in einem Aufsatz seine Theorie der vier Typen des historischen Erzählens und legte damit einen wegweisenden Stein für die Didaktik der Geschichte.⁸⁵ Mit seiner Metatheorie verfolgt er den Anspruch, jegliches Sprechen über Vergangenheit und Zukunft hinsichtlich seiner Eigenart des historischen Erzählens zu typologisieren. Sein Ausgangspunkt ist dabei die sinn- und orientierungsstiftende Funktion des historischen Erzählens, mit welchem verschiedene Formen von

⁸³ Vgl. Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft.

⁸⁴ Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, S. 10.

⁸⁵ Vgl. Jörn Rösen, Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Reinhart Koselleck/ Heinrich Lutz/ Jörn Rösen (Hgg.), Formen der Geschichtsschreibung, München 1982, S. 515-605.

Kontinuitäten und Kohärenzen zwischen „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“⁸⁶, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft hergestellt werden. Mit den beiden Erkenntniskategorien bezieht sich der Autor auf die von Reinhart Koselleck etablierten Begriffe, „die geeignet sind, indem sie Vergangenheit und Zukunft verschränken, geschichtliche Zeit zu thematisieren“⁸⁷. Durch das historische Erzählen wird die biologisch bedingte natürliche Zeit des Menschen, welche mit seinem Tod endet, um eine humane Zeit erweitert, welche gestaltungsfähig ist und das biologisch determinierte Leben des einzelnen Menschen überdauert. Die durch das historische Erzählen erzeugten Sinnbildungen werden von dem Bedürfnis getragen, im zeitbedingten Wandel Identität zu behaupten und sich als Subjekt zur Geltung zu bringen. Bei der Ausbildung dieser historischen Identität ist die Fähigkeit, sich selbst in der Zeit, welche über die eigene Lebenszeit hinausreicht, zu verorten, unabdingbar:

„Erfahrungen der Vergangenheit sind ohne normative Absichten auf Zukunft historisch blind; normative Absichten auf Zukunft sind ohne Erfahrungen der Vergangenheit historisch leer.“⁸⁸

Die Vielfalt aller historischer Narrationen lässt sich Rüsen zufolge in vier Idealtypen gliedern, welche im Folgenden kurz ins Gedächtnis gerufen werden.

Dem **traditionalen Erzählen** liegt ein spezifisches Geschichtsverständnis zugrunde, in dem die Zukunft stets als konstante Verlängerung der Vergangenheit betrachtet

⁸⁶ Vgl. Reinhart Koselleck, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien [1976], in: ders., *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt a.M. 1989, S. 349-375.

⁸⁷ Vgl. Reinhart Koselleck, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien, S. 353.

Krameritsch benutzt die beiden Begriffe, um Kosellecks These der Vergrößerung der Differenz zwischen Erfahrung und Erwartung in der Neuzeit auf gegenwärtige Prozesse zu übertragen. Er geht in seinen Abhandlungen nicht darauf ein, inwiefern sich die gegenwärtige Differenz zwischen Erfahrungsraum und Erwartungshorizont von derjenigen der Neuzeit unterscheidet, welche Koselleck zur Sprache bringt. Auf diese Weise vermittelt Krameritsch das Bild einer durch technische Neuerungen kontinuierlich weiter auseinanderklaffenden Schere der beiden Erkenntniskategorien seit der Neuzeit. Dieser Prozess sollte in seiner historischen Bedingtheit und auch im Kontext der von Koselleck thematisierten „Sattelzeit“ (vgl. Reinhart Koselleck, Einleitung, in: Ders. (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 1: A-D, Stuttgart 1972, S. XXIV.) hinterfragt werden. Wenn wir nämlich nicht mehr in der Moderne, gegebenenfalls auch nicht mehr in der Postmoderne, sondern laut Baecker bereits in einer sich herausbildenden „nächsten Gesellschaft“ leben, dann erscheint das Auseinanderklaffen des Erfahrungsraumes und des Erwartungshorizonts als metahistorisches Phänomen seit der Neuzeit als Gegenargument für die Annahme zu den genannten Epochenbrüchen.

⁸⁸ Rüsen, die vier Typen (Anm. 1), S. 229. Vgl. hierzu auch Koselleck, der die Anwendung der beiden metahistorischen Kategorien Erfahrungsraum und Erwartungshorizont als anthropologische Konstante sieht: „[E]s gibt keine Geschichte, ohne daß sie durch Erfahrungen und Erwartungen der handelnden oder leidenden Menschen konstituiert worden wäre“. Reinhart Koselleck, *Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien*, hier S. 351.

wird. Jan Assmann beschreibt das Bewahren für diesen Erzähltypus als höchste Priorität und terminiert ihn als prototypische Kulturtechnik oraler Gesellschaften:

„Es liegt im Wesen des Ritus, daß er eine vorgegebene Ordnung möglichst abwandlungsfrei reproduziert. [...] [E]s entsteht die für schriftlose Gesellschaft typische Vorstellung einer in sich kreisläufigen Zeit.“⁸⁹

Das Zeitverständnis lässt sich insofern als kreisläufig beschreiben, weil das Weitergeben von lebensnotwendigen Informationen einer Gesellschaft nur mündlich von Generation zu Generation erfolgen kann. Wiederholung ist für den Prozess der Überlieferung und somit für den Fortbestand von Kultur in schriftlosen Gesellschaften daher unermesslich.

Die Erzählform des **exemplarischen Erzählens** sucht nach Handlungsdirektiven aus Einzelschicksalen, die sich für die eigene Lebensführung eignen und zum Vorbild erhoben werden können. Auch in diesem Erzähltypus liegt die Orientierung in der Vergangenheit; ähnlich wie das traditionale Erzählen verfolgt die exemplarische Erzählform ein Interesse an Kontinuität und Universalität. In beiden Erzähltypen wird von der Zukunft – im Positiven wie im Negativen – genau das erwartet, was in der Vergangenheit bereits passiert ist. Veränderung und Wandel sind nicht erfahrbar; eine Fortschrittsidee ist in den beiden ersten Typen historischen Erzählens nach Rösen nicht implementiert.

Die Erzählweise des **kritischen Erzählens** unterscheidet sich stark von den beiden bereits erwähnten Erzähltypen. Sie beschwört Diskontinuität, indem sie sich negativ gegenüber ehemals identitätsstiftenden Traditionen positioniert. Mit diesem Bruch entsteht ein Neubeginn, in dem das Marginalisierte, Disqualifizierte oder Verschüttete hervorgehoben und ausgeblendete Geschichten näher in den Blick genommen werden sollen. Normen und hegemoniale Machtkonstellationen werden somit infrage gestellt – zwischen *Erfahrungsraum* und *Erwartungshorizont* wird ein Graben gezogen, weil Zukunftsvorstellungen nicht mehr aus Vergangenem generiert werden können.

⁸⁹ Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München 1997, S. 89.

Das **genetische Erzählen** ist im kritischen Erzählen bereits strukturtechnisch angelegt, allerdings bricht es nicht so radikal mit der Vergangenheit. Die Zukunft bietet in diesem Erzähltypus die Chance, die Herkunft zu überbieten. Die Herkunft ist dementsprechend das notwendige Material, aus dem Neues und Höheres entstehen kann. Der Fortschrittsgedanke der Menschheit ist im genetischen Erzählen stark verankert, weil es nach der dialektischen Rekombination vorgefundener Elemente der Herkunft strebt.

Aufgrund des darin stark verankerten Fortschrittgedankens ist das genetische Erzählen nicht unmittelbar mit einer teleologischen Geschichtskonstruktion zu vergleichen, sie droht aber stets in diese abzugleiten, wie bereits Reinhart Koselleck eindrücklich erläutert:

„Indem die herbeizuführende Zukunft als Soll der objektiven Geschichte verkündet wird, gewinnt das eigene Vorhaben eine Schubkraft, die umso größer ist, als sie die Garantie der eigenen Unschuld gleich mitliefert. [...] Genaugenommen wird eine derartig konstruierte Geschichte zum Willensverstärker, die geplante Zukunft um so schneller herbeizuführen, als sie sich ohnehin einstelle.“⁹⁰

Rüsens Erzähltypenmodell ist an geschichtliche Entwicklungsdimensionen gebunden, die letztlich (im Spiegel der Gewaltexzesse des 20. Jahrhunderts) auch die oben erwähnte Kritik an dem teleologischen Geschichtsverständnis des genetischen Erzählens hervorgebracht haben.⁹¹ Im Kontext der Herausforderungen der Postmoderne hat Rösen sich mit dieser Kritik auseinandergesetzt und an einigen Stellen seiner Arbeit bereits einen fünften Erzähltypus vorkonturiert, der nicht mehr dem Kausalitätsprinzip, sondern dem Wenn-Dann-Prinzip verpflichtet ist und nach Möglichkeitsbedingungen fragt.⁹²

Angesichts der Emergenz und zunehmenden Durchsetzung digitaler Medien in der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart lässt sich Krameritsch zufolge die Definition eines neuen eigenständigen Erzähltypus rechtfertigen, welchen er als „situatives Erzählen“ bezeichnet.⁹³ Krameritsch knüpft an die bereits ausgeführte Kritik der

⁹⁰ Reinhart Koselleck, Über die Verfügbarkeit von Geschichte [1977], in: Ders., *Vergangene Zukunft* (Anm. 6), S. 260-277, hier S. 269.

⁹¹ Vgl. exemplarisch: Odo Marquard, *Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie*, Frankfurt a.M., 1982.

⁹² Vgl. Jörn Rösen (Hg.): *Zeit deuten. Perspektiven – Epochen – Paradigmen*, Bielefeld 2003; Ders., *Kann Gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte*, Berlin 2003.

⁹³ Vgl. Jakob Krameritsch, *Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien*.

Passung des genetischen Erzählmodells für die Postmoderne an und setzt ihm einen geeigneteren Modus entgegen, der den

„gewalttätigen und totalitären Charakter der genetischen ‚großen Meistererzählungen‘ dekonstruiert und [...] der Eindeutigkeit, den Determinismen und Zielprojektionen Ambivalenz und Komplexität entgegen[setzt]“⁹⁴.

Wie im Sinne der Rösen'schen Idealtypen kommt das *situative Erzählen* nicht in reiner Form vor, ist nicht allgegenwärtig und abhängig von „kulturspezifischen Erinnerungsmilieus“⁹⁵. Krameritschs fünfter Erzähltypus wird hier nachgezeichnet und mit den bereits erwähnten theoretischen Überlegungen zur *nächsten Gesellschaft* und den Bildungsidealen derselben in Verbindung gebracht.

Der fünfte Typus des **situativen Erzählens** orientiert sich grundsätzlich an den Beschreibungen postmoderner Identitätskonstruktionen, welche sich mit dem Stichwort „Verflüssigung stabiler Erzählungen und Identitäten“⁹⁶ charakterisieren lassen. Kennzeichnend für diese Form der Identitätsbildung ist die Optionenvielfalt, Hybridität, Kombinierbarkeit und Revidierbarkeit gesetzter Identitätsbausteine in zentralen Lebensbereichen, wie beispielsweise Beruf, Familie, Religion oder Nationalität. Das Individuum unserer Zeit sieht sich Krameritsch zufolge zur Flexibilität gedrungen,

„von Vereinzelung bedroht [und] hadert mit Kohärenz- und Sinnverlust; die Fähigkeit, seinen Charakter in durchhaltbaren Erzählungen auszudrücken, ist durch das Zerbröckeln von Verbindlichkeiten, stabilen Kollektiven und durch die Erfahrung einer zusammenhanglosen, nicht beeinflussbaren Zeit bedroht. Man war das, ist nun jenes – und was man sein wird, ist noch nicht absehbar. Das starke Gehäuse einer Normalbiographie existiert vielfach nicht mehr; es kommt zu einer ‚temporalen Entstrukturierung‘ des Lebenslaufs und auch des Alltags, für den kein vordefinierter Zeitplan mehr bereitsteht“⁹⁷.

Unter den beschriebenen Umständen steht das Individuum vor der Aufgabe, *Erfahrungsraum* und *Erwartungshorizont* immer wieder neu und situativ aufeinander zu beziehen. Es herrscht ein „vom Augenblick diktiertes Zeitverständnis“⁹⁸. Hermann Lübke bezeichnete dieses Phänomen mit dem Begriff der „Gegenwartsschrumpfung“⁹⁹, welche die Verortung eines Individuums in der Gegenwart zu einem immer

⁹⁴ Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 419.

⁹⁵ Ebd., S. 419.

⁹⁶ Ebd., S. 420.

⁹⁷ Ebd., S. 421.

⁹⁸ John Urry, Wie erinnern sich Gesellschaften ihrer Vergangenheit?, in: Rosemarie Beier (Hg.), Geschichtskultur in der Zweiten Moderne, Frankfurt a.M. 2000, S. 29-52, hier S. 36.

⁹⁹ Vgl. Hermann Lübke, Gegenwartsschrumpfung und zivilisatorische Selbsthistorisierung, in: Frithjof Hager/Werner Schenkel (Hg.), Schrumpfungen. Chancen für ein anderes Wachstum. Ein Diskurs der

drängenderen Bedürfnis werden lässt: Der Zeitraum, in dem wir gegenwärtig mit der Konstanz unserer Lebensverhältnisse rechnen können, wird immer kürzer.

„Gemeint ist, daß in einer dynamischen Zivilisation in Abhängigkeit von der zunehmenden Menge von Innovationen pro Zeiteinheit die Zahl der Jahre abnimmt, über die zurückzublicken bedeutet, in eine in wichtigen Lebenshinsichten veraltete Welt zu blicken, in der wir die Strukturen unserer uns gegenwärtig vertrauten Lebenswelt nicht mehr wiederzuerkennen vermögen, die insoweit eine uns bereits fremd, ja unverständlich gewordene Vergangenheit darstellt.“¹⁰⁰

Komplementär zur immer schneller größer werdenden Alteritätserfahrung im Blick auf die Vergangenheit müssen wir Krameritsch und Lübbe zufolge zunehmend schnell auch mit einer Zukunft rechnen, die in wesentlichen Hinsichten unseren gegenwärtigen Lebensverhältnissen nicht mehr gleicht. Gewiss ist das Phänomen der Beschleunigung ein Kerncharakteristikum der Moderne und insofern kein Novum.¹⁰¹

Das Herausbilden neuer Merkmale der Identitätsbildung in einer Gesellschaft zeigt die Tatsache auf, dass Identität nicht mehr – wie für die Moderne charakteristisch – zumindest für eine begrenzte Lebensspanne stabil, sondern situativ, fluide und revidierbar ist.¹⁰²

Wesentlich geprägt wird diese Entwicklungstendenz Krameritsch zufolge durch hypertextuelle Strukturen, welche die Vernetzung von Inhalten unabhängig von ihrer Hierarchie sowie deren konstante Überarbeitung und Erweiterung ermöglichen. Die umrissenen Momente postmoderner Identitätskonstruktionen finden ihre Entsprechungen in den digitalen Kulturtechniken moderner Gesellschaft. Somit werden „Beschleunigung und Verflüssigung [...] prämiert, Stabilität und Dauer werden abgewertet.“¹⁰³ So entstehen insbesondere im Internet assoziative und raum-

Natur und Sozialwissenschaften, Berlin 2000, S. 11-20. Ähnliche Konzepte liefern Helga Nowotny mit der Bezeichnung einer „Erstreckung der Gegenwart“, Paul Virilio mit dem Begriff des „rasenden Stillstands“ und Manuel Castell mit der Bezeichnung einer „zeitlosen Zeit“. Vgl. Helga Nowotny, *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung des Zeitgefühls*, Frankfurt a.M. 1998; Paul Virilio, *Rasender Stillstand*, Frankfurt a.M. 1998; Manuel Castells, *Das Informationszeitalter*, 3 Bde., Opladen 2001–2003.

¹⁰⁰ Jakob Krameritsch, *Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien*, S. 421.

¹⁰¹ Behauptungen und Diagnosen über eine beschleunigte, dahinrasende Zeiterfahrung sind indes kein neuer Befund. Schon angesichts der schnellen und massenhaften Verbreitung von Druckwerken merkte bereits Paracelsus an: „Die Zeyt ist scharpff, dann sie gibt alle stundt etwas news!“ Zit. nach Michael Giesecke, *Der Buchdruck in der Frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*, Frankfurt a.M. 1998, S. 439.

Die fehlende Historisierung der hier implizit angenommenen Kontinuität einer immer größer werdenden Beschleunigungserfahrung wurde bereits in Fußnote 87 erwähnt.

¹⁰² Jakob Krameritsch, *Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien*, S.420.

¹⁰³ Ebd., S. 423.

zeitübergreifende Interaktionsräume, in denen spezifische Inhalte und Akteure schnell miteinander vernetzt werden können. Analog zu den bereits formulierten gesellschaftstheoretischen Annahmen aus den vorherigen Kapiteln verfolgt auch Krameritsch die Annahme einer anderen Gesellschaft, in der „Netzwerke [...] die neue soziale Morphologie [...] in der flüchtigen Moderne [bilden]“¹⁰⁴. Anders als in vielen anderen (analogen) Medien tritt das Individuum im Web 2.0 als „Prosumer“, also nicht nur als Konsument produzierter Inhalte, sondern auch als eigenständiger Produzent von Inhalten auf und kann sie beliebig teilen und verknüpfen.¹⁰⁵ Dadurch, dass Medien nicht nur konsumiert werden, können sie in diesem Sinne auch performativ zur Herausbildung, Revision oder Stabilisierung von Identitäten genutzt werden.

Die durch hypertextuelle Strukturen prämierten Ideale sind insofern mit den genannten posttypographischen Bildungsidealen gleichzusetzen, weil sie das fallbezogene und maßgeschneiderte Arbeiten in interdisziplinären Netzwerken möglich machen und ‚Wissen‘ somit als Ergebnis der Vernetzung geschöpft wird. Krameritsch betont im Zusammenhang mit dem *situativen Erzählen* beispielhaft die Notwendigkeit und den Erfolg einer Form des assoziativen Arbeitens durch sogenanntes „Mapping“¹⁰⁶, welches eine mittlerweile etablierte Hybridform zwischen Recherchemethode, kollektiven Aushandlungsprozessen und Visualisierungsstrategien ist. Die Arbeitsform wird dem *situativen Erzählen* gerecht, weil damit „die Verwobenheit unterschiedlicher Zeit- und Kulturschichten, transkulturelle Beziehungsgeschichte, Diversitäten, multiperspektivische Geschichtsschreibung“¹⁰⁷ betont werden kann. Ambivalenzen und Widersprüche werden nicht als Verluste, sondern als gewinnbringende Alteritätserfahrungen betrachtet. Essentialistische Paradigmen der Einheit werden somit abgelehnt, was den Weg für globalgeschichtliche Ansätze ebnet und erlaubt, bisherige Forschungstraditionen zu hinterfragen.¹⁰⁸

Die Geschichtswissenschaft hat bisher nur wenige Werke zu bieten, die den Ansprüchen posttypographischer Bildung gerecht werden, allerdings ist Hans Ulrich

¹⁰⁴ Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 424.

¹⁰⁵ Vgl. hierzu den von Ulf Kerber verwendeten Begriff „Prosumer“ in: Kerber, Ulf, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, S. 108.

¹⁰⁶ Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 428.

¹⁰⁷ Ebd., S. 426.

¹⁰⁸ Ebd., S. 426.

Gumbrechts Buch „1926. Ein Jahr am Rand der Zeit“¹⁰⁹ ein gutes Beispiel für assoziatives Arbeiten in hypertextuellen Strukturen. Mit dem Verweis darauf zeigt Krameritsch auf, dass situatives Arbeiten, obwohl es durch digitale Strukturen geprägt ist, nicht zwangsweise im digitalen Medium, sondern auch analog auftreten kann. Das Buch bildet nämlich keine chronologische Abfolge ab, sondern besteht aus Szenen, die sich aus verschiedenen Perspektiven heraus ergänzen und sich immer wieder durch Querverweise aufeinander beziehen. Der Autor zwingt seinen Leser also nicht dazu, sein Buch im Ganzen zu lesen, sondern stellt ihn vor die Aufgabe, seinen eigenen Lektüreweg auszusuchen. Dadurch imitiert das Werk

„den nichtsystematischen Charakter unserer Alltagserfahrung und [legt] den Lesern nahe, die Welt von 1926 als asymmetrisches Netzwerk – nicht als Totalität, sondern als Rhizom – zu konstituieren“¹¹⁰.

Obwohl mit der genannten Veröffentlichung bereits ein erster geschichtskultureller Ansatz vorliegt, der durch seine hypertextbasierte Struktur den Bildungsidealen der posttypographischen Gesellschaft gerecht wird, stellt sich die (noch) schwierig zu beantwortende Frage, wie Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik generell auf die zunehmende „Gegenwartsschrumpfung“ reagieren können. Zurecht moniert Krameritsch in dieser Hinsicht, dass es an praktischen Beispielen mangelt.¹¹¹ Analog dazu mangelt es auch an empirischer geschichtsdidaktischer Forschung zum situativen Erzähltyp.

Dennoch ist schon jetzt absehbar, dass die soziale, kulturelle und mediale Lebenswelt von ZeitzeugInnen und HistorikerInnen sich verändert und damit auch die „Interessenstopographie“¹¹², aus der heraus wir erinnern und in der wir *Erfahrungsraum* und *Erwartungshorizont* miteinander verbinden, einer Dynamik unterliegt. In diesem Sinne

„ändert sich damit die Form, wie Zeitzeug_Innen und Historiker_Innen Geschichte und Geschichten erzählen und innerhalb einer jeweiligen Gegenwart Vergangenheit auf Zukunft beziehen.“¹¹³

Das auf hypertextbasierten Strukturen fußende Internet – so behauptet Wolfgang Schmale – „codiert die gegenwärtig transformierte Zivilisation besser als die ,alten

¹⁰⁹ Hans Ulrich Gumbrecht, 1926. Ein Jahr am Rand der Zeit, Frankfurt a.M. 2001.

¹¹⁰ Hans Ulrich Gumbrecht, 1926. Ein Jahr am Rand der Zeit, S. 490.

¹¹¹ Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 426.

¹¹² Vgl. Michel de Certeau, Das Schreiben der Geschichte, Frankfurt a.M. 1991, S. 36.

¹¹³ Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 426.

Medien', und es codiert unsere neuen Sichtweisen auf Vergangenes adäquater"¹¹⁴. Auch hier fehlt es an empirischer Forschung, um diese Vermutung zu untermauern. Unter den beschriebenen Bedingungen haben Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik somit die dringender werdende Aufgabe, Individuen dazu zu befähigen, selbstständig sinnvolle Kohärenzen zu bilden. Diese narrative Fähigkeit steht dabei auf derselben Ebene wie die Beurteilungs- und Quellenkompetenz und zielt darauf ab, jeden Lernenden zu einem potentiellen „Manipulateur“¹¹⁵ gesellschaftlicher Diskurse auszubilden.¹¹⁶ Erste unterrichtspraktische Forschungen zeigen bereits auf, dass die neuen

„netzbasierter Möglichkeiten des Schreibens [...] neue mediale Formen historischer Narrationen hervor[bringen], deren Beherrschung und Analyse wichtige Kompetenzen des zeitgemäßen Umgangs mit Geschichte darstellen“¹¹⁷.

Das Aufgreifen dieser neuen Formen erscheint wichtig, da es dem Geschichtsunterricht neue Produktions- und Wahrnehmungsprogramme verleiht und somit das Potenzial bietet, den Lernenden neue Wege des historischen Erzählens und Lernens zu ermöglichen.

3.2. Medien in der Geschichtsdidaktik

Ob durch ein Gespräch, durch Überreste, Quellen oder Darstellungen – alles, was wir über Vergangenes wissen, ist in irgendeiner Form medial überliefert. Trotz diesem hohen Stellenwert, den Medien innerhalb der Geschichtsdidaktik für sich reklamieren können, gibt es unter den relativ neuen Bedingungen der Digitalität seitens der Geschichtsdidaktik bislang keinen Konsens über die semantische Bedeutung dieses so elementaren Begriffs. Wie bereits im Teil zum Forschungsstand erwähnt wurde, ist zwar eine immer intensivere Beschäftigung mit der Verortung von Medien im Geschichtsunterricht erkennbar; theoretische und domänenspezifische Abhandlungen sind jedoch weiterhin rar.

¹¹⁴ Wolfgang Schmale, E-Learning Geschichte, Wien 2007, S. 27.

¹¹⁵ Vgl. Hans Magnus Enzensberger, Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit, München 1997. <<http://www.uni-due.de/~bj0063/doc/enzensberger.pdf>>, [Stand: 30.04.2020].

¹¹⁶ Vgl. Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 429.

¹¹⁷ Alavi, Bettina/ Schäfer, Marcel, Elemente sinnvoller netzbasierter historischer Lernaufgaben – aufgezeigt an einem Beispiel, in: Alavi, Bettina (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium, Heidelberg 2010, S. 239-252, hier S. 241.

Fragt man sich, aus welchem Grund der Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik so unterbeleuchtet wird, stößt man schnell auf eine gute Begründung: Man hat es mit einem hochgradig komplexen Begriff zu tun. Die tagtäglich exponentiell vielfältiger werdenden Möglichkeiten, Medien zu konsumieren und zu produzieren, laden den Medienbegriff mit immer größerer Bedeutung auf. Tagtäglich können unter ihm neue Assoziationen gefasst werden, sodass er mittlerweile als anachronistisch bezeichnet wird.¹¹⁸ In manchen Situationen bezeichnet man mit ‚Medien‘ Geräte, in anderen Situationen Programme oder Arbeitsweisen – wie ein Chamäleon changiert der Bedeutungsgehalt des Begriffs je nach Situation. Schon Christoph Pallaske weist darauf hin, indem er betont: „Wenn alles Medien sind, dann ist nichts nicht ein Medium.“¹¹⁹ Die mit einer solchen Begriffsverwendung einhergehende Komplexitätsreduktion ist typisch für Alltagsbegriffe; ihre Verwendung ist diffus. Wenn ‚Medium‘ aber Medium und Werkzeug und Gerät bezeichnet, „wird die Chance vertan, schon auf der Bezeichnungsebene zu unterscheiden, worüber man gerade spricht“¹²⁰. Lässt man den Medienbegriff im Sinne einer pluralistisch verfassten Wissenschaftsdisziplin offen, so lässt man „außer Acht, dass PraktikerInnen des Geschichtslernens orientierungslos zurückbleiben“¹²¹. Lisa Rosa betont in diesem Zusammenhang, dass das Sprechen über Medien sich häufig auf die technische Ebene bezieht, die gesellschaftskonstituierende Ebene von Medien hingegen selten zur Sprache kommt.¹²² Nicht zuletzt wird also durch die fehlende Reflexion des Medienbegriffs eine tiefgehende (historische) Analyse der gesellschaftlichen Änderungen durch Medien, wie sie im vorigen Teilkapitel nachgezeichnet wurden, erschwert. Auf diese Weise wird die „(neue) historische Form [des Medienbegriffs, IP] bloß als eine dem eigentlich gleich gebliebenen Gegenstand quasi angeklebte (neue) Eigenschaft“¹²³ verstanden. Gerade weil wir aber in einer Transformationsphase zur *nächsten Gesellschaft* stehen und uns derzeit mit

¹¹⁸ Vgl. Georg Rückriem, Mittel Vermittlung, Medium – Bemerkungen zu einem wesentlichen Unterschied. Vortrag im Rahmen des Graduiertencollegs der Universität Potsdam. 20.10.2010. <<https://georgrueckriem.files.wordpress.com/2010/11/mittel-vermittlungmedium.pdf>>, [Stand: 20.04.2020].

¹¹⁹ Christoph Pallaske, Sprachverwirrung. Was ist ein geschichtsdidaktisches Medium? <<https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-25/sprachverwirrung-ist-ein-geschichtsdidaktisches-medium/>>, [Stand: 30.04.2020], S. 2.

¹²⁰ Lisa Rosa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität, S. 2.

¹²¹ Christoph Pallaske, Sprachverwirrung, S. 3.

¹²² Lisa Rosa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität, S. 2.

¹²³ Ebd., S. 2.

diversen Überschusssinnen konfrontiert sehen, benötigen wir ein Verständnis von Medien, mit dem diese Veränderungen transparent werden.¹²⁴

Im Rahmen dieses Teilkapitels wird zunächst erläutert, aus welchen Gründen heraus die bislang weitgehend anerkannte geschichtsdidaktische Medientheorie von Pandel und Schneider ihre Halbwertszeit überschritten hat und sich nicht mehr für ein zeitgemäßes historisches Lernen eignet. In Anbetracht der Inaktualität des geschichtsdidaktischen Medienbegriffs und der Irritationen, welche der Alltagsbegriff ‚Medien‘ auslöst, soll daraufhin ein zeitgemäßer medien- und kulturwissenschaftlicher Medienbegriff für die Geschichtsdidaktik erarbeitet werden, mit dem alle Facetten einer Beschäftigung mit Medien im Geschichtsunterricht abgedeckt werden können. Das dargelegte Medienverständnis soll für die empirische Untersuchung im weiteren Verlauf der Arbeit grundlegende Gültigkeit beanspruchen und operationalisiert werden.

3.2.1. Neuer Wein in neuen Schläuchen – Warum man ihn nicht mit Pandel trinken kann

Hans-Jürgen Pandel prägte einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff, der sich seit Beginn der 1980er Jahre in den Diskursen der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik etablierte. Er widmete sich erstmals im Rahmen eines 1980 erschienenen Aufsatzes der Bedeutung von Medien für historisches Lernen, versteht sie als „Objektivierungen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens“¹²⁵ und plädiert in seinem Aufsatz für ein erweitertes geschichtsdidaktisches Medienverständnis. Vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels hin zur Sozialgeschichte nähme die historische Forschung zur Alltagsgeschichte zu, woraus Pandel die Forderung zum Einbezug neuerer Quellengruppen im Geschichtsunterricht ableitet: „Wenn akzeptiert wird, daß geschichtliches Lernen sich auch in Alltagssituationen vollzieht, müssen wir auch die alltäglichen Medien miteinbeziehen.“¹²⁶ Neben traditionellen Medien wie dem Schulbuch und Kartenmaterial seien auch weitere Einzelmedien wie Bilder, Filme, Kriegerdenkmäler, (rekonstruierte) Sach- sowie akustische Quellen in den Geschichtsunterricht einzubeziehen.

¹²⁴ Vgl. Kapitel 3.1.1. dieser Arbeit.

¹²⁵ Hans-Jürgen Pandel, Medien für Historisches Lernen, Lehrmittel aktuell 6 (1980), S. 23-27, hier S. 25.

¹²⁶ Hans-Jürgen Pandel, Medien für Historisches Lernen, S. 25.

Über die Jahre entwickelte Pandel gemeinsam mit Schneider einen immer weiter ausdifferenzierten geschichtsdidaktischen Medienbegriff, der Medien durch das Hervorheben der Zeit- und Authentizitätsbezüge in Quellen, Darstellungen und Fiktionen kategorisiert. Aus diesen Kategorien leitet Pandel diejenigen Mediengattungen ab, welche für das historische Lernen relevant sind.¹²⁷

Der grundsätzliche Impetus der Forderung Pandels nach einer Öffnung des Medienbegriffs lässt sich auf die heutigen Forderungen nach einer Öffnung des Geschichtsunterrichts hin zu digitalen Medien und Arbeitsformen übertragen. Auch die fachdidaktischen Bezüge der pandelschen Medientheorie sind für historisches Lernen weiterhin relevant, allerdings gehen die neuen Forderungen über die von Pandel verlangte „Gattungskompetenz“¹²⁸ hinaus. Unter den Bedingungen der Digitalität liegen Quellen immer häufiger in einem anderen (digitalen) Trägermedium vor, sodass sie in neue Kontexte gestellt werden können, die wiederum neue räumliche und/ oder digital gestaltete Lernräume ergeben. Situativ bedingte Zugänge zu Quellen und Darstellungen werden auf diese Weise leichter gemacht. Angesichts dieser Kontexterweiterung und auch neuerer Medienformen wird es darüber hinaus immer notwendiger, die jeweils spezifischen Möglichkeiten zu reflektieren, die ein Medium seinen ProduzentInnen und Rezipierenden bietet.¹²⁹ Pandel betrachtet Medien zwar im Hinblick auf ihre inhaltlichen Aspekte, allerdings operiert er auf diese Weise mit einem einseitigen Medienkommunikationsmodell, das keinen „Rückkanal“ beinhaltet und auf diese Weise auch keine Kommunikation zwischen Sender und Empfänger ermöglicht. Eben diese Perspektive auf Medien hat Marshall McLuhan dazu gebracht, seine populäre Medientheorie mit „The medium is the message“¹³⁰ zu betiteln. Das letzte Wort des Titels entstand ursprünglich durch einen Tippfehler, traf aber den Kern der Theorie, weil Medien kognitive Stimuli auslösen, also das menschliche Sensorium „massieren“. Insbesondere unter den Möglichkeiten, die das Web 2.0 bietet, wird die Rolle des passiven Medienkonsumierenden durch die des „Prosumers“, einer Mischung aus KonsumentIn und ProduzentIn, ersetzt.¹³¹ Pandels geschichtsdidaktisches

¹²⁷ Vgl. Hans-Jürgen Pandel/ Gerhard Schneider, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, S. 8 ff.

¹²⁸ Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005, S. 43.

¹²⁹ Vgl. Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn, Medien und Historisches Lernen.

¹³⁰ Marshall McLuhan/ Quentin Fiore, The medium is the message. An inventory of effects, San Francisco 1996.

¹³¹ Die Nutzenden des Web 2.0 werden damit zum „Prosumer“. Vgl. hierzu: Ulf Kerber, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen, S. 108.

Medienverständnis geht also zu wenig auf die bedeutsame Frage ein, „in welchem Verhältnis der historisch Lernende zum jeweiligen Medium steht bzw. in welcher Art und Weise das Medium Historisches Lernen ermöglicht“¹³². In McLuhans Sinne müsste deutlicher reflektiert werden, wie genau Medien am historischen Lernen, also an der „Gehirn-Massage“ beteiligt sind. Nicht zuletzt wird durch die Missachtung dieser Notwendigkeit auch eine historisch bedeutsame Dimension untergraben, in der die Entwicklung von Medien und deren konstitutive Rolle im Hinblick auf die Kultur einer Gesellschaft in den Fokus gerückt werden könnte.¹³³

Die Potenziale eines Lernens unter den Bedingungen der Digitalität lassen sich mit dem pandelschen Medienbegriff nicht abbilden oder adäquat beschreiben.¹³⁴ Die Entwicklung digitaler Medien geht mit einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Mediennutzung einher – Digitalität lässt sich also nicht einfach als ein neues Medium begreifen (es würde dementsprechend nicht ausreichen, die Einträge zu *Beamer* und *Tablet* in Pandels Handbuch zu ergänzen) und man kann diese Entwicklungen nicht mit der bloßen Behauptung abspeisen, dass bisher bekannte Medien nur leichter verfügbar seien. Digitale Medien erfüllen nicht bloß die Funktion, analoge Medien zu ersetzen. Möglicherweise ist dieses Bild von digitalen Medien ein Grund dafür, warum Pandel der Nutzung digital konfigurierter Lern- und Denkräume selbst in dem 2017 in erweiterter Neuauflage erschienenen *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*¹³⁵ keine Aufmerksamkeit beimisst, denn das Handbuch ist in seinen Unterkapiteln immer an Einzelmedien orientiert, nicht an Arbeitstechniken oder Tools. Schon 1980 wies Horst Gies darauf hin, dass Pandels auf Lernobjekte und Präsentationsformen fokussierter Begriff Medien als Objekte und *Mittel*, nicht aber als Instrumente oder *Mittler* auffasst.¹³⁶ Gerade die Rolle, die Medien unter den Möglichkeiten des Web 2.0 als *Mittler* einnehmen, scheint sich unter den Bedingungen der Digitalität zu verstärken. Insbesondere wegen der Herausbildung neuer Denk- und Lernmöglichkeiten durch digitale Medien bedarf dieser Aspekt besonderer Beachtung, wenn nach Fragen einer Ästhetik historischen Lernens und der Hinwendung zu den

¹³² Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn, Medien und Historisches Lernen, S. 16.

¹³³ Vgl. Lisa Rosa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität.

¹³⁴ Vgl. Ulf Kerber, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen, S. 113; vgl. ebenso Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn, Medien und Historisches Lernen, S. 15.

¹³⁵ Gerhard Schneider/ Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.

¹³⁶ Vgl. Horst Gies, Medien. Quellen. Unterrichtsmittel, S. 31.

„vornarrativen Momenten historischen Lernens“¹³⁷ gefragt wird – auch hier fehlt es an empirischer geschichtsdidaktischer, entwicklungs- und lernpsychologischer Forschung.

Wie bereits deutlich geworden ist, verliert der pandelsche Medienbegriff mit seiner Sammlung an Einzelmedientheorien im Angesicht der medialen Veränderungen der von Digitalität gekennzeichneten Gegenwart an Diskursfähigkeit und bietet „gegenüber den Veränderungen des Geschichtslernens im digitalen Wandel keine Erklärungsangebote“¹³⁸. Der Facettenreichtum und die Reichweite von Medien kann unter den Bedingungen der Digitalität mit dem pandelschen Begriff nicht hinreichend erfasst werden, wie auch Lisa Rosa betont:

„Wegen der Vielfalt und der z.T. kategorial und/ oder historisch inkonsistenten Bedeutungen des Begriffs Medium in den genannten geschichtsdidaktischen Handbüchern kann der dort vertretene Sammelbegriff nur schwer ein Verständnis von Medien fördern, mit dem adäquat begriffen werden kann, was wir aufgrund dieser historisch neuesten Medienkonstellation zur Zeit ,zu erleben haben‘.“¹³⁹

Wenn Lehrende des Faches Geschichte weiterhin mit Pandels Medienbegriff operieren, prämiieren sie damit ein mittlerweile nicht mehr zeitgemäßes und größtenteils auf analoge Medien eingeeengtes Medienverständnis. Die medialen Entwicklungen der zunehmend digitalisierten Welt bleiben damit für die Lernenden im Geschichtsunterricht subaltern. Lehrende und Lernende werden damit Teil jenes Prozesses, den Giesecke als *Überfrachtung mit dysfunktionalem Wissen* bezeichnet hat¹⁴⁰ und der durch die fehlende Vermittlung geeigneter Erklärungsangebote in einer veränderten medialen Umwelt letztendlich den Bestand von Kultur gefährdet.

Um den Anforderungen an einen neuen Medienbegriff der Geschichtsdidaktik gerecht zu werden, sollte man Medien also ein Modell von Kommunikation zugrunde legen, das auch einen „Rückkanal“ beinhaltet, eine Kommunikation zwischen Sender

¹³⁷ Lars Deile, Auf einem Weg zur Ästhetik historischen Lernens, in: Marritin Buchsteiner/ Martin Nitsche (Hg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016, S. 103-120, hier S. 109.

¹³⁸ Pallaske, Christoph, Die Vermessung der (digitalen) Welt, S. 147.

¹³⁹ Lisa Rosa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität, S. 3.

¹⁴⁰ Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, S. 2.

und Empfänger zulässt¹⁴¹ und eine gesellschaftliche sowie eine mediengeschichtliche Dimension einschließt. Erst dann wird deutlich, wie fundamental

„[d]ie zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche [...] die Art und Weise [verändert] wie wir kommunizieren, wie wir arbeiten, wie wir unsere sozialen und kulturellen Identitäten entwickeln“¹⁴².

Erst dann schafft der Medienbegriff diejenigen für das Überwinden der medialen Krise der Gegenwart¹⁴³ notwendigen Erklärungsangebote, die wir benötigen, um den durch neue mediale Formen produzierten Überschussinn kontrollieren, verstehen und nutzbar machen zu können; erst dann können die Veränderungen und Potenziale, die das Digitale mit sich bringt, sich im Kern der Disziplin der Geschichtsdidaktik niederschlagen.

3.2.2. Entwicklung eines zeitgemäßen Medienbegriffs für die Geschichtsdidaktik

Nachdem erläutert wurde, warum der geschichtsdidaktische Medienbegriff nach Pandel für das Lernen unter den Bedingungen der Digitalität keine Gültigkeit mehr beanspruchen kann, soll in diesem Teilkapitel in Anbetracht dieser Defizite und unter Berücksichtigung der formulierten theoretischen Annahmen ein zeitgemäßer kultur- und medienwissenschaftlicher Medienbegriff für die Geschichtsdidaktik entwickelt werden. Für dieses Vorhaben werden verschiedene bereits existierende medientheoretische und geschichtsdidaktische Ansätze miteinander kombiniert. Wie bereits im Teil zum Forschungsstand der vorliegenden Arbeit angeklungen ist, erscheint gegenwärtig nämlich keine medienbezogene geschichtsdidaktische Abhandlung für sich allein hinreichend komplex, um den Anforderungen an den Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik gerecht zu werden. Die Genese des hier zu präsentierenden Medienbegriffs soll in Verbindung mit einer Visualisierung¹⁴⁴ geschehen, deren Bestandteile im weiteren Verlauf des Teilkapitels von innen nach außen erläutert und theoriegeleitet begründet werden.

¹⁴¹ Ulf Kerber, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, S. 114.

¹⁴² Daniel Bernsen/ Ulf Kerber, (Hgg), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im Digitalen Zeitalter, Leverkusen 2017, S. 13.

¹⁴³ Vgl. Kapitel 3.1.1. dieser Arbeit.

¹⁴⁴ Die beiden Grafiken im unteren Bildbereich der engen Ebene sind folgendem Aufsatz entnommen: Daniel Bernsen/ Thomas Spahn: Medien und Historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel, S. 197.

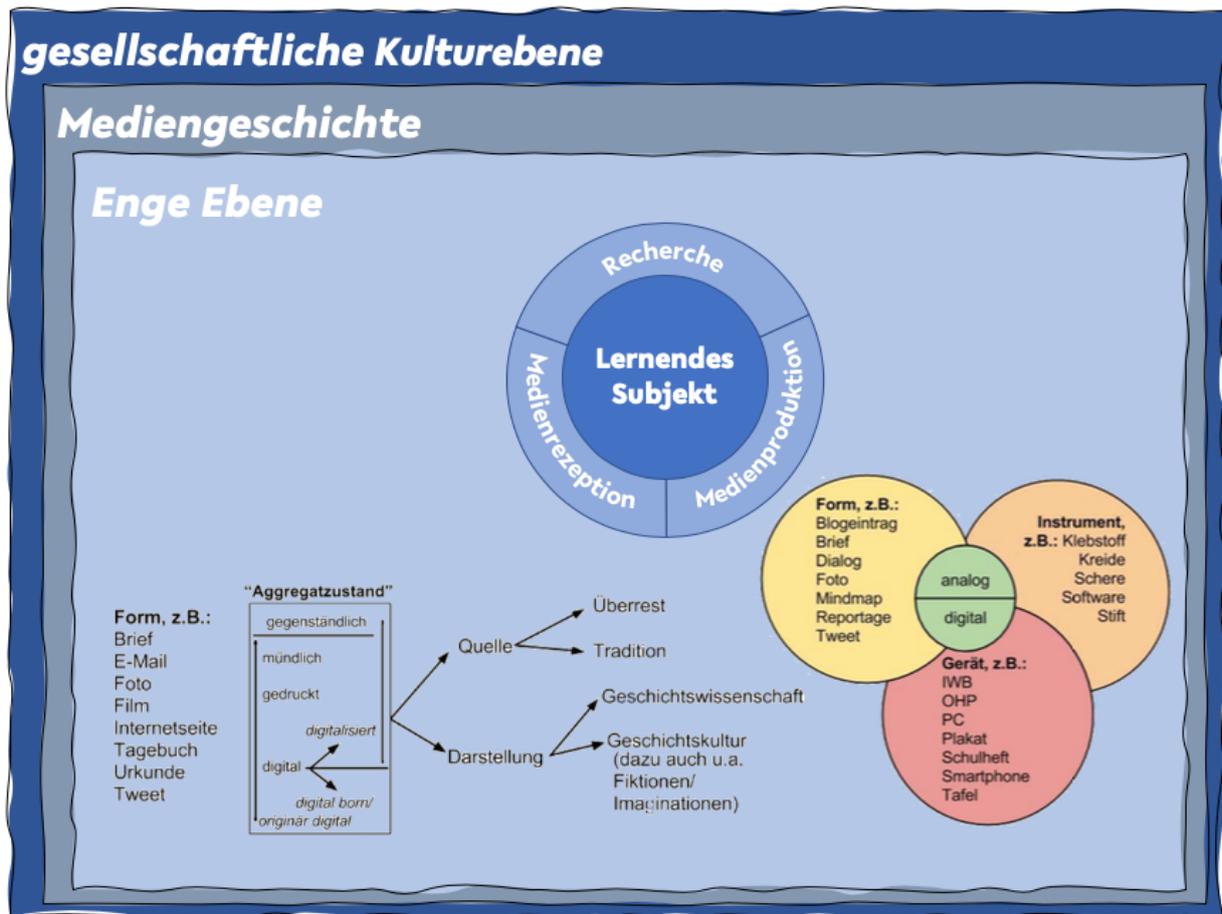


Abbildung 3 – Die Ebenen eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs

3.2.2.1. Enge Ebene der Medien als Lehr- und Lernmittel der Geschichtsdidaktik

Das lernende Subjekt

Im Zentrum eines geschichtsdidaktischen Medienbegriffs steht das lernende Subjekt der Gegenwart. Es sieht sich mit den Herausforderungen konfrontiert, die im obigen Teil des Kapitels mit dem Begriff der „Gegenwartsschrumpfung“ bezeichnet wurden. Vor allem technische Neuerungen provozieren den Umstand, dass der Zeitraum, in dem man mit dem Gleichbleiben gegenwärtiger Zustände rechnen kann, immer kürzer wird. Auf diese Weise wird die Zukunft immer ungewisser und die Vergangenheit bietet keinen ausreichenden *Erfahrungsraum* mehr, um den *Erwartungshorizont* der Zukunft zu umreißen. Wie bereits im Verlauf der Arbeit beschrieben wurde, ergibt sich aus der Übertragung der Erkenntnisbegriffe von Koselleck auf die Gegenwart das Bedürfnis, sich situativ darin zu verorten. Die Ungewissheit der Zukunft provoziert einen Erzählmodus, der – so Krameritschs Befund – die Individuen der gegenwärtigen Kulturen dazu drängt, die Erfahrungen aus der Vergangenheit immer häufiger und dringlicher auf die Gegenwart zu beziehen, um daraus eine Zukunftserwartung zu

gewinnen. Gleichsam muss sich das Individuum angesichts des Innovationspotenzials durch Technologien auf die Unvorhersehbarkeit der Zukunft einlassen, wie sie bereits von Koselleck beschrieben wurde: „[D]er Erwartungshorizont erhält [...] einen mit der Zeit fortschreitenden Veränderungskoeffizienten“¹⁴⁵. *Situatives Erzählen* wird den Wissensschöpfungsidealen der posttypographischen Gesellschaft gerecht, indem es Pluralität, Ambivalenzen und Multiperspektivität betont. In einer Gesellschaft, die wegen der zunehmenden Aufnahme privater Erinnerungen in die öffentliche Erinnerungskultur mit der Fragmentierung des kulturellen Gedächtnisses konfrontiert wird¹⁴⁶, soll das *situative Erzählen* dazu befähigen, in der Interaktion mit Medien eigenständige Kohärenzen zwischen *Erfahrungsraum* und *Erwartungshorizont* herzustellen.

Recherche

Das Herstellen eigener Narrationen durch Medien findet im Geschichtsunterricht in der Regel durch den Bezug auf Informationen statt, die aus anderen Medien (Büchern, Internetseiten, Videos oder Bildern) gewonnen wurden. Insofern bildet die Recherche sowohl den Ausgangspunkt für Medienrezeption als auch für Medienproduktion. Dabei sollte die Fähigkeit, im Internet auf aussagefähige Quellen und Darstellungen zu stoßen, genauso im Fokus stehen wie das Auffinden derselben in Archiven und Bibliotheken. Da aber selbst diese mittlerweile meistens mit digitalen Recherchesystemen arbeiten, sollte die Handhabung von Bibliothekskatalogen, Online-Journalen, Fachportalen und Suchmaschinen schwerpunktmäßig betrachtet werden. Darüber hinaus ergeben sich im Prozess der Recherche häufig Fragen des Urheberrechts, weswegen auch das Bewusstsein für rechtliche Aspekte im Umgang mit Medien hier zur Sprache kommen sollten.

Medienrezeption

Ein wesentlicher Bestandteil des Geschichtsunterrichts besteht darin, Medien als Lernobjekte¹⁴⁷, also als Mittler von personen- und standortgebundenen

¹⁴⁵ Reinhart Koselleck, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien, S. 363.

¹⁴⁶ Vgl. Jakob Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, S. 429.

¹⁴⁷ Die Unterscheidung, Medien in einem geschichtsdidaktischen Sinne als Lernobjekte oder als Lernmittel zu betrachten, geht auf die vier Modi der Mediennutzung im Geschichtsunterricht zurück,

Informationen, wahrzunehmen und zu rezipieren. Ganz im Sinne Rüsens ergibt es hier Sinn, zunächst nach der Gattung des vorliegenden Mediums zu fragen und somit seine Form zu bestimmen (z.B. Brief, Foto, Film, Karte, Plakat, Tweet). Besonders wichtig ist es hier, den Blick für neuere Medienformen nicht zu verlieren, um auch ihre medialen Eigenheiten in den Blick nehmen zu können. Im Zusammenhang mit der Bestimmung der Form von Medien sollten – auch zur Reflexion der eigenen Medienproduktion – die „spezifische[n] Bedingungen und Darstellungsmöglichkeiten [thematisiert werden, IP], die in Bezug auf die Funktion zu reflektieren sind“¹⁴⁸. Gerade weil durch zunehmende Digitalisierung immer mehr hybride Medienformen (z.B. Digitalisate originär handschriftlicher Quellen) entstehen, wäre in einem zweiten Schritt der „Aggregatzustand“¹⁴⁹ des Mediums zu bestimmen. Es bietet sich an, zwischen mündlichen, gedruckten und im Falle der digitalen Medien zwischen digitalisierten und originär digitalen Medien zu unterscheiden. Darüber hinaus ist im Rahmen der Medienkritik in Anlehnung an Droysen¹⁵⁰ auch zu begründen, ob es sich bei dem vorliegenden Medium um eine Quelle oder eine Darstellung handelt. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass die Grenze zwischen diesen beiden Kategorien fließend verlaufen kann; alte Darstellungen können irgendwann selbst zur Quelle werden. Je nachdem, ob die vorliegende Quelle mit der bewussten Absicht zur Information der Nachlebenden konzipiert worden ist, lässt sich noch zwischen Tradition und Überrest unterscheiden. Die Darstellung hingegen lässt sich weiterhin in Geschichtskultur und Geschichtswissenschaft untergliedern, wobei mit dem Begriff der Geschichtskultur unter anderem auch Fiktionen und historische Imaginationen (beispielsweise Spielfilme oder Computerspiele) eingeschlossen werden können. Zu berücksichtigen wäre hier ebenfalls, dass geschichtskulturelle Inhalte häufig an der Schnittstelle zwischen dem Wissenschafts- und dem nach Kapitalgewinn strebenden Wirtschaftssystem entstehen. Der Bereich der Medienrezeption ist für den Geschichtsunterricht vornehmlich unter dem Aspekt bedeutsam, Quellen und Darstellungen auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu befragen.

welche Bernsen, König und Spahn in einem Aufsatz beschrieben haben. Vgl. Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn: Medien und Historisches Lernen.

¹⁴⁸ Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn: Medien und Historisches Lernen, S. 18.

¹⁴⁹ Vgl. Daniel Bernsen/ Thomas Spahn: Medien und Historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), S. 191-203.

¹⁵⁰ Vgl. Droysens Quellentypologie in Johann Gustav Droysen, Historik. Vorlesungen und Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, München 1937, S. 38-84, bes. 38-50.

Medienproduktion

Neben der Rezeption spielt auch die Medienproduktion für den Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle; sie bietet den Raum zum Erlernen narrativer Fähigkeiten und schließt jegliche Form der Medienproduktion ein: Das Schreiben von Essays, das Erstellen von Plakaten, das Verfassen eines Webblog-Eintrags, das Aufzeichnen einer Nachrichtensendung. Medien werden hier im Sinne einer handlungs- und produktorientierten Auseinandersetzung mit historischen Inhalten (als *Mittler*¹⁵¹) funktional dazu eingesetzt, um historische Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen.¹⁵² Wie bereits im Teil zum Forschungsstand der vorliegenden Arbeit angeklungen ist, betonen aktuelle geschichtsdidaktische Beiträge die neuartigen Potenziale des kollaborativen und kooperativen Arbeitens.¹⁵³ In dem Medienprodukt wird sichtbar, wie das lernende Subjekt historische Sinnbildung vollzieht und wie es die bereits erwähnte Kohärenz zwischen *Erfahrungsraum* und *Erwartungshorizont* bildet. In diesem Bereich sollte ebenfalls auf die Struktur, also auf den „Aggregatzustand“ des Medienprodukts eingegangen werden, da das zu erstellende Endprodukt auf irgendeine Weise medial angefertigt und repräsentiert ist. Um begriffliche Klarheit zu schaffen, sollte insbesondere in diesem Bereich zwischen Form (s.o.), Gerät (z.B. Whiteboard, Overheadprojektor, Plakat, Schulbuch) und Instrument (z.B. Klebstoff, Kreide, Schere, Software, Stift) unterschieden werden. Auf diese Weise kann der Medienbegriff, welcher als Alltagsbegriff häufig unpräzise verwendet wird, präzise in seinen verschiedenen Facetten differenziert werden.

¹⁵¹ Vgl. Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn: Medien und Historisches Lernen.

¹⁵² Vgl. hierzu den zweiten Modus historischen Lernens mit digitalen Medien von Bernsen, König und Spahn, Ebd., S. 17.

¹⁵³ Vgl. beispielsweise Oliver Baumarin Gibbon/ Miriam Menzel, Kollaboratives Arbeiten. Hintergrund und Beispiele aus der Bildungspraxis und Anregungen für die historisch-politische Bildung, in: Daniel Bernsen/ Ulf Kerber (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Bonn 2017, S. 167-180; ebenso Christoph Pallaske, Kollaboratives Schreiben, in: Daniel Bernsen/ Ulf Kerber (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Bonn 2017, S. 304-312.

3.2.2.2. *Weite Ebene der Medien als Lehr- und Lernmittel der Geschichtsdidaktik*

Das Sprechen über Medien im Geschichtsunterricht wird sowohl im Unterricht als auch in der geschichtsdidaktischen Literatur häufig auf eine technische Ebene reduziert, in der „die Frage im Zentrum steh[t], wie man am besten digitale Geräte und Tools im Geschichtsunterricht auf spezifisch geschichtsdidaktische Weise verwendet“¹⁵⁴. Lisa Rosa moniert in diesem Kontext:

*„Wenn es dann um die Praxis geht, spricht man nur noch über die technischen Ebenen und verliert die für Bildungsangelegenheiten viel wichtigere gesellschaftliche Ebene aus dem Blick.“*¹⁵⁵

Löst man sich von der Frage danach, wie (digitale) Medien im Geschichtsunterricht am effektivsten eingesetzt werden können, eröffnet sich eine weitere Perspektive, welche im Verständnis einer kultur- und medienwissenschaftlichen Medienbildung elementar und vor allem spezifisch historisch ist.

Mediengeschichte

Bernsen, König und Spahn bezeichnen einen ihrer vier Modi der Mediennutzung im Zusammenhang mit historischem Lernen als *Lernen über (digitale) Medien*¹⁵⁶ und betonen damit, dass neben dem Erlernen der Handhabung von Medien auch ihre historische Entwicklung zum Lerninhalt werden kann. Das Bewusstsein über die Historizität von Medien ist jedoch nicht die einzige spezifisch historische Qualität, welche einer Medienbildung im Fach Geschichte abgewonnen werden kann. In Ergänzung dazu sollte auf einer weiten Ebene verstanden werden, dass man Medien als kulturkonstruierende Größe begreifen kann.¹⁵⁷ Gerade weil wir aus heutiger Forschungsperspektive wissen, dass Medien unsere Form der Vergesellschaftung maßgeblich beeinflussen und uns Kommunikationskanäle eröffnen, muss im Rahmen einer medienhistorischen Beschäftigung im Geschichtsunterricht auch deren zeitgenössische Wahrnehmung untersucht werden. Das stetige Erhöhen von Schnittfrequenzen im Film ist ein gutes Beispiel dafür, wie durch das Aufkommen neuer Medienformen neue Wahrnehmungsprogramme, nämlich zur kognitiven Verträglichkeit schneller Schnittfrequenzen, etabliert werden. Auf diese Weise ließe sich die wechselseitige, im

¹⁵⁴ Lisa Rosa, *Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität*. S. 9.

¹⁵⁵ Ebd., S. 2.

¹⁵⁶ Vgl. Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn: *Medien und Historisches Lernen*, S. 18.

¹⁵⁷ Vgl. Lisa Rosa, *Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität*.

obigen Teil als koevolutionär bezeichnete, Beziehung zwischen Medien und Gesellschaft thematisieren.

Gesellschaftliche Kulturebene

Im Angesicht der jüngsten Entwicklungen, die unter dem großen Stichwort der *Digitalisierung* erkennbar sind, lohnt sich ein mediengeschichtlicher und mediensoziologischer Blick in die Geschichte der Menschheit. Wie bereits beschrieben, lässt sich Geschichte anhand der Leitmedien im Verlauf der Menschheit verstehen. Wenn der Lernende auf dieser gesellschaftlichen Kulturebene erkennt, dass die gegenwärtige Gesellschaft sich in einem Leitmedienwechsel befindet, ergibt sich die spannende Frage, inwiefern die restlichen Leitmedienwechsel der Geschichte der Menschen damit vergleichbar sind. Wie gingen andere Gesellschaften mit Leitmedienwechseln um? Was bedeutete das für die Gesellschaft? Welche Rückschlüsse können wir daraus für unseren derzeitigen Leitmedienwechsel ziehen? All diese Fragen provozieren Antworten, die es möglich machen, durch den Blick in die Geschichte der Koevolution von Mensch und Medien Identifikationsangebote zu stiften. Ein derartiges Vorgehen würde den Ansprüchen an ein *situatives Erzählen* gerecht werden, weil es aus der Beschäftigung mit Vergangenen bedarfsgerechte Orientierungsangebote für die Zukunft schafft. Der derzeitige durch die Dynamik des Leitmedienwechsels hin zu digitalen Formaten geprägte *Erfahrungsraum* wird historisch mit anderen Leitmedienwechseln im Verlauf der Menschheitsgeschichte verglichen und lässt zu, einen möglichen *Erwartungshorizont* zu erkennen; also das, was aus der Beschäftigung mit vergleichbaren historischen Zeiträumen erwartbar scheint.

Damit im Zusammenhang wurde im obigen Teil bereits die notwendige Renovierung der Bildungsideale der Buchdruckgesellschaft angesprochen. SchülerInnen sind Teil eines Bildungssystems, das weiterhin zu einem Großteil einen von der Buchdruckgesellschaft geprägten Bildungskanon prämiert und könnten auch hierzu historische Analogien bilden und somit beginnen, die Digitalität der Gesellschaft, in der sie leben, sowie den darin stattfindenden Wandel ihrer Bildungsideale historisch denkend zu verstehen. Da die Lernenden in diesem Teilbereich darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie sich aus historischer Perspektive derzeit erneut in einem Leitmedienwechsel und somit in einer gesellschaftlichen Transformationsphase befinden, lädt die Beschäftigung mit Medien auf der gesellschaftlichen Kulturebene ebenfalls dazu

ein, das Epochenkonzept der (Post-)Moderne zu hinterfragen und neuere Epochenbezeichnungen reflektiert abzuwägen.

Der hier generierte Medienbegriff für die Geschichtsdidaktik zeigt die vielfältigen Ebenen und Facetten auf, welche für das historische Lernen mit Medien im Geschichtsunterricht relevant erscheinen. Dabei ist es gelungen, bereits existierende Konzepte zur Medienbildung im Fach Geschichte miteinander zu kombinieren, sie mit dem *situativen Erzählen* in Verbindung zu bringen und einen konsensfähigen Überblick über die Potenziale einer Medienbildung im Geschichtsunterricht zu verschaffen. Durch die vorgenommene Differenzierung verschiedener Ebenen lässt der zeitgemäße Medienbegriff sich besonders gut für empirische Untersuchungen operationalisieren.

4. Methodisches Vorgehen

Nachdem im vorausgehenden Teil ein aus verschiedenen theoretischen Annahmen begründeter geschichtsdidaktischer Medienbegriff generiert wurde, soll nun die Methodik der empirischen Untersuchung erläutert werden. Um das Untersuchungsvorhaben näher zu beschreiben, wird zunächst auf die Methodik der Datenerhebung eingegangen. Daran anschließend wird erläutert, wie die ProbandInnen ausgewählt wurden, bevor schließlich die Methode beschrieben wird, die im hierauf folgenden Kapitel zur Auswertung und Analyse der Daten dienen wird.

4.1. Methodik der Datenerhebung

Im Rahmen der hier zu beschreibenden empirischen Untersuchung sollen lehrerInnenseitige Nutzungen, Einstellungen und Überzeugungen zum Medieneinsatz im Geschichtsunterricht näher in den Blick genommen werden. Inwiefern die befragten Lehrenden ein zeitgemäßes geschichtsdidaktisches Medienkonzept verfolgen, wird die dabei zu verfolgende *Leitfrage* sein. Die somit an die Untersuchung herangetragene Offenheit zeigt, dass das hier präsentierte Forschungsvorhaben explorativ ist. Damit wird einerseits der Vielfalt des Themas Rechnung getragen, andererseits gibt es noch keine quantitative empirische Untersuchung, welche den Medienbegriff der Geschichtsdidaktik näher in den Blick nimmt; diese Untersuchung ist daher als Feldforschung zu betrachten. Dabei speist sich das Erkenntnisinteresse der Leitfrage einerseits aus der bereits beschriebenen Uneinigkeit der Geschichtsdidaktik im Hinblick auf einen domänenspezifischen Medienbegriff¹⁵⁸, andererseits auch aus einer bereits abgeschlossenen qualitativen Untersuchung des Verfassers, bei der die Modi der Mediennutzung¹⁵⁹ im Geschichtsunterricht im Rahmen von leitfadengestützten Interviews mit Lehrpersonen des Fachs Geschichte am Gymnasium untersucht wurden. In den 2019 durchgeführten Interviews der Voruntersuchung wurde mehrfach deutlich, dass der Stellenwert, den Medien – egal ob analog oder digital – für den Geschichtsunterricht einnehmen (können), nicht immer eindeutig ist. Weil der Fokus im Rahmen dieser abgeschlossenen Untersuchung aber auf den verschiedenen Weisen der

¹⁵⁸ Vgl. fn 7.

¹⁵⁹ Vgl. Daniel Bernsen/ Alexander König/ Thomas Spahn, Medien und Historisches Lernen.

Mediennutzung im Geschichtsunterricht lag, konnte dieser Begriffsverwirrung nicht weiter nachgegangen werden. Dies soll im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung erfolgen.

Nachdem also in der bereits abgeschlossenen Untersuchung qualitative Aussagen auf die Inkonsistenz des Medienbegriffs und seiner Bedeutung für den Geschichtsunterricht hingewiesen haben, soll mit einer Fragebogenuntersuchung nun eine quantitative Forschungsmethode gewählt werden, um einerseits die Untersuchung einer größeren Stichprobe handhabbar zu machen und andererseits um die vorgenommene Operationalisierung des Medienbegriffs auf ihre Aussagekraft hin zu prüfen.

Um eine möglichst große Reichweite erzielen zu können und die Auswertung der Ergebnisse direkt auf digitale Weise zu ermöglichen, wurde mithilfe der Software *Li-meSurvey* ein onlinebasierter Fragebogen erstellt, welcher insgesamt 31 Fragen enthält. Der Zugang zu dem Programm wurde über die Universität Bielefeld ermöglicht und verwaltet. Damit wurde sichergestellt, dass die Umfragedaten auf den Servern der Universität Bielefeld gespeichert werden und somit den Anforderungen der aktuellen Datenschutzverordnungen entsprechen.

Die formulierten Fragen werden im weiteren Verlauf vorgestellt und unter Rückbezug auf die theoretischen Annahmen dieser Arbeit erläutert. Im Hinblick auf die bereits beschriebene diffuse Verwendung des Medienbegriffs bildete das Spannungsverhältnis zwischen den unmissverständlich und geschlossen formulierten Fragen und den möglichst vielfältigen Antwortmöglichkeiten die besondere Schwierigkeit bei der Erstellung des Fragebogens. Die Antwortmöglichkeiten auf die Fragen sind größtenteils quantitativer Art, wobei an ausgewählten Stellen Freitexteingaben dazu einladen sollen, Antwortkategorien zu ergänzen oder nähere Informationen hinzuzufügen. Durch die damit angestrebte Triangulation zwischen zwei Methoden, bei der die qualitative Methode in die quantitative eingebettet ist, wurde die Einschränkung auf vorgefertigte Antwortmöglichkeiten vermieden und der Komplexität des Medienbegriffs Rechnung getragen, der nicht nur als Begriff der Geschichtsdidaktik, sondern auch als Alltagsbegriff mit subjektiv geprägten Bedeutungen verknüpft ist.

4.2. Erläuterung der ProbandInnenauswahl

Die durchgeführte Umfrage richtet sich aus Gründen der Validität ausschließlich an Lehrende, welche das Fach Geschichte in seiner Reinform unterrichten. Lehrpersonen, die Kombinationsfächer (wie beispielsweise das Fach Gesellschaftslehre, welches als Mischform zwischen Geschichts- und Geographieunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen existiert) unterrichten, werden somit aus der Umfrage ausgeschlossen.

Nachdem in einem Pretest¹⁶⁰ geprüft wurde, ob die formulierten Fragen unmissverständlich sind und die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten geeignet erscheinen, wurde die online-Umfrage gestartet und veröffentlicht. Die ProbandInnen wurden auf vier verschiedenen Wegen für die Befragung gewonnen.

Die Einladung zur Teilnahme an der Fragebogenuntersuchung wurde mit der Bitte um Weiterleitung und Teilnahme bundesweit an die jeweiligen Vorsitzenden der fünfzehn Landesverbände des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. gesendet. Der Verband ist mit etwa 3200 Mitgliedern breit in Schule und Öffentlichkeit verankert und tritt für „einen modernen und attraktiven Geschichtsunterricht in allen Schulformen“ und „eine fachlich und fachdidaktisch anspruchsvolle Ausbildung“¹⁶¹ der Geschichtslehrpersonen ein.

Der zweite Teil der ProbandInnen wurde auf Grundlage der persönlichen Netzwerke des Verfassers gewonnen, zu denen größtenteils Geschichtslehrende verschiedener Altersklassen aus den Bundesländern Schleswig-Holstein, Hamburg und Nordrhein-Westfalen zählen.

Der dritte Teil der ProbandInnen wurde über die Plattform Twitter erreicht. Mithilfe eines sogenannten Bots, welcher durch spezifische Hashtags gekennzeichnete Beiträge LehrerInnen zu adressieren vermag, wurde dort wiederholt eine Aufforderung zur Teilnahme an der Umfrage veröffentlicht.

Der vierte Teil der Teilnehmenden wurde per Post akquiriert. Dafür wurde ein Schreiben aufgesetzt, welches sich an den Fachkonferenzvorsitz des Fachs Geschichte der

¹⁶⁰ An dieser Stelle möchte ich Franziska Josten für ihre Geduld und Zeit bei der Besprechung meines Fragebogens danken.

¹⁶¹ Webseite des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands e.V., <<https://geschichtslehrerverband.de/machen-sie-mit/>>, [Stand: 30.04.2020].

jeweiligen Schule richtete. Zu dem Schreiben wurden Flyer beigelegt, welche per QR-Code auf die Umfrage aufmerksam machten und auf der Rückseite einen kurzen Text zur Erklärung boten. Der jeweils angesprochene Fachkonferenzvorsitz wurde darum gebeten, die Flyer im Kollegium der Geschichtslehrenden seiner Schule zu verteilen. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, mindestens zwei Schulen aus jedem Bundesland auszuwählen. Insgesamt wurden auf diesem postalischem Weg 55 Schulen kontaktiert.

Wie bereits erwähnt, wurde aus Gründen der Verfügbarkeit und Handhabbarkeit entschieden, die Daten auf elektronischem Wege zu erheben. Das Ausfüllen elektronischer Umfragen setzt eine gewisse Kompetenz im Umgang mit elektronischen Endgeräten voraus. Auch die Verbreitung der Umfrage über die Plattform Twitter spricht potenziell ProbandInnen mit guten Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien an. Um zu relativieren, dass der TeilnehmerInnenkreis dementsprechend aus Gründen der Selbstselektion möglicherweise von digitalaffinen Geschichtslehrkräften dominiert und das Untersuchungsergebnis dadurch beeinflusst wird, wurde der Fragebogen auch für eine analoge Verarbeitung angepasst und bei der TeilnehmerInnenakquise über den Geschichtslehrerverband sowie über die persönlichen Netzwerke als Alternative zur Verfügung gestellt. Um die Daten zentral sammeln zu können, werden alle analog ausgefüllten Fragebögen für die Auswertung digitalisiert und in den online-Fragebogen eingegeben.

4.3. Erläuterungen zum Fragebogen

Im Folgenden soll detaillierter auf das Zustandekommen des für die empirische Untersuchung verwendeten Fragebogens eingegangen werden. Da der Fragebogen geschlossene Fragen beinhaltet, soll zunächst auf die formale Gestaltung der Antwortmöglichkeiten eingegangen werden, bevor die inhaltlichen Aspekte der gestellten Fragen im Hinblick auf die theoretischen Annahmen dieser Arbeit erläutert werden.

4.3.1. Skalenniveaus der Fragen

Die in dem Fragebogen gestellten Fragen wurden in Zuhilfenahme von Rolf Porsts Arbeitsbuch zur Fragebogenerstellung¹⁶² formuliert. Eines der ersten Dinge, welche darin deutlich gemacht werden, ist die Unmöglichkeit, einen perfekten Fragebogen zu designen. Jeder für einen Fragebogen zu wählende Bestandteil – die Art der zu stellenden Frage, die Skalierung der Antwortmöglichkeiten, die Formulierung der Fragen, die Dramaturgie des Fragebogens – zwingt seinen Verfasser zu Entscheidungen, die in jedem Fall mit Einschränkungen und abzuwägenden Nachteilen verbunden sind. Dies betrifft vor allem die Entscheidung für eine bestimmte Antwortskala¹⁶³, weshalb auf diesen Aspekt hier näher eingegangen werden soll.

Auf Grundlage der Empfehlung von Porst¹⁶⁴ und entsprechender Studien zur Aussagefähigkeit der mit diesem Skalentyp erhobenen Daten¹⁶⁵, ist der für diese Arbeit zugrundeliegende Fragebogen endpunktbasiert skaliert. Der Ausfüllende wird also bei Fragen, welche Meinungen erheben, dazu aufgefordert, sich auf einer insgesamt sieben Punkte umfassenden Skala einzuordnen. Dabei sind jedoch nur die beiden außen liegenden Punkte der Skala benannt und bilden jeweils die Antwortextreme. Die fehlende Beschriftung der dazwischenliegenden Punkte hat den für sozialwissenschaftliche Empirie besonders relevanten Vorteil, dass damit die Gleichabständigkeit der Skalenpunkte imitiert wird.

„Dass [diese Gleichabständigkeit, IP] in der Wahrnehmung der Befragungspersonen im Interview gar nicht der Fall sein muss und dadurch [...] [die] Forderung, dass jede Frage von jeder Befragungsperson in möglichst der gleichen Art und Weise verstanden wird – zumindest in Frage gestellt ist, wird allerdings gerne [von Sozialwissenschaftlern, IP] ‚übersehen‘, weil solche Skalen unter dem Gesichtspunkt der Auswertung das halten, was sie vom Skalenniveau her versprechen.“¹⁶⁶

Wenngleich die Gleichabständigkeit der Skalenpunkte – wie Rolf Porst anmerkt – nicht von jedem Ausfüllenden gleich interpretiert wird, bietet die im obigen Zitat formulierte Annahme den Vorteil, dass anhand der Antworten Bewertungsdurchschnitte errechnet werden können.

¹⁶² Rolf Porst, Fragebögen. Ein Arbeitsbuch, 4. Erweiterte Auflage, Wiesbaden 2014.

¹⁶³ Rolf Porst, Fragebögen. Ein Arbeitsbuch, S. 94.

¹⁶⁴ Ebd., S. 94.

¹⁶⁵ Eli Cox, The Optimal Number of Response Alternatives for a Scale: A Review, in: Journal of Marketing Research 17 (1989), S. 407-422 und auch Klaus Stalder, Die Skalierung in der empirischen Forschung, München 1983.

¹⁶⁶ Rolf Porst, Fragebögen. Ein Arbeitsbuch, S. 76.

Sobald die Fragen in der hier vorgestellten Untersuchung (wie z.B. beim Alter oder Geschlecht) eindeutig vorhersehbare Antwortkategorien implizierten, wurden nominalskalierte Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

4.3.2. Semantische Aspekte der gestellten Fragen

Der Online-Fragebogen ist in acht Fragekomplexe gegliedert. Im Folgenden soll jeder Teilbereich den Fragen, die er beinhaltet, erläutern und an geeigneten Stellen mit dem Theorieteil der vorliegenden Arbeit in Verbindung gebracht werden.

4.3.2.1. *Allgemeine Informationen*

Der erste Teil des Fragebogens erhebt allgemeine Informationen über die teilnehmende Person. Durch Anwählen des jeweils zutreffenden Items auf einer Nominalskala wurde neben der Geschlechtszugehörigkeit (**Frage 1**) auch das Alter (**Frage 2**) und die Anzahl der Jahre der Berufserfahrung als Lehrperson (**Frage 3**) erhoben. Da die Vervielfältigung medialer Darstellungsformen sich insbesondere innerhalb der vergangenen zehn Jahre potenziert hat, erscheint die Information über das Alter und die Berufserfahrung des Teilnehmenden als wesentliche Information im Kontext der im weiteren Verlauf des Fragebogens erhobenen Einstellungen zur medialen Interaktion im Geschichtsunterricht.

4.3.2.2. *Reichweite und Differenzierung des Medienbegriffs*

Im zweiten Teil der Befragung folgt die Erkundung der Reichweite und der Differenzierung des Medienbegriffs. Die Lehrperson wird mit einer breiten Auswahl verschiedener Medienformen konfrontiert und in **Frage 4** darum gebeten, diejenigen Items anzukreuzen, die im individuellen Alltagsverständnis unter den Begriff ‚Medien‘ fallen. In der darauffolgenden **Frage 5** sieht sich der Teilnehmende mit derselben Auswahl konfrontiert, wird allerdings dazu aufgefordert, nur die für den Geschichtsunterricht relevanten Items auszuwählen. Die Auswahl der anwählbaren Items erfolgte in Anlehnung an Medienformate, die in geschichtsdidaktischer Literatur Erwähnung finden. Dazu zählen einerseits Aufsätze aus neueren Sammelbänden¹⁶⁷, andererseits

¹⁶⁷ Vgl. Daniel Bernsen/ Ulf Kerber, (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im Digitalen Zeitalter; Bettina Alavi (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium; Wolfgang Buchberger/ Christoph Kühberger/ Christoph Stuhlberger (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht; Sebastian Barsch, Andreas Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hgg.), Fake und Filter.

wurden in die Auflistung auch die von Pandel und Schneider¹⁶⁸ für relevant erklärten Medienformate aufgenommen.

In der Erstellung des Fragebogens wurde berücksichtigt, dass die soziale Erwünschtheit eine große Rolle spielen kann. Die häufig in öffentlichen und vor allem in bildungspolitischen Diskursen geäußerte Notwendigkeit der unterrichtlichen Integration digitaler Medienformate könnte die Selbstaussagen der ausfüllenden Lehrperson beeinflussen. Um zu erkennen, dass die ausfüllende Person im Rahmen der Frage 4 dem Bedürfnis nachgeht, sich als Kenner aller 64 aufgelisteten Medienformate zu präsentieren, wurde ein Kontrollitem eingefügt. Kreuzt die ausfüllende Person in Frage 4, 5 oder 6 das Kunstwort „Frazer“ an, bestätigt sich das formulierte Problem der durch soziale Erwünschtheit begründeten Antworttendenz. Auf den Umgang mit entsprechend getroffenen Antworten wird im Teil der Auswertung näher eingegangen.

Anhand der Antworten dieses Fragekomplexes lassen sich die im Folgenden darzulegenden Informationen entnehmen: Während in Frage 4 deutlich wird, wie weitreichend bzw. eingeschränkt der Medienbegriff in einem Alltagsverständnis ist, wird im Vergleich dazu anhand der Antworten auf **Frage 5** deutlich, welche Medien für den Geschichtsunterricht wichtig bzw. unwichtig erscheinen. Die vergleichende Betrachtung der Ergebnisse aus Frage 4 und 5 kann einen empirischen Beweis dafür liefern, dass es unter PraktikerInnen des Geschichtsunterrichts einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff gibt, der bestimmte Medien in Abgrenzung zum Alltagsverständnis ausschließt oder eher einschließt. Im Hinblick auf die Auswahl der Medienformate des Geschichtsunterrichts erscheint es sinnvoll, den Anteil digitaler Medien des Geschichtsunterrichts zu prüfen.

Wie schon im Theoriekapitel näher erläutert wurde, erscheint die Auflistung der für den Geschichtsunterricht relevanten Medien für den Geschichtsunterricht, welche Pandel und Schneider in ihrem Handbuch mittlerweile in siebter Auflage veröffentlichten¹⁶⁹, heutzutage veraltet. Anhand der Antworten auf Frage 5 kann also auch beurteilt werden, ob die von Pandel und Schneider vorgenommene Auswahl im Vergleich zur Einschätzung der Lehrenden adäquat ist; die Ergebnisse der Frage könnten

¹⁶⁸ Gerhard Schneider/ Hans-Jürgen Pandel (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht.

¹⁶⁹ Ebd.

den empirischen Beweis für das Bedürfnis markieren, Pandels Handbuch einer Renovierung zu unterziehen.

4.3.2.3. *Quantität der Mediennutzung der Lehrperson im Geschichtsunterricht*

Der dritte Fragekomplex umfasst nur eine Frage (**Frage 6**). Die teilnehmende Person wird erneut mit der bekannten Begriffsauswahl der vorherigen beiden Fragen konfrontiert¹⁷⁰, allerdings darum gebeten, nun durch das Ankreuzen auf einer endpunktbenannten Skala anzugeben, wie häufig er oder sie das jeweilige Medium im eigenen Geschichtsunterricht einsetzt. Neben der Reichweite des Medienbegriffs kann durch die hier erläuterte Frage auch die Einsatzhäufigkeit jeweiliger Formate beurteilt werden. Setzt man die Antworten der Frage 5 und 6 miteinander ins Verhältnis, ergibt sich eine geeignete Übersicht über die relevanten und am meisten genutzten Medien im Geschichtsunterricht der Ausfüllenden. Das bereits angesprochene Vorhaben, die Medienauswahl im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* zu hinterfragen, kann im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Frage weiter verfolgt werden.

4.3.2.4. *Qualität der Mediennutzung der Lehrperson im Geschichtsunterricht*

Der vierte Themenkomplex hat zum Ziel, die Qualität der Mediennutzung der Lehrperson im Geschichtsunterricht zu erfassen. Stärker als in den anderen Fragekomplexen weisen die Fragen hier einen direkten Bezug auf die theoretischen Annahmen der vorliegenden Arbeit auf und sollen die Einstellung der Lehrperson im Hinblick auf die verschiedenen Ebenen der Mediennutzung im Geschichtsunterricht untersuchen. Da es erneut um das Erfassen der lehrerInnenseitigen Einstellungen und Haltungen geht, sind alle Fragen dieses Themenkomplexes als Statements formuliert, welche je nach Grad der Zustimmung auf einer endpunktbenannten Skala bewertet werden sollen.

Die **Frage 7** thematisiert den Bereich der *Medienrezeption*, welcher neben der Recherche und der Medienproduktion zur engen Ebene des zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs gehört. Wie bereits erwähnt, wird im Bereich der Medienrezeption anhand der Unterscheidung zwischen Quelle und Darstellung vor allem die Fähigkeit geschult, Medienformen in ihrer Glaubwürdigkeit einschätzen zu

¹⁷⁰ In der elektronischen Version des Fragebogens wurden die nicht angekreuzten Begriffe der Frage 5 automatisch aus der Auswahl entfernt, um mehr Übersichtlichkeit zu verschaffen.

lernen. Analog dazu wird die ausfüllende Lehrperson dazu aufgefordert, eine Bewertung darüber abzugeben, inwiefern er oder sie Medien einsetzt, damit Lernende die Glaubwürdigkeit von Medien einschätzen, beurteilen und hinterfragen lernen.

Frage 8 zielt auf den informativen Aspekt von Medien als *Mittler* von personen- und standortgebundenen Informationen. Wie in der vorigen Frage thematisiert auch diese somit den Bereich der *Medienrezeption*. Die ausfüllende Lehrperson wird dementsprechend aufgefordert, zu bewerten, ob er oder sie Medien dazu nutzt, dass Lernende aus ihnen Informationen über die Vergangenheit entnehmen können.

Frage 9 referiert auf ein globales Lernziel der Auseinandersetzung mit Medien im Geschichtsunterricht. Die ausfüllende Person wird darum gebeten, einzuschätzen, inwiefern sie die Lernenden durch den Umgang mit analogen oder digitalen Medien dazu befähigt, öffentlich Diskurse beeinflussen zu können.

Die folgenden beiden Fragen gehen auf den Bereich der *Medienproduktion* ein. Die Lehrperson soll beurteilen, wie häufig er oder sie seine Lernenden im Geschichtsunterricht analoge (**Frage 10**) bzw. digitale (**Frage 11**) Medien produzieren lässt.

Frage 12 thematisiert den Bereich der Recherche. Hier wird die Geschichtslehrkraft darum gebeten, einzuschätzen, inwiefern ihre Lernenden im Geschichtsunterricht darin geschult werden, im Internet zielgerichtet spezifische Quellen und Darstellungen zu recherchieren.

Die folgenden Fragen zielen auf die weite Ebene eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs. Einerseits wird die Lehrperson dazu aufgefordert, einzuschätzen, wie wichtig die Thematisierung der Historizität von Medien ist (**Frage 13**). Andererseits wird auf die gesellschaftliche Kulturebene von Medien referiert, indem in **Frage 14** die Wirkmacht von Medien auf die Vergesellschaftung von Menschen thematisiert wird, während in **Frage 15** angesprochen wird, dass die gegenwärtige Gesellschaft sich in einer Zeit des Leitmedienwechsels befindet. In beiden Fällen wird die ausfüllende Person dazu aufgefordert, auf einer Skala anzugeben, inwiefern diese Themen aus ihrer Sicht für den Geschichtsunterricht wichtig sind.

Um den Fragebogen abwechslungsreicher zu gestalten, wird in **Frage 16** nochmals auf den Bereich der Medienrezeption eingegangen, indem die spezifischen durch ein Medium vorgegebenen Produktions- und Rezeptionsbedingungen thematisiert werden, welche wiederum verschiedene Formen der Darstellung und Interpretation vorgeben.

Frage 17 bezieht sich wieder auf die bereits in Frage 14 und 15 angesprochene gesellschaftliche Kulturebene von Medien. Die ausfüllende Lehrperson soll hier einschätzen, wie wichtig der Vergleich des derzeitigen Leitmedienwechsels mit anderen Leitmedienwechseln der Geschichte für ihren Geschichtsunterricht erscheint.

Die letzte Frage dieses Blocks (**Frage 18**) thematisiert nochmals die in Frage 12 formulierte Relevanz des Erlernens effektiver Recherchetechniken für das Internet. Anders als in Frage 12 enthält Frage 18 jedoch eine Negation und dient somit als Kontrollfrage.¹⁷¹

4.3.2.5. *Beurteilung der eigenen Medienkompetenz*

In diesem Fragekomplex wird die ausfüllende Lehrperson darum gebeten, ihre eigene Medienkompetenz im Umgang mit analogen (**Frage 19**) und mit digitalen Medien (**Frage 20**) einzuschätzen.

Vergleicht man die Antworten beider Fragen miteinander, wird sichtbar, inwiefern sich die Teilnehmenden in der Gesamtheit sowohl im Digitalen als auch im Analogen als Medienkompetent wahrnehmen. Zeigen die Ergebnisse dieser Fragengruppe auf, dass die eigene digitale Medienkompetenz als wesentlich schlechter wahrgenommen wird als die analoge, könnte dies Erklärungen für die restlichen Ergebnisse der Umfrage liefern. Darüber hinaus bietet die Frage für Folgeuntersuchungen den Vorteil, die restlichen Antworten der Gruppe derer in den Blick zu nehmen, welche sich als wenig kompetent im Umgang mit digitalen Medien wahrnehmen.

4.3.2.6. *Einstellungen zu Medien im Geschichtsunterricht*

Auch in diesem Frageblock wird die ausfüllende Lehrkraft darum gebeten, die Relevanz verschiedener Aussagen auf einer endpunktbenannten Skala einzuschätzen.

In **Frage 21** wird eine gängige und fachunabhängige Ansicht von SkeptikerInnen einer Integration digitaler Medien in den Unterricht aufgenommen. Häufig betonen diese nämlich, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht gegenüber analogen Formen einen Mehrwert bieten müsse, um gerechtfertigt zu werden. Frage 21 soll prüfen, inwiefern die ausfüllende Person diese Meinung teilt.

¹⁷¹ Das Integrieren weiterer Kontrollfragen in den Fragebogen erschien dem Verfasser zwar sinnvoll, hätte allerdings den Umfang der Befragung erheblich vergrößert. Da die Umfrage mit 31 Fragen bereits groß ist und vermieden werden sollte, dass die Ausfüllenden die Umfrage aus Zeitgründen abbrechen, wurde auf weitere Kontrollfragen verzichtet.

VerfechterInnen einer solchen skeptischen Sichtweise auf digitale Medien werden komplementär zu Frage 21 in **Frage 22** gefragt, ob auch analoge Medien gegenüber digitalen einen Mehrwert aufweisen müssen, um im Unterricht zur Geltung zu kommen.

Die beiden letzten Fragen dieses Blocks thematisieren die Relevanz einer Vermittlung von analoger (**Frage 23**) sowie einer digitalen Medienkompetenz (**Frage 24**) im Geschichtsunterricht. Im Vergleich der beiden letzten Fragen soll deutlich werden, ob das Fördern digitaler Medienkompetenz im Geschichtsunterricht als genauso wichtig wahrgenommen wird, wie das Fördern einer analogen Medienkompetenz.

4.3.2.7. *Theoretische Fundierung & Planung*

Der folgende Fragekomplex hat das Ziel, aufzuzeigen, ob der ausfüllenden Lehrperson eine Medientheorie geläufig ist, die ihren Geschichtsunterricht heute prägt (**Frage 25**) und wie sie darauf gestoßen ist. In der Auswertung können die Antworten Erklärungen für die Beantwortung der anderen Fragen liefern. Anhand der Antworten soll deutlich werden, wie viele der Ausfüllenden für ihre unterrichtspraktischen Vorhaben eine theoretische Fundierung vorweisen können und an welcher Stelle ihrer Ausbildung zur Geschichtslehrkraft sie darauf gestoßen sind. Sofern sie keine Medientheorien kennen, ist der Fragekomplex mit der Beantwortung der Frage 25 vollständig. Wenn eine Medientheorie bekannt ist, wird die ausfüllende Lehrperson zunächst gebeten, diese mittels Freitextangabe genauer zu benennen (**Frage 25.1**).

Daran anschließend wird die ausfüllende Lehrkraft dazu befragt, wie sie auf die ihr bekannte Medientheorie gestoßen ist (**Frage 25.2**). Zur Beantwortung der Frage stehen zwei Items auf einer Nominalskala zur Verfügung. Je nach Auswahl verändern sich für diesen Fragekomplex die Folgefragen. Sofern die ausfüllende Person sich die benannte Medientheorie autodidaktisch angeeignet hat, wird sie zu Frage 26 weitergeleitet. Hat die Lehrperson die Theorie im Rahmen ihrer LehrerInnenausbildung kennengelernt, wird sie in **Frage 25.2.1** darum gebeten, auszuwählen, ob dies im Rahmen des Studiums oder des Referendariats geschehen ist. Sofern die Erstkonfrontation mit der bekannten Medientheorie im Studium erfolgte, wird die Geschichtslehrkraft zuerst danach befragt, in welchem Studienfach dies geschah (**Frage 25.2.1.1**). Daran anschließend wird die ausfüllende Lehrperson dazu aufgefordert, durch eine Freitexteingabe die Universität zu benennen, an der er oder sie auf die benannte Medientheorie gestoßen ist (**Frage 25.2.1.2**). Sofern die Medientheorie im

Referendariat kennengelernt wurde, wird die Lehrkraft per Freitexteingabe zur Angabe des besuchten Studienseminars aufgefordert (**Frage 25.2.2.**).

Anhand der bisher in diesem Fragekomplex erhobenen Daten kann die theoretische Fundierung des lehrerInnenseitigen Medieneinsatzes im Geschichtsunterricht rekonstruiert werden. Es kann zunächst transparent gemacht werden, ob Medientheorien unter PraktikerInnen überhaupt verbreitet sind, ob sie in der LehrerInnenausbildung eine Rolle spielen und – für den Fall, dass sie eine Rolle spielen – in welchem Teil der LehrerInnenausbildung sie behandelt werden. Darüber hinaus kann anhand der Benennung der bekannten Medientheorie geprüft werden, wie verbreitet die in dieser Arbeit bereits mehrfach kritisierte Einzelmedientheorie nach Pandel und Schneider noch immer ist.

Die beiden letzten Fragen dieses Komplexes fokussieren zwei äußere Umstände, die Einfluss auf den Medieneinsatz im Geschichtsunterricht haben. Zum einen die technische Ausstattung an Schulen (**Frage 26**), zum anderen die Kenntnis unterrichtspraktischer Beispiele, in denen digitale Medien im Geschichtsunterricht integriert werden (**Frage 27**). Anhand der Antworten auf diese beiden Fragen können mögliche Ursachen für den seltenen Gebrauch digitaler Medien gefunden werden.

4.3.2.8. *Motivation und Wirksamkeit*

Um die Beschaffenheit des Medienbegriffs von Lehrenden des Fachs Geschichte auszuleuchten, muss neben den fachlich begründeten Motiven auch erhoben werden, inwiefern bei der Planung des Medieneinsatzes auch motivationale Aspekte eine Rolle spielen.

Daher wird zunächst gefragt, wie sehr die medialen Hör- und Sehgewohnheiten Jugendlicher, die sich durch die Digitalisierung stetig verändern, eine Rolle bei der didaktischen Planung des Geschichtsunterrichts spielen (**Frage 28**). Anhand der Antworten kann geprüft werden, inwiefern Lehrpersonen des Fachs Geschichte in ihrem Unterricht damit umgehen, dass Jugendliche sich zunehmend mit digitalen statt analogen Medien beschäftigen, wie es bereits in der JIM-Studie empirisch nachgewiesen wurde.¹⁷²

¹⁷² Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2018.

Die beiden folgenden Fragen beschäftigen sich mit den von Lehrenden intendierten Zielsetzungen im Zusammenhang mit analogen (**Frage 29**) bzw. digitalen Medien (**Frage 30**). Dabei wird die ausfüllende Person darum gebeten, die Relevanz mehrerer damit im Zusammenhang stehender Aspekte einzuschätzen: Motivationsförderung (**Frage 29.1.**, bzw. **30.1.**), Förderung narrativer Fähigkeiten (**Frage 29.2.**, bzw. **30.2.**), Förderung der Fähigkeit, mit Medien umgehen zu können (**Frage 29.3.**, bzw. **30.3.**), individuelle Zukunftsorientierung (**Frage 29.4.**, bzw. **30.4.**), Vermittlung eines besseren Verständnisses für die gegenwärtige Gesellschaft (**Frage 29.5.**, bzw. **30.5.**) und Lernproduktorientierung (**Frage 29.6.**, bzw. **30.6.**).

Anhand der Antworten auf diese Frage wird sichtbar, ob Lehrende des Fachs Geschichte digitalen Medien im Vergleich zu analogen in spezifischen Teilbereichen gleich viel, weniger oder mehr Lernpotenzial zusprechen.

In der letzten Frage des Fragebogens soll die ausfüllende Lehrkraft angeben, ob sie das Gefühl hat, das Fach Geschichte durch den Einsatz digitaler Medien generell erfolgreicher unterrichten zu können (**Frage 31**). Anhand der Frage soll deutlich werden, ob Lehrpersonen einen Zusammenhang zwischen dem Erfolg ihres Unterrichts und dem Einsatz digitaler Medien wahrnehmen. Stellt sich anhand der Ergebnisse heraus, dass dieser Zusammenhang von einem Großteil der Ausfüllenden wahrgenommen wird, ließe sich empirisch beweisen, dass die Beschäftigung mit digitalen Medien im Geschichtsunterricht Potenziale bietet, die analoge Medien nicht bereithalten.

4.4. Auswertungsmethode

Nach Beendigung der Umfrage liefert das Programm *LimeSurvey* die Umfragedaten im Excel-Format. In der Tabelle sind auf der x-Achse die Fragegruppen mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten angeordnet, während auf der y-Achse die entsprechenden Antworten der durchnummerierten Fragebögen sichtbar sind. Für die Auswertung werden ausschließlich bis zur letzten Frage ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt. Insbesondere für die Fragen 4 und 5, in denen der Unterschied zwischen einem alltäglichen und einem geschichtsdidaktischen Medienbegriff deutlich werden soll, ist es nämlich notwendig, dass die gleiche Gesamtzahl an Ausfüllenden vorliegen.

Nachdem die Präsentation der Daten in der Tabelle gestalterisch so überarbeitet wird, dass sie durch farbliche Hervorhebungen übersichtlicher sind, wird der Datensatz bereinigt, indem die Kontrollitems geprüft werden und entsprechende Fragebögen aus der Tabelle entfernt werden. Daran anschließend werden die Häufigkeiten der jeweiligen Antworten ausgerechnet. Bei skalenbasierten Antworten werden der Bewertungsdurchschnitt, die Varianz sowie die Standardabweichung errechnet. Daran anschließend werden zu den Fragen Diagramme erstellt, um das jeweilige Meinungsbild visuell anschaulich darstellen und es in Rückgriff auf das oben theoriegeleitet entwickelte geschichtsdidaktische Medienkonzept interpretieren zu können.

5. Auswertung und Interpretation

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Online-Umfrage ausgewertet und interpretiert werden. Das vorliegende Kapitel gibt die Ergebnisse den sechs Fragengruppen entsprechend wieder und interpretiert sie. Eine tabellarische Übersicht über die Ergebnisse der Umfrage befindet sich im digitalen Anhang der vorliegenden Arbeit.

Der Erhebungszeitraum der Untersuchung umfasste mit seiner Laufzeit vom 20.02. bis zum 24.03.2020 etwa vier Wochen. Insgesamt lagen bis zum Ende der Umfrage 31 vollständige Antwortsätze vor. Wie bereits im Kapitel zur Erläuterung des Fragebogens erwähnt wurde, wurde den für die Umfrage ausgewählten Personen neben der online-Variante auch eine Möglichkeit zum analogen Ausfüllen der Umfrage geboten. Diese Möglichkeit wurde nicht genutzt, weshalb alle vorliegenden Daten über das onlinebasierte Umfragetool *LimeSurvey* gewonnen wurden.

5.1. Bereinigung des Datensatzes

Bevor die vorliegenden Daten ausgewertet und interpretiert werden können, muss der Datensatz bereinigt werden. Wie bereits im Teil zur Erläuterung des Fragebogens beschrieben wurde, wurde in Frage 4, 5 und 6 das Kontrollitem „Frazer“ eingefügt – ein Kunstwort, welches keinen semantischen Gehalt besitzt. Das Ankreuzen dieses Kontrollitems zeigt auf, dass eine soziale Erwünschtheit verspürt wurde, um sich selbst, bezogen auf alle aufgeführten Medienformate, als wissende und medienkompetente Lehrperson darzustellen.

Insgesamt wurde das Kontrollitem in drei der 31 Fragebögen angekreuzt. Weil nicht ausgeschlossen werden kann, dass die drei betroffenen Fragebögen auch bei anderen Fragen unter dem Einfluss eines verspürten sozialen Drucks ausgefüllt wurden und dadurch unauthentische Antworttendenzen entstanden, wurden die entsprechenden Fragebögen aus der Analyse und Interpretation der Daten ausgeschlossen. Insgesamt ergibt sich also eine Datengrundlage von insgesamt 28 ausgefüllten Fragebögen.

5.2. Allgemeine Informationen

5.2.1. Geschlecht

Von insgesamt 28 Teilnehmenden ordneten sich mit 17 Teilnehmenden die meisten dem männlichen Geschlecht, elf dem weiblichen und keine_r der Kategorie „divers“ zu.

5.2.2. Alter

Die Umfrage umfasst Teilnehmende unterschiedlichen Alters: Die Gruppe der 45-49-Jährigen war mit sieben Teilnehmenden dabei am stärksten vertreten, daran anschließend folgten die 40-44-Jährigen (fünf Teilnehmende). In den Altersgruppen der 50-54-Jährigen sowie der 30-34-Jährigen füllten jeweils vier Personen den Fragebogen aus. Drei Teilnehmende ordneten sich der Altersgruppe der 25-29-Jährigen und jeweils zwei der über 60-Jährigen und 35-39-Jährigen zu. Mit nur einer Person ist die Gruppe der 55-60-Jährigen am wenigsten vertreten. Dass die Altersgruppe der unter 25-Jährigen in der Umfrage nicht vertreten ist, war erwartbar. Aufgrund der Regelstudienzeit von fünf Jahren erscheint es unwahrscheinlich, sich in dem eher jungen Alter bereits im praktischen Teil der LehrerInnenausbildung zu befinden.

5.2.3. Berufserfahrung

Trotz der gleichmäßigen Altersverteilung aller Umfrageteilnehmenden bildet die Gruppe derer, die weniger als fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrperson aufweisen mit neun Teilnehmenden den Großteil. Danach folgt mit sieben

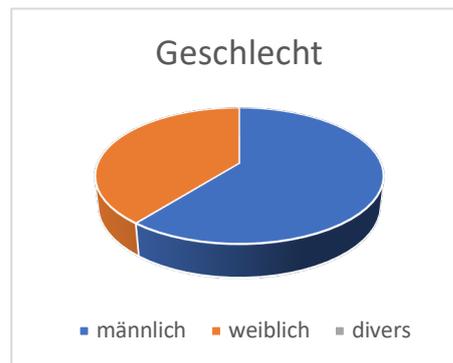


Abbildung 4

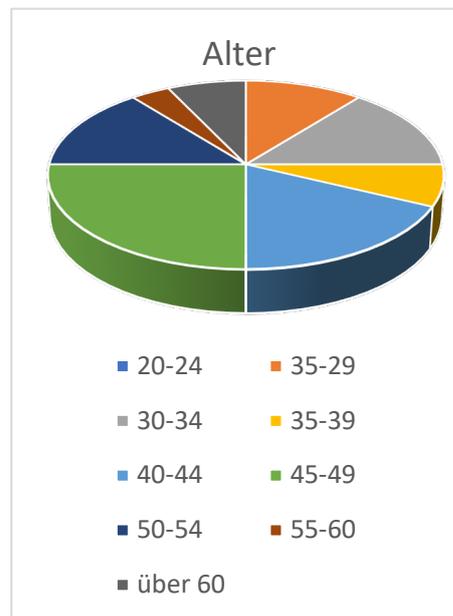


Abbildung 5

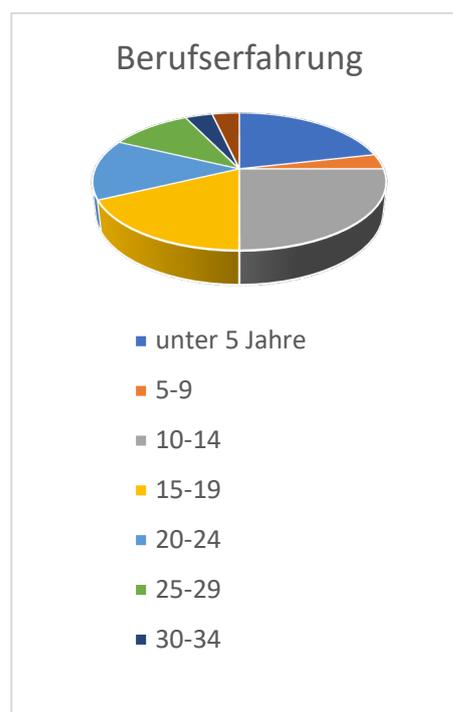


Abbildung 4

Teilnehmenden die Gruppe derjenigen, die zehn bis 14 Jahre Berufserfahrung aufweisen. Die Anzahl derer, die 15-19 Jahre Berufserfahrung aufweisen ist mit fünf Teilnehmenden vertreten; diejenigen mit 20-24 Jahren Erfahrung im Lehrberuf ist mit vier Teilnehmenden; die Gruppe derjenigen mit 25-29 Erfahrung ist mit drei Lehrpersonen vertreten. Mit jeweils einem Teilnehmenden sind diejenigen mit fünf bis neun, 30-34 und 35-39 Jahren Berufserfahrung vertreten. Die Umfrage umfasst keine Lehrperson, die mehr als 40 Jahre Berufserfahrung aufweist.

5.3. Reichweite und Differenzierung des Medienbegriffs

In Anbetracht der großen Menge an Daten und andererseits auch aus Gründen der Lesbarkeit werden die Ergebnisse im Folgenden in Diagrammen und Tabellen veranschaulicht.

Ziel der Untersuchungen in diesem Themenblock war es, eine Übersicht darüber verschaffen zu können, welche Medienformate unter Lehrenden des Fachs Geschichte einerseits in einem Alltagsverständnis unter dem Begriff ‚Medien‘ gefasst werden; andererseits sollte sichtbar werden, welche Medien im Kontrast dazu für den Geschichtsunterricht als wichtiger oder unwichtiger eingestuft werden. Darüber hinaus soll auch thematisiert werden, in welchem Maße digitale Medien aus der Auswahl für den Geschichtsunterricht relevanter Medienformate ausgeschlossen werden.

Die Ergebnisse der Frage 4, in der die ausfüllende Lehrperson gebeten wurde, alle Begriffe anzukreuzen, die sie in einem Alltagsverständnis zu ‚Medien‘ zählen würde, sind in Abbildung 7 veranschaulicht. Auf der x-Achse sind die Antworthäufigkeiten, auf der y-Achse sind die jeweiligen Antwortmöglichkeiten sichtbar, welche von oben nach unten der Häufigkeit ihrer Nennung entsprechend sortiert sind.

Das Balkendiagramm in Abbildung 8 ist analog dazu aufgebaut. Bei der Beantwortung der Fragestellung (Frage 5) ging es jedoch nicht um Medien in einem Alltagsverständnis, sondern um diejenigen Medienformate, welche für den Geschichtsunterricht relevant erscheinen. Zusätzlich sind diejenigen Medienformate orange gefärbt, welche im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* Erwähnung finden. Auf die Bedeutung der orange gefärbten Balken wird im weiteren Verlauf näher eingegangen.

Für die Interpretation der Daten erscheint es besonders relevant, die Ergebnisse der Fragen 4 und 5 miteinander zu vergleichen. Auf diese Weise wird sichtbar, inwiefern sich unter den Ausfüllenden ein für den Geschichtsunterricht domänenspezifischer Medienbegriff etabliert hat. In Frage 6 wurde die ausfüllende Lehrperson mit der Auswahl derjenigen Medien konfrontiert, welche für den Geschichtsunterricht relevant erscheinen und wurde gebeten, die Verwendungshäufigkeit im eigenen Geschichtsunterricht auf einer Skala einzuordnen. In Anbetracht der Auswahl an Medien und ihrer Verwendungshäufigkeit lässt sich hinterfragen, inwiefern der damit etablierte Begriff von Medien im Geschichtsunterricht den Anforderungen einer umfassenden Medienbildung im Zusammenhang mit historischem Lernen gerecht werden kann. Die Tabelle in Abbildung 9 soll einen Vergleich beider Daten aus Frage 4 und 5 erleichtern, indem sie in der letzten Spalte die Differenz zwischen den Antworthäufigkeiten beider Fragen anzeigt. Alle positiven Werte der Spalte zeigen, dass das jeweilige Medienformat im Geschichtsunterricht eine größere Rolle spielt als im Alltagsverständnis. Alle negativen Werte deuten darauf hin, dass das Medium für den Geschichtsunterricht weniger relevant erscheint als im Alltagsverständnis. Um die Ergebnisse der Tabelle leichter lesbar zu machen, sind die Veränderungswerte in einer abgestuften Farbskala dargestellt, in der die Zellen besonders positiver Veränderungen dunkelgrün, die besonders negativer Veränderungen dunkelrot gefärbt sind.

Im Vergleich zum Alltagsverständnis gehören die Selbstlernsoftware, der Overhead-Projektor, das online-Lexikon sowie der Comic zu den drei Medienformaten, die für den Geschichtsunterricht am unwichtigsten erscheinen. Auffällig ist, dass unter den Medienformaten mit negativen Werten viele digitale Medien auftreten, was im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch nähergehend thematisiert wird.

Im Vergleich zum Alltagsverständnis erscheinen hingegen nur wenige Medienformate für den Geschichtsunterricht wichtiger; unter ihnen vor allem die Internetrecherche und die Statistik. Besonders begründungsbedürftig erscheint der Ausschluss der digitalisierten Quelle; sie wird mit einer Häufigkeit von 20 im Alltagsverständnis als prominent hervorgehoben, spielt gemäß den Antworten aber für den Geschichtsunterricht (nur 16 Nennungen) eine deutlich kleinere Rolle. Ähnlich verhält es sich mit dem online-Lexikon. Im Alltagsverständnis gehört es mit 19 Nennungen zum oberen Drittel der wichtigsten Medienformate, während es für den Geschichtsunterricht nur neun Ausfüllenden relevant erscheint. Auch der digitale

Zeitzeugenbericht wird im Vergleich zum Alltagsbegriff (20 Nennungen) als überraschend unwichtig für den Geschichtsunterricht eingestuft (14 Nennungen) – dies wird an späterer Stelle tiefgreifender thematisiert.

Mit den Informationen, welche in den drei Übersichten strukturiert sind, gerät das quantitative Forschen an seine Grenzen. In Anbetracht der Ergebnisse kann man einen guten Überblick über den Medienbegriff von Lehrenden des Fachs Geschichte erhalten, aber Begründungen gehen aus den vorliegenden Daten nicht hervor. Generell lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Fragen jedoch klar herausstellen, dass nicht jedes anwählbare Medienformat in gleichem Maße als Medium in einem Alltagsverständnis wahrgenommen wird und – noch weniger – als Medium des Geschichtsunterrichts. Damit beantwortet sich auch die bereits im Verlauf der vorliegenden Arbeit aufgekommene Frage danach, ob es sinnvoll ist, einen domänenspezifischen, geschichtsdidaktischen Medienbegriff zu etablieren¹⁷³ – anhand der erhobenen Daten wird deutlich, dass es ihn unter Lehrkräften bereits gibt.

Die vorliegenden Daten können auch einen ersten Einblick darin gewähren, welcher Stellenwert digitalen Medienformaten im Geschichtsunterricht eingeräumt wird. Anhand der Ergebnisse bestätigt sich nicht, dass die ausfüllenden Lehrpersonen eine vollkommen skeptische Haltung gegenüber digital gestützten Medienformaten aufweisen. So gehören die Internetrecherche (+6), der Beamer (+1) und die digitale Karte (+1) mehr zu Medien des Geschichtsunterrichts als zu Medien in einem Alltagsverständnis, wie der Tabelle in Abbildung 9 zu entnehmen ist.

Bei näherem Betrachten wird jedoch deutlich, dass die Gesamtheit der Ausfüllenden digitale Medien eher aus dem Geschichtsunterricht ausschließt als analoge Medien. Insgesamt wurden die Lehrpersonen mit einer Auswahl von 64 Medienformaten konfrontiert, unter ihnen befinden sich 24 digitale Medienformate.¹⁷⁴ Die Summe aller Werte aus Spalte fünf in Abbildung 9 ergibt einen Wert von -224. Dies bedeutet, dass es in der Summe 244 weniger Nennungen für relevante Medien des

¹⁷³ Vgl. fn. 4.

¹⁷⁴ Dazu zählen: Geocaching, Internet, PC/Laptop, digital gestützte Präsentation, digitale Quellen, virtuelle Exkursionen, Tablet, YouTube, digitaler Zeitzeugenbericht, Smartboard, VR, Bildungsportale, App zum kollaborativen Schreiben, soziale Netzwerke, Weblog, digitalisierte Quelle, digitales Schulgeschichtsbuch, WebQuest, Smartphone/ Handy, online-Lexikon, Selbstlernsoftware, Historienfilm, digitale Zeitleiste, DVD, digitale Karte, Internetrecherche, Dokumentation, Beamer.

Geschichtsunterrichts gibt als für den Alltagsbegriff; dies markiert eine deutliche Einschränkung. Von den Einschränkungen sind mit einem nominalen Wert von -120 mehr digitale als analoge Medien (-104) betroffen. Da die Medienauswahl der Frage nicht gleichmäßig viele digitale wie analoge Medien umfasst, müssen die Werte anhand folgender Rechenoperation hochgerechnet werden, um anhand von Prozentzahlen aufweisen zu können, wie groß der verhältnismäßige Anteil an Ausschließungen digitaler Medien im Vergleich zu analogen ist:

Gesamtzahl aller Medienformate = 64

Davon analog: 40

Davon digital: 24

Umrechnungsfaktor analoge Medien: $40/64 = 0,625$

Umrechnungsfaktor digitale Medien: $24/64 = 0,375$

Gesamtzahl an Ausschließungen für Medien des Geschichtsunterrichts = 224

Davon analog: 104

Davon digital: 120

Angleichung der Verhältnisse

Digital: $120 \times 0,625 = 75$

Analog: $104 \times 0,375 = 39$

Summe der angeglichenen Verhältnisse: 114

Prozentuale Betroffenheit analoger Medien: $39/114 \times 100 = 34,21 \%$

Prozentuale Betroffenheit digitaler Medien: $75/114 \times 100 = 65,78 \%$

In der vorliegenden Untersuchung wurden digitale Medien mit einer Häufigkeit von 65,78% sehr viel häufiger als für den Geschichtsunterricht irrelevant eingestuft als analoge Medien (34,21%).

Abbildung 7: Medien im Alltagsverständnis von Lehrenden des Fachs Geschichte

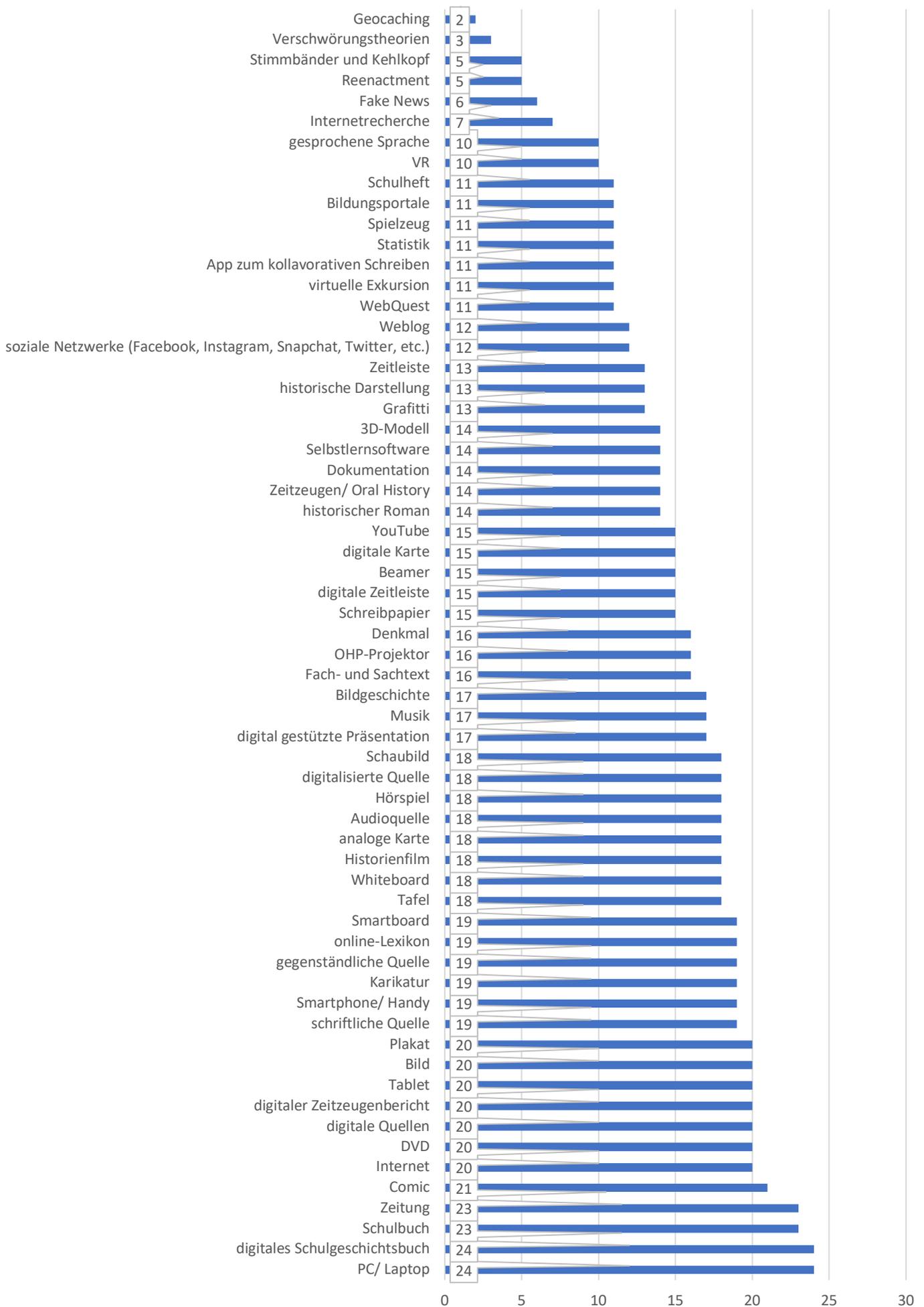


Abbildung 8: Lehrende des Fachs Geschichte bewerten relevante Medien für den Geschichtsunterricht

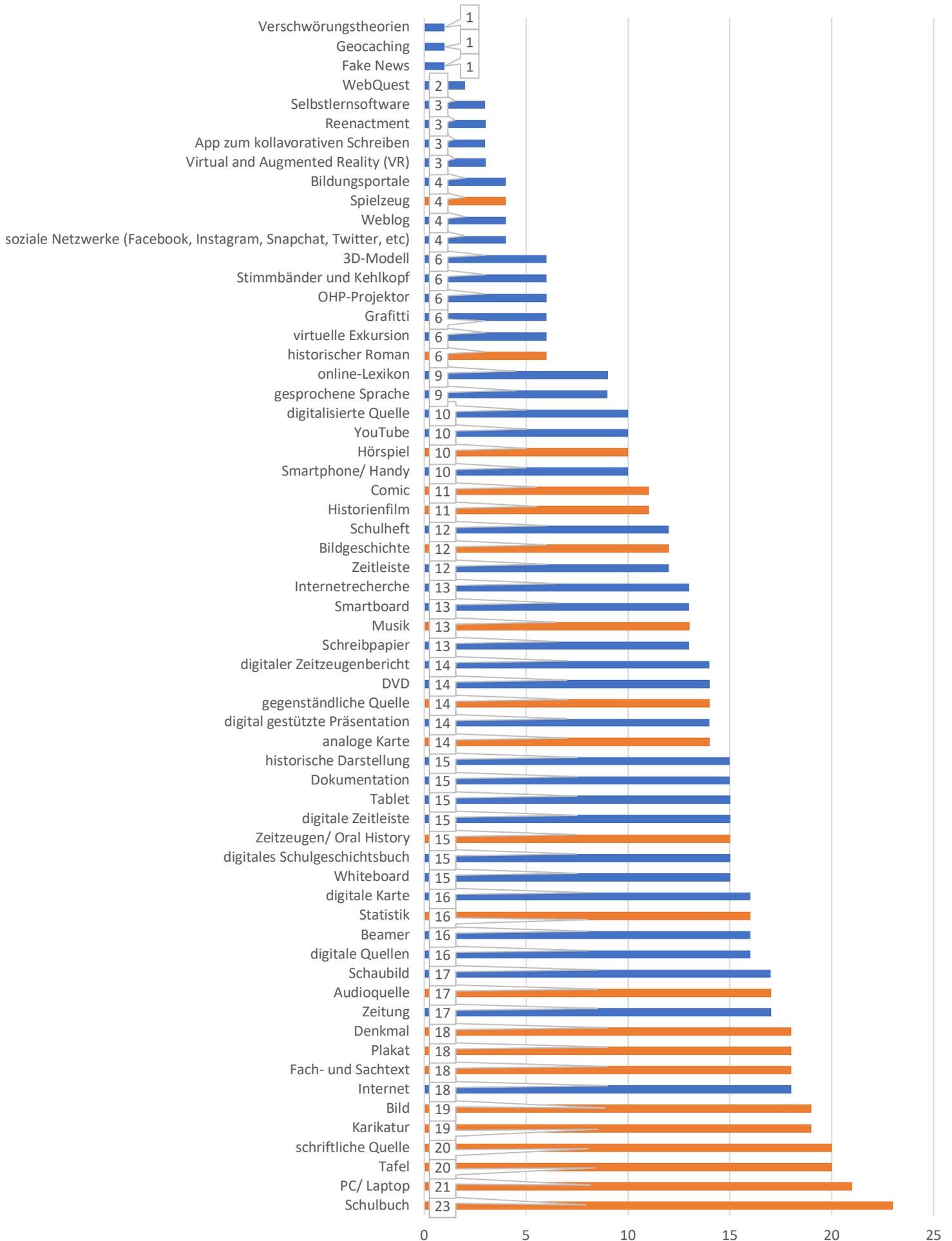


Abbildung 9: Medien im Alltagsverständnis und Medien des Geschichtsunterrichts im Vergleich

Medienformat	digital/analog	Häufigkeiten Alltagsverständnis	Häufigkeiten Medien des Geschichtsunterrichts	Veränderung
Internetrecherche	d	7	13	6
Statistik	a	11	16	5
Tafel	a	18	20	2
Fach- und Sachtext	a	16	18	2
historische Darstellung	a	13	15	2
Denkmal	a	16	18	2
schriftliche Quelle	a	19	20	1
Zeitzeugen/ Oral History	a	14	15	1
Beamer	d	15	16	1
Dokumentation	a	14	15	1
digitale Karte	d	15	16	1
Stimmbänder und Kehlkopf	a	5	6	1
Schulheft	a	11	12	1
Schulbuch	a	23	23	0
digitale Zeitleiste	d	15	15	0
Karikatur	a	19	19	0
gesprochene Sprache	a	10	9	-1
Geocaching	d	2	1	-1
Audioquelle	a	18	17	-1
Zeitleiste	a	13	12	-1
Bild	a	20	19	-1
Schaubild	a	18	17	-1
Schreibpapier	a	15	13	-2
Internet	d	20	18	-2
Reenactment	a	5	3	-2
Plakat	a	20	18	-2
Verschwörungstheorien	a	3	1	-2
Whiteboard	a	18	15	-3
PC/ Laptop	d	24	21	-3
digital gestützte Präsentation	d	17	14	-3
analoge Karte	a	18	14	-4
Musik	a	17	13	-4
digitale Quellen	d	20	16	-4
virtuelle Exkursion	d	11	6	-5
gegenständliche Quelle	a	19	14	-5
Fake News	a	6	1	-5
Tablet	d	20	15	-5
Bildgeschichte	a	17	12	-5
YouTube	d	15	10	-5
Zeitung	a	23	17	-6
DVD	a	20	14	-6
digitaler Zeitzeugenbericht	d	20	14	-6
Smartboard	a	19	13	-6
VR	d	10	3	-7
Historienfilm	a	18	11	-7
Graffiti	a	13	6	-7
Spielzeug	a	11	4	-7
Bildungsportale	d	11	4	-7
historischer Roman	a	14	6	-8
App zum kollaborativen Schreiben	d	11	3	-8
soziale Netzwerke	d	12	4	-8
Weblog	d	12	4	-8
Hörspiel	d	18	10	-8
digitalisierte Quelle	d	18	10	-8
3D-Modell	a	14	6	-8
digitales Schulgeschichtsbuch	d	24	15	-9
WebQuest	d	11	2	-9
Smartphone/ Handy	d	19	10	-9
Comic	a	21	11	-10
online-Lexikon	d	19	9	-10
Overhead-Projektor	a	16	6	-10
Selbstlernsoftware	d	14	3	-11
Summe	- 224			
davon digital				- 120
davon analog				- 104

Das Balkendiagramm (Abbildung 10) visualisiert auf der y-Achse die 64 Medienformate, welche für die Beantwortung der Frage zur Verfügung standen. Anders als in den vorherigen Balkendiagrammen zeigt dieses auf der x-Achse nicht in einem Nominalwert an, wie häufig das Medienformat angewählt wurde. Weil die Antwortmöglichkeit auf die Frage durch das Wählen eines Wertes auf einer endpunktbenannten Skala erfolgte, bildet das Diagramm auf der x-Achse den Bewertungsmittelwert aller Antworten für die Werte auf der y-Achse ab. Wie bereits im Kapitel zur Erläuterung des Fragebogens beschrieben wurde, wird mit der endpunktbenannten Skala die Gleichabständigkeit der jeweiligen Antwortmöglichkeiten unterstellt, sodass damit Mittelwerte errechnet werden können. Die Ausfüllenden hatten in dieser Fragen-Gruppe die Möglichkeit, auf einer siebenstufigen Skala von 0 (nie) bis 7 (immer) anzugeben, wie häufig sie ein Medienformat im Geschichtsunterricht einsetzen. Die An-
 Antworthäufigkeit des Skalenpunktes 8 wurde nicht mitberechnet, da er keinen Zu-
 stimmungsgrad ausdrückt, sondern zur Enthaltung dienen soll.

Anhand der Abbildung 10 wird schnell deutlich: Im Geschichtsunterricht der ausfüllenden Lehrpersonen wird jede Stunde gesprochen. Sowohl Stimmbänder und Kehlkopf (im Sinne einer Zuordnung zur Kategorie „Gerät“) als auch die gesprochene Sprache (im Sinne einer Zuordnung zur Kategorie „Form“)¹⁷⁵ werden den Daten zufolge am häufigsten im Geschichtsunterricht verwendet – auch wenn es erklärungsbedürftig erscheint, warum die Stimmbänder und der Kehlkopf häufiger im Geschichtsunterricht verwendet werden als die gesprochene Sprache. Da beide Werte sich nur marginal voneinander unterscheiden, wird den Mutmaßungen dazu an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen. Nach den sprachlichen Äußerungen folgen das Schulheft und das Schreibpapier. Spezifisch geschichtsdidaktisch folgt auf dem fünften Platz dann die schriftliche Quelle, auf dem sechsten Platz der Fach- und Sachtext sowie auf dem siebten Platz das Bild.

Wie in der Abbildung 8 sind auch in Abbildung 10 diejenigen Medienformate, welche im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* thematisiert werden, hier orange gefärbt. Dadurch wird auch hier sichtbar, dass Lehrende des Fachs Geschichte einerseits viele derjenigen Medien benutzen, welche im Handbuch Erwähnung finden, so zum

¹⁷⁵ Die Differenzierung des Medienbegriffs in Form, Instrument und Gerät wurde im Kapitel zur Entwicklung eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs erläutert.

Beispiel die schriftliche Quelle, der Fach- und Sachtext, das Schulbuch, die Karikatur, die Tafel oder das Plakat.

Betrachtet man die blauen Balken der unteren Hälfte von Abbildung 10, fällt auf, dass viele der eher häufig genutzten Medien digital konfiguriert sind. Das bedeutet, dass sie im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* nicht erwähnt werden und sie in den Augen der Verfasser daher auch nicht als relevant und gewinnbringend für den Geschichtsunterricht betrachtet werden. Dennoch werden sie häufig genutzt; häufiger als beispielsweise der historische Roman, das Hörspiel, Spielzeug, die gegenständliche Quelle oder der Historienfilm als Medienformate, die im Handbuch Erwähnung finden. Um als Handbuch für den Geschichtsunterricht praktische Handlungsoptionen zu eröffnen und auch, um den fachdidaktischen Vorteil gegenüber anderen Medienformaten zu reflektieren, sollte das *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* dementsprechend deutlich mehr auf digitale Medienformate eingehen. Wie in dem Diagramm deutlich wird, werden digitale Medienformate ohnehin im Geschichtsunterricht verwendet und dementsprechend besteht Lehrenden sowie Lernenden gegenüber die Pflicht, den fachdidaktischen Stellenwert dieser Medienformate anzuerkennen. Letztendlich zeigt die mangelhafte Abdeckung derjenigen Medienformate, welche häufig verwendet werden – unter ihnen insbesondere die digitalen Medienformate – auch auf, dass die LeserInnen des Handbuchs ein unzutreffendes Bild von einer modernen Medienbildung im Fach Geschichte vermittelt bekommen. Medienformate, die nur selten zum Einsatz kommen, werden überproportional dargestellt (beispielsweise das Hörspiel), während häufig verwendete Medienformate im Handbuch nicht in ihrem Wert für das historische Lernen im Geschichtsunterricht reflektiert werden. Wie bereits erwähnt betrifft dies digitale Medien in besonderem Maße. Um eine umfassende Medienbildung im Zusammenhang mit historischem Lernen zu ermöglichen, sollten digitale Medienformate auch im Handbuch (auf bewusste und reflektierte Weise) Einzug finden, um die SchülerInnen im Unterricht nicht mit „dysfunktionalem Wissen“¹⁷⁶ zu überfrachten. Dies ist vor allem darin begründet, dass digitale Medienformate im Sinne der oben beschriebenen Annahmen die Aufgabe erfüllen, Überschusssinne erfahrbar und erklärbar zu machen, somit neue Identifikationsangebote und letztendlich neue Medienformate

¹⁷⁶ Michael Giesecke, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen, S. 2.

entstehen.¹⁷⁷ Wenn das *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* weiterhin ein Handbuch für PraktikerInnen des Geschichtsunterricht sein soll und einen Stellenwert unter der geschichtsdidaktischen Literatur zum historischen Lernen mit und durch Medien beibehalten will, sollte es sich stärker an den Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden orientieren. Im Zusammenhang der Analyse der Antworten auf Frage 27 wird noch näher darauf eingegangen, wie gut sich die ProbandInnen durch die Kenntnis unterrichtspraktischer Beispiele auf den Einsatz digitaler Medien im Geschichtsunterricht vorbereitet fühlen.

Nachdem der Fokus in der Auswertung des Diagramms bis jetzt auf denjenigen Medienformaten lag, die im Geschichtsunterricht relevant sind, und die Renovierungsbedürftigkeit der thematischen Zusammenstellung des *Handbuchs Medien im Geschichtsunterricht* hervorgehoben wurde, soll der Fokus nun auf diejenigen Medienformate gerichtet werden, welche wenig Anwendung im Geschichtsunterricht finden. Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, jedem der eher weniger verwendeten Medienformate mit Bezug auf geschichtsdidaktische Literatur nun eine begründete Bedeutung zuzuschreiben. Gerade weil aber bereits im Verlauf der Auswertung auf die Wichtigkeit eingegangen wurde, Lehrende und Lernende gleichsam mit ‚Wissen‘ zu konfrontieren, das für die Gegenwart handlungsleitend ist, soll an dieser Stelle exemplarisch hervorgehoben werden, dass einige Medienformate bezogen auf die Untersuchungsergebnisse im Geschichtsunterricht unterrepräsentiert sind: Apps zum kollaborativen Schreiben werden mit einem niedrigen Wert von 2,33 im Hinblick auf die Einsatzhäufigkeit beispielsweise kaum genutzt. Zieht man für dieses Medienformat nun noch die Werte aus Abbildung 8 heran, wird transparent, dass nur wenige der ausfüllenden Lehrpersonen (3) Apps zum kollaborativen Schreiben für den Geschichtsunterricht wichtig finden, obwohl deren Stellenwert in der Fachliteratur hervorgehoben wird.

¹⁷⁷ Vgl. Abbildung 2.

Schon 2017 hebt Christoph Pallaske vor, dass sich

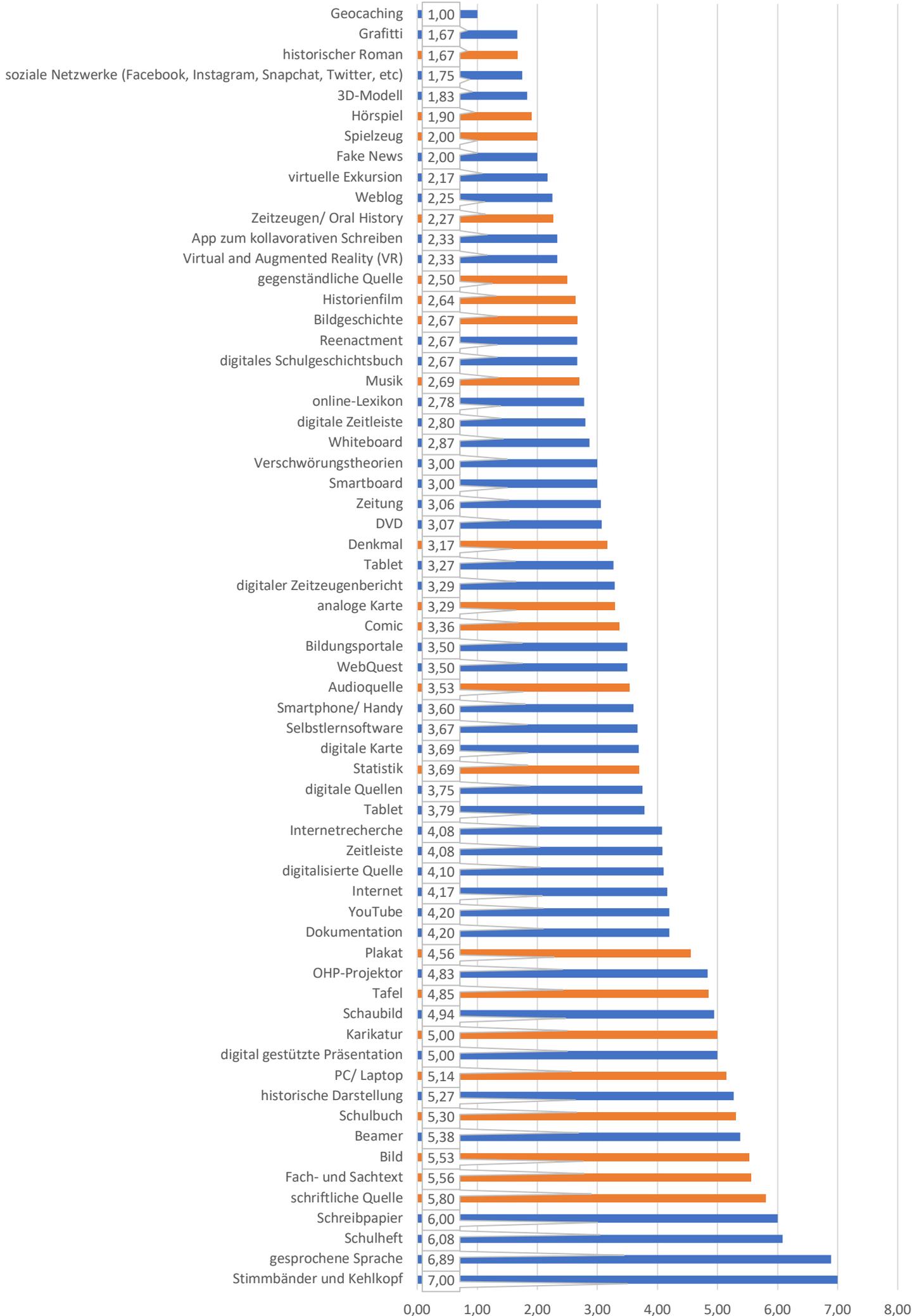
„[n]arrative Kompetenz und Dekonstruktionskompetenz [...] mittels [...] kollaborativer Schreibwerkzeuge besonders mit Blick auf Diskursivität und das Bewusstmachen des Konstruktcharakters historischer Narrative ausbilden [lassen], wenn im kollaborativen Schreib- oder Arbeitsprozess das Aushandeln kontroverser historischer Deutungen erprobt und reflektiert wird“¹⁷⁸.

Noch bedeutsamer erscheint die geringe Häufigkeit der Verwendung von Verschwörungstheorien und Fake News, obwohl beide durch mediale Berichterstattungen gegenwärtig sind und sich gut dazu eignen, die konstruktive Beschaffenheit und die Manipulationsabsicht vermeintlich valider (historischer) Information zu thematisieren.¹⁷⁹ Sowohl Fake News als auch Verschwörungstheorien werden gemäß der Tabelle in Abbildung 8 im Vergleich zum alltäglichen Medienverständnis als weniger wichtig für den Geschichtsunterricht eingestuft.

¹⁷⁸ Christoph Pallaske, Kollaboratives Schreiben, in: Daniel Bernsen/ Ulf Kerber (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Bonn 2017, S. 304-312.

¹⁷⁹ Vgl. hierzu: Benno Hafeneeger, Fake News, Verschwörungstheorien und alternative Fakten. Phänomene, Medien und Akteure in: Sebastian Barsch, Andreas Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hgg.), Fake und Filter, Frankfurt a. M. 2019, S. 137-154; und ebenfalls Mills Kelly, Teaching History in the Digital Age, Michigan 2013.

Abbildung 10: Einsatzhäufigkeiten der Medien des Geschichtsunterrichts



5.4. Qualität der Mediennutzung der Lehrperson im Geschichtsunterricht

Im Folgenden werden die Daten aus dem Themenblock zur Qualität der Mediennutzung ausgewertet. Anders als im vorherigen Themenblock geht es hier nicht mehr darum, welche Medien wie häufig eingesetzt werden, sondern um die Zielsetzungen, welche im Zusammenhang mit einem Medieneinsatz im Geschichtsunterricht verfolgt werden. Dafür wurden zahlreiche aus dem Theoriekorpus der vorliegenden Arbeit abgeleitete Statements erstellt, zu denen die ausfüllenden Lehrpersonen mittels Zuordnung auf einer endpunktbenannten Skala ihre Zustimmung, Ablehnung oder ihre Enthaltung äußern konnten. Neben dem bereits im obigen Teil erläuterten Bewertungsmittelwert wird zusätzlich zu den Diagrammen jeweils die Standardabweichung der jeweiligen Daten angegeben, um damit numerisch belegen zu können, wie hoch im Durchschnitt vom Bewertungsmittelwert abgewichen wurde. Die Standardabweichung zeigt dementsprechend an, wie einig sich die Ausfüllenden bei der Beantwortung der Frage waren. Ist der Wert nahe null, gruppieren sich die Ausfüllenden um den Mittelwert. Ist der Wert hoch, deutet das auf eine bipolare Meinungsverteilung hin. Die Standardabweichung (s) lässt sich mithilfe der Berechnung der Varianz (s^2) berechnen, welche die durchschnittliche quadrierte Abweichung aller Messwerte vom Mittelwert bezeichnet. Die Varianz lässt sich mithilfe folgender Formel berechnen:

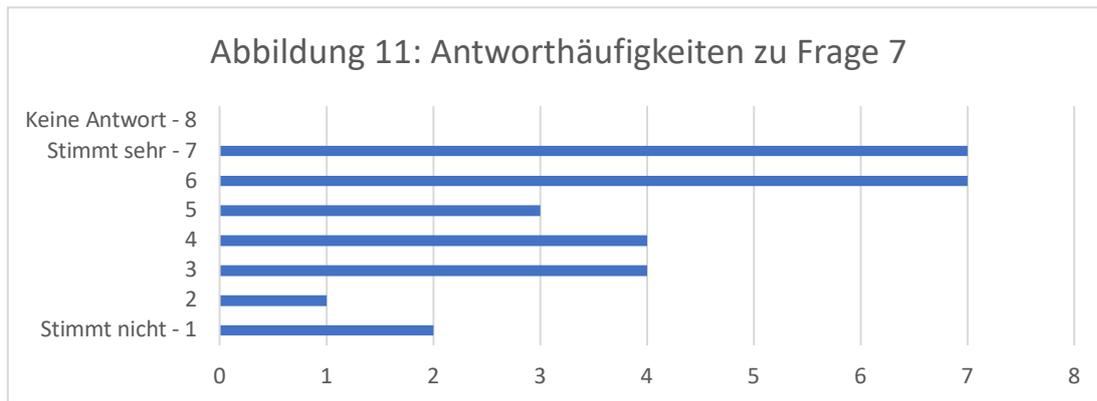
$$\text{Varianz} = s^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}$$

Die Standardabweichung ergibt sich dementsprechend, indem man die Wurzel aus dem varianzanzeigenden Wert zieht:

$$\text{Standardabweichung} = s = \sqrt{s^2}$$

Die Auswertung erfolgt im weiteren Verlauf bezogen auf die jeweiligen Fragen.

Frage 7: Ich setze Medien dazu ein, damit Schüler_innen die Glaubwürdigkeit von Medien einschätzen, beurteilen und hinterfragen lernen



Bewertungsmittelwert: 4,93

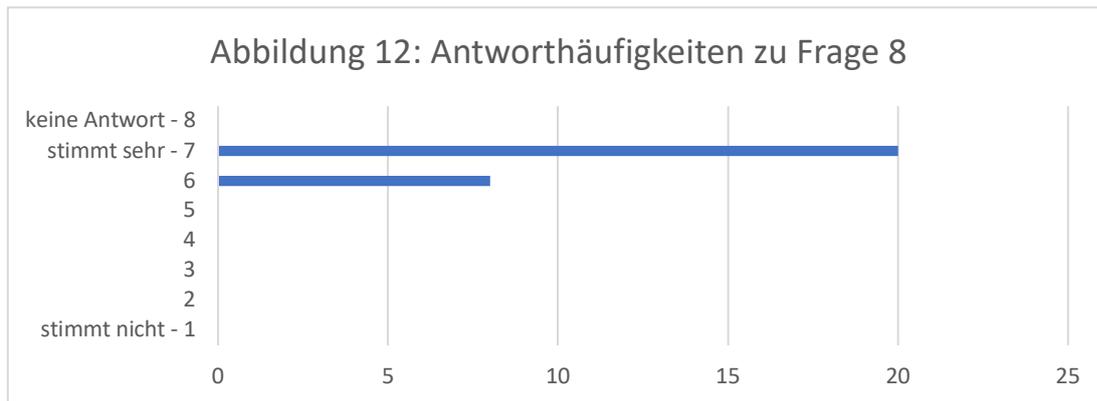
Standardabweichung: 1,85

Wie auch in den folgenden Balkendiagrammen dieses Themenblocks visualisiert das in Abbildung 11 sichtbare Balkendiagramm auf der x-Achse die anwählbaren Skalenpunkte von „1 – stimmt nicht“ bis „7 – stimmt sehr“, sowie die Kategorie derjenigen, die sich enthalten haben. Auf der y-Achse wird sichtbar, wie häufig der jeweilige Skalenpunkt für die jeweilige Frage angewählt wurde.

Die Antworten auf Frage 7 verteilen sich ohne Enthaltungen auf alle möglichen Antwortkategorien, was durch den mit 1,85 als erhöht zu bezeichnenden Wert der Standardabweichung deutlich wird. Dennoch ist in der Beantwortung der Frage eine klare Antworttendenz sichtbar. Die beiden Kategorien, welche der Äußerung der größten Zustimmung für das Statement dienen, bilden mit jeweils sieben Zustimmenden den Schwerpunkt. Grundsätzlich kann also angenommen werden, dass ein Großteil der Ausfüllenden die Meinung vertreten, dass das Einschätzen, Beurteilen und Hinterfragen von Medien eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit Medien im Geschichtsunterricht spielen. In Bezug auf die im Theorieteil entwickelten relevanten Aspekte einer zeitgemäßen Medienbildung im Fach Geschichte repräsentiert Frage 7 den Bereich der *Medienrezeption*.

Die hier angewandte quantitative Forschungsmethode stößt an ihre Grenzen, weil anhand der Statistiken nicht klar wird, warum drei Teilnehmende diesen Aspekt der Medienbildung im Geschichtsunterricht eher bzw. vollständig ablehnen. Wie in Folgeuntersuchungen mit größeren Stichproben und einer elaborierten Forschungsmethode, welche Antworttypen herauszustellen vermag, mit diesen Daten umgegangen werden könnte, wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit thematisiert.

Frage 8: Ich nutze Medien im Geschichtsunterricht, damit Schüler_innen aus ihnen Informationen über die Vergangenheit entnehmen können.

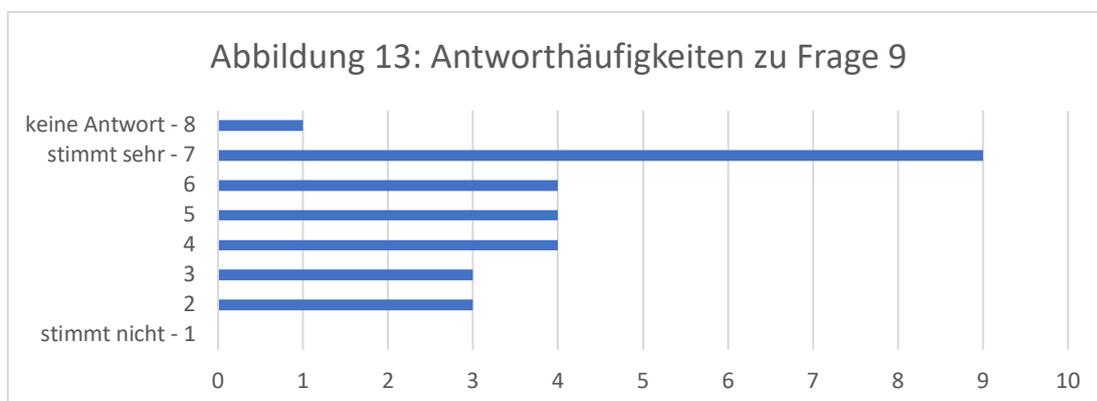


Bewertungsmittelwert: 6,71

Standardabweichung : 0,45

Wie im Diagramm der Abbildung 12 deutlich erkennbar wird, besteht unter den Ausfüllenden große Einigkeit. Dies wird auch am Wert der Standardabweichung deutlich, welche mit einem Wert von 0,45 für die gesamte Fragengruppe die geringste durchschnittliche Abweichung vom Bewertungsmittelwert abbildet. Das Entnehmen von Informationen scheint anhand der Ergebnisse dementsprechend der wichtigste Aspekt medialer Interaktion im Geschichtsunterricht zu sein. In Bezug auf den im Theorieteil entwickelten Medienbegriff ist dieses positive Ergebnis dem Bereich der engen Ebene eines geschichtsdidaktischen Medienbegriffs, nämlich der *Medienrezeption*, zuzuordnen.

Frage 9: Ich setze (digitale oder analoge) Medien dazu ein, um meine Schüler_innen dazu zu befähigen, öffentlich Diskurse beeinflussen zu können.



Bewertungsmittelwert: 5,11

Standardabweichung: 1,75

Das Diagramm der Abbildung 13 visualisiert die verschiedenen Grade der Zustimmung im Hinblick auf Frage 9. Wie man darin deutlich sehen kann, gibt es zwar einen hohen Anteil an stark Zustimmenden, allerdings verteilen sich die Meinungen der Lehrkräfte auch auf nahezu alle anderen Skalenpunkte. Der Bewertungsmittelwert von 5,11 dieser Frage zeigt an, dass die ausfüllenden Lehrpersonen dem Statement im Durchschnitt eher zustimmen.

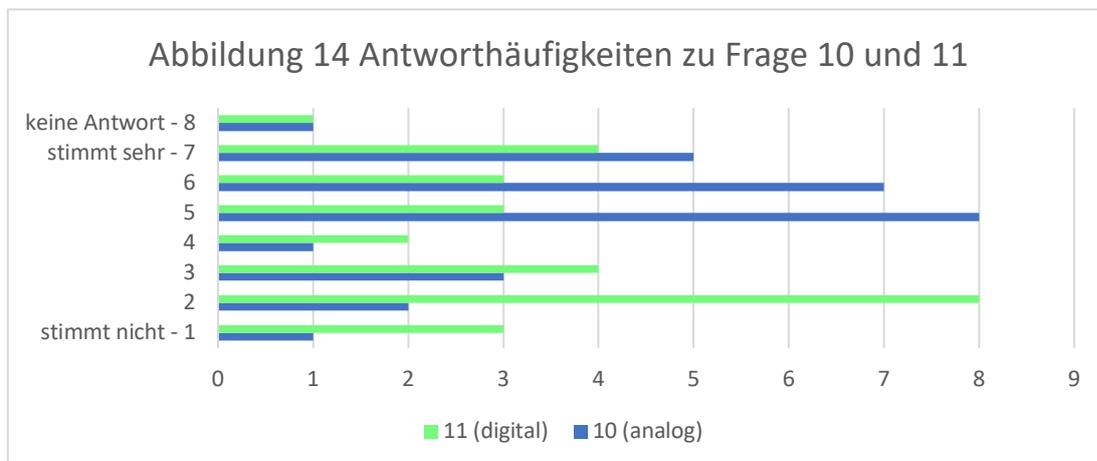
Wie bereits im obigen Teil erläutert worden ist, sollte mit dieser Frage geprüft werden, inwiefern die Ausfüller es für wichtig erachten, gesellschaftliche Diskurse manipulieren zu können. Da jede Medienproduktion standort- und personengebunden ist, sind in allen Medienformen – und dies gilt insbesondere für Darstellungen und Quellen – immer Weltansichten und Perspektiven verarbeitet. Enzensberger merkt für die Geschichtsdidaktik an, dass eine nicht manipulierte Medienproduktion unmöglich sei und ruft dazu auf, Medien immer zu dekonstruieren und jeden zu einem potenziellen „Manipulateur“ auszubilden.¹⁸⁰

Im Teil zur Auswahl der für den Geschichtsunterricht relevanten Medienformate wurde bereits darauf Bezug genommen, dass es besonders notwendig erscheint, sich mit Fake News und Verschwörungstheorien auseinanderzusetzen und sie zu dekonstruieren. Vor dem Hintergrund der durchschnittlich eher zustimmenden Haltung zum Statement der Frage 9 verwundert es erneut, warum diese Medienformate für den Geschichtsunterricht als unwichtig betrachtet werden und sie dementsprechend auch selten verwendet werden. Dabei steht nicht nur die Dekonstruktion stark ideologiebezogener Manipulation im Fokus der Dekonstruktion solcher Medienformate, sondern auch das Erlernen reflektierter Reaktionen darauf. Erst dann sind SchülerInnen in Enzensbergers Sinne dazu in der Lage, öffentlich Diskurse manipulieren zu können.

¹⁸⁰ Vgl. Hans Magnus Enzensberger, *Baukasten zu einer Theorie der Medien*.

Frage 10: Ich lasse meine Schüler_innen im Geschichtsunterricht analoge Medien produzieren.

Frage 11: Ich lasse meine Schüler_innen im Geschichtsunterricht digitale Medien produzieren.



Bewertungsmittelwert (Frage 10): 5

Standardabweichung (Frage 10):

1,66

Bewertungsmittelwert (Frage 11): 3,7

Standardabweichung (Frage 11):

2,03

Das Diagramm der Abbildung 14 fasst die Antworthäufigkeiten der Frage 10 und 11 zusammen und bezieht sich auf den Aspekt der *Medienproduktion* im Geschichtsunterricht. Dabei zeigt der blaue Balken die Antworthäufigkeiten zur Produktion analoger Medien an; der grüne diejenigen zur Produktion digitaler Medien. Auf diese Weise sind beide Antworten miteinander vergleichbar.

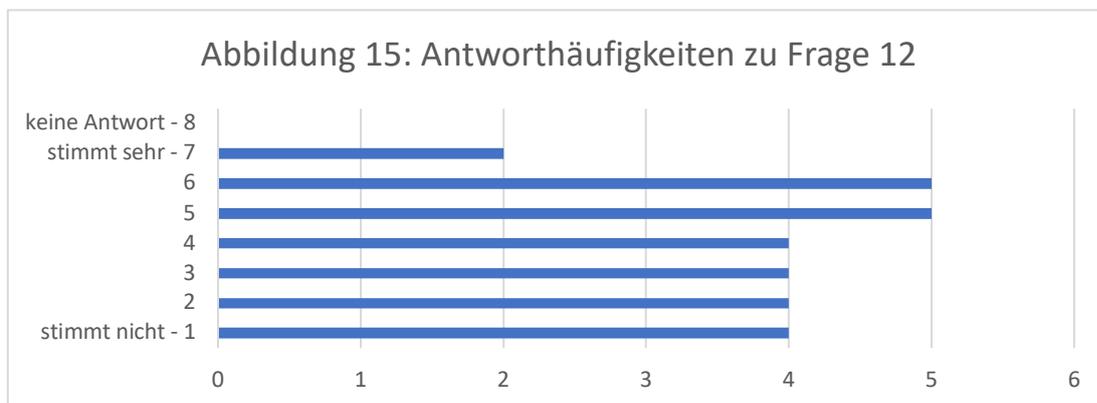
Anhand des Vergleichs wird deutlich, dass die Produktion digitaler Medien im Geschichtsunterricht deutlich seltener ist als die Produktion analoger Medien. Dies wird einerseits im zweiten Skalenpunkt offenbar, bei dem der grüne Balken mit einer Häufigkeit von acht anzeigt, dass die Produktion digitaler Medien fast keine Rolle spielt. Andererseits wird auch anhand der beiden Bewertungsmittelwerte deutlich, dass der Produktion digitaler Medien mit einem Wert von 3,7 ein wesentlich geringerer Stellenwert beigemessen wird als der Produktion analoger Medien mit einem Bewertungsmittelwert von 5. Besonders auffällig ist auch, dass sich bei der Beantwortung der Frage 11 zwei Lager gebildet haben. Dies zeigt der hohe Standardabweichungswert von 2,03 für diese Frage an. Unter den Ausfüllenden gibt es also trotz der Tatsache, dass analoge Medienproduktion als wichtiger eingestuft wird, Lehrende, welche ihre Lernenden häufig digitale Medien produzieren lassen. Möglicherweise deutet dies auf einen Paradigmenwechsel unter Geschichtslehrkräften hin, welche sich

zunehmend der Bedeutung und des Potenzials digitaler Medienformate für ihren Unterricht bewusst werden.

Ein erster Blick auf die Ausfüllenden, welche in Frage 11 den Skalenpunkt 1, 2 oder 3 angewählt haben, zeigt keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Alter der Lehrperson auf. Die geringe Integration digitaler Medien in der vorliegenden Stichprobe hängt dementsprechend nicht mit dem Alter der Geschichtslehrkraft zusammen.

Insgesamt lässt sich für die Fragen 10 und 11 festhalten, dass das Produzieren analoger Medien im Geschichtsunterricht dominiert, wobei der Stellenwert digitaler Medien unter einigen ausfüllenden Lehrpersonen trotzdem als hoch eingestuft wird.

Frage 12: Ich bringe meinen Schüler_innen bei, wie man im Internet zielgerichtet historische Quellen und Darstellungen recherchiert.



Bewertungsmittelwert: 3,89

Standardabweichung: 1,88

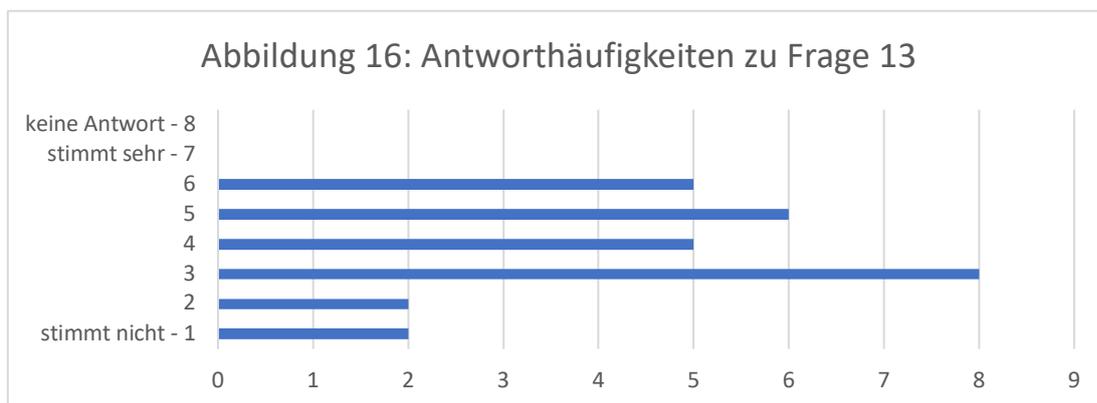
Das Balkendiagramm der Abbildung 15 zeigt die Antworthäufigkeiten zu Frage 12. Nachdem in den Fragen 7-11 bisher die Bereiche der Medienrezeption und Medienproduktion im Fokus standen, wird hier der dritte Kernbereich der engen Ebene des historischen Lernens mit Medien im Geschichtsunterricht untersucht, nämlich die Recherche.

Beim Betrachten der Visualisierung fällt auf den ersten Blick auf, dass alle Antwortkategorien angewählt worden sind; dabei bilden der Skalenpunkt 6 und 7 mit einer Antworthäufigkeit von jeweils fünf eine leichte Antworttendenz. Da die Meinungen sich allerdings mit jeweils vier Antworthäufigkeiten auch auf die Skalenpunkte 1 bis 4 verteilen und der Skalenpunkt 7 nur von zwei Lehrpersonen angewählt wurde, ergibt sich ein Bewertungsmittelwert von 3,89, welcher nur leicht über der Mitte (3,5) liegt. Die Ergebnisse dieser Frage erlauben also lediglich die Aussage, dass die

Ausfüllenden der Aussage nur mittelmäßig zustimmen, dass die zielgerichtete Recherche historischer Quellen und Darstellungen im Netz in ihrem Geschichtsunterricht weder eine sehr große noch eine besonders geringe Rolle spielt.

Vor dem Hintergrund des Wandels von Mediennutzungen Jugendlicher in Deutschland hin zu digitalen Formaten¹⁸¹ erscheint es für die heranwachsenden Lernende generell besonders relevant, im Internet auf valide Informationen zu stoßen. Für den Geschichtsunterricht gilt dies vor allem für das Auffinden von Quellen und Darstellungen. Bezieht man nun die bereits häufiger erwähnte Tatsache ein, dass die Gesamtheit aller gesellschaftlichen Diskurse zunehmend von Falschmeldungen durchdrungen wird, die insbesondere im Internet verbreitet werden, erscheint der Bewertungsdurchschnitt der Lehrenden zu gering.

Frage 13: Ich thematisiere in meinem Geschichtsunterricht, wie sich spezifische Medien im Verlauf der Geschichte immer wieder verändert haben.



Bewertungsmittelwert: 3,93

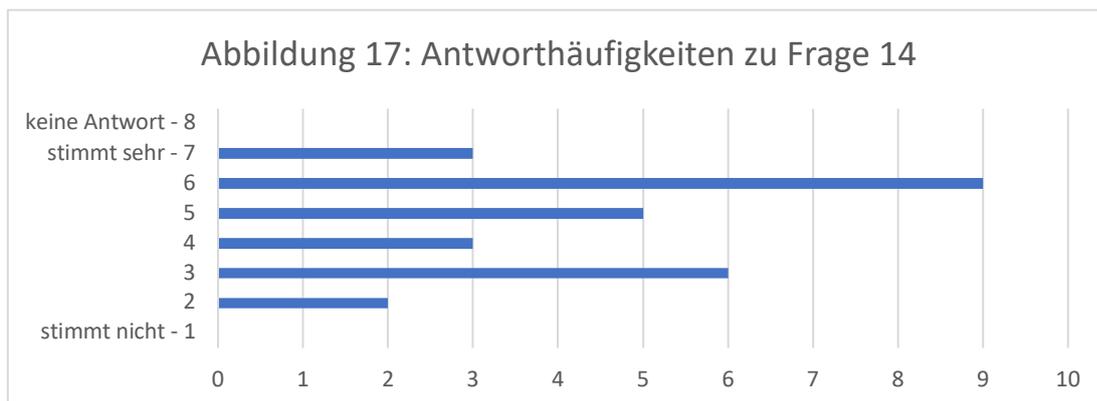
Standardabweichung: 1,46

Die bisherigen Statements der Fragengruppe bezogen sich mit den Bereichen Medienrezeption, Medienproduktion und Recherche auf die enge Ebene eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs. In Frage 13 wird auf die darüber liegende Ebene eingegangen, nämlich auf *Mediengeschichte*. Ähnlich wie bei Frage 12 erscheint das Balkendiagramm der Abbildung 16 wenig aussagekräftig. Der Bewertungsmittelwert liegt auch hier mit einem Wert von 3,93 nur leicht über dem Mittelwert (3,5). Der Bereich der Mediengeschichte wird offensichtlich weder für besonders relevant noch für völlig unwichtig gehalten.

¹⁸¹ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2018.

Wie schon im Theorieteil der vorliegenden Arbeit deutlich geworden ist, erscheinen die beiden weiteren Ebenen eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs besonders hervorhebenswert. Die Ebene der Mediengeschichte vermag es, Medien im Verlauf der Geschichte als kulturkonstituierende Größe zu begreifen und aufzuzeigen, welchen Einfluss verschiedene Medien im Verlauf der Geschichte auf die Vergesellschaftung von Menschen nehmen konnten. Da in den folgenden Fragen erneut auf diese Ebene Bezug genommen wird und sie sich inhaltlich nur schwer von der gesellschaftlichen Kulturebene einer Medienbildung trennen lässt, wird vor dem Hintergrund der entsprechenden Ergebnisse im weiteren Verlauf der Auswertung noch näher darauf einzugehen sein, wie Lehrende des Fachs Geschichte die Relevanz dieser beiden weiteren Ebenen für den Geschichtsunterricht einstufen.

Frage 14: Ich thematisiere in meinem Geschichtsunterricht, inwiefern Medien die Gesellschaft beeinflussen.



Bewertungsmittelwert: 4,79

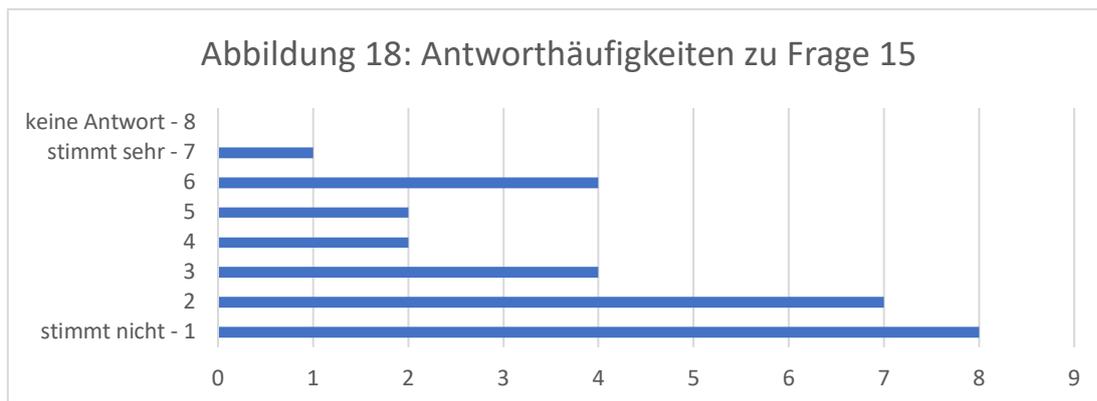
Standardabweichung: 1,52

In Abbildung 17 zeigt das Diagramm recht deutlich an, dass die meisten Ausfüllenden dem Statement stark zustimmen; der zweithöchste Skalenpunkt (6) wurde mit einer Antwohthäufigkeit von neun am häufigsten angewählt. Auch der Bewertungsmittelwert von 4,79 zeigt eine deutliche Zustimmung an. Dennoch ist die Meinung zu dieser Frage leicht bipolar verteilt, da der eher im Mittelfeld liegende Skalenpunkt 3 mit einer Antwohthäufigkeit von 6 ebenfalls stark ausgeprägt ist.

Vergleicht man den Bewertungsmittelwert der Frage 14 (4,79) mit dem der Frage 13 (3,93), ergibt sich ein erklärungsbedürftiger Zustand: Die ausfüllenden Lehrpersonen empfinden es für ihren Unterricht als wichtig, den Einfluss von Medien auf die Gesellschaft zu thematisieren, stufen aber das Thematisieren der Historizität von Medien

als gering ein. Dieser Umstand bleibt nicht begründbar und gleichsam erklärungsbedürftig, da der Einfluss von Medien auf die Gesellschaft nicht nur gegenwärtig eine Rolle spielt, sondern vor allem durch das Vergleichen mit vergangenen Verhältnissen deutlich wird.

Frage 15: Ich thematisiere in meinem Geschichtsunterricht, dass sich gegenwärtige Gesellschaften in einer Zeit des Leitmedienwechsels befinden.



Bewertungsmittelwert: 2,96

Standardabweichung: 1,9

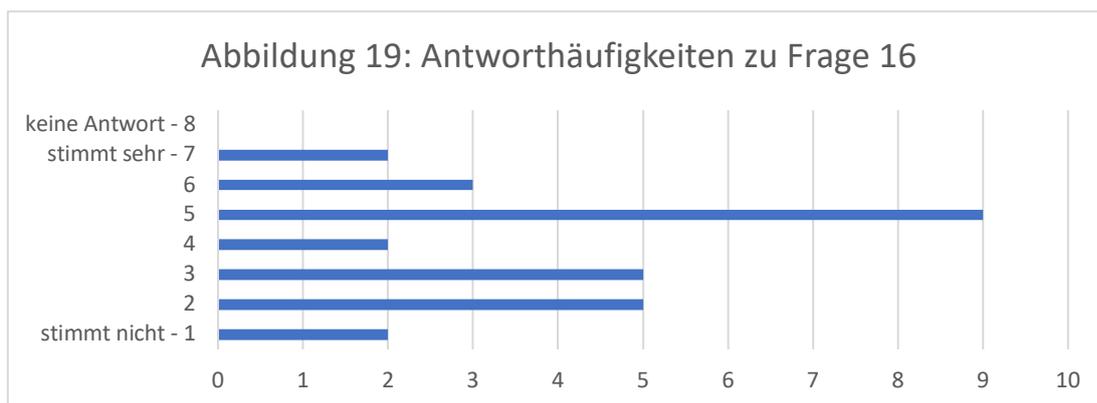
Das Diagramm der Abbildung 18 visualisiert die Antworthäufigkeiten auf Frage 15 und zeigt sehr deutlich, dass der Skalenpunkt 1 mit einer Häufigkeit von acht dominiert. Auch der Skalenpunkt 2 und 3 wird häufig angewählt. Selbst die vier Ausfüllenden, welche dem Statement durch das Anwählen des Skalenpunktes 7 und 6 eine hohe Bedeutung zugesprochen haben, können die vielen SkeptikerInnen nicht statistisch ausgleichen. Mit einem Bewertungsmittelwert von 2,96 ist die Zustimmungsrate sehr gering.

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurde ausgiebig darauf eingegangen, dass sich zahlreiche Begründungen dafür auffinden lassen, dass durch den sogenannten digitalen Wandel eine *nächste Gesellschaft* erwächst, welche sich in ihrer Bedürfnisstruktur vor allem im Hinblick auf die Kategorien ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘ von derjenigen Gesellschaft unterscheidet, die zuvor existierte. Teil dieser Feststellung ist auch, dass sich Zeitwahrnehmungen dynamisch verändern, was zu dem Bedürfnis leitet, sich situativ zu verorten und den *Erfahrungsraum* mit dem *Erwartungshorizont* abzugleichen. Dabei wahrzunehmen, dass der derzeit stattfindende Leitmedienwechsel zwar einzigartig ist, die Menschheit historisch betrachtet aber nicht zum

ersten Mal mit einem solchen konfrontiert wird, kann dem Bedürfnis gerecht werden, aus Vergangenen Zukunftsperspektiven zu gewinnen. Angesichts der beschriebenen statistischen Daten wird dies im Geschichtsunterricht der ausfüllenden Lehrpersonen kaum ermöglicht, sodass den SchülerInnen im Großteil der Fälle eine wesentliche und identitätsstiftende Zeiterfahrung verwehrt wird, die im Geschichtsunterricht geleistet werden könnte.

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass der Vergleich des gegenwärtigen Medienumbruchs mit anderen im Verlauf der Menschheit bereits teilweise in Schulbüchern aufgenommen wird und dementsprechend bereits didaktische Konzepte existieren, um solche Vergleiche und Zeiterfahrungen sinnvoll zu gestalten.¹⁸²

Frage 16: Ich thematisiere in meinem Geschichtsunterricht, inwiefern Medien jeweils spezifische Produktions- und Rezeptionsbedingungen vorgeben und somit unterschiedliche Darstellungen und Interpretationen ermöglichen.



Bewertungsmittelwert: 4

Standardabweichung: 1,71

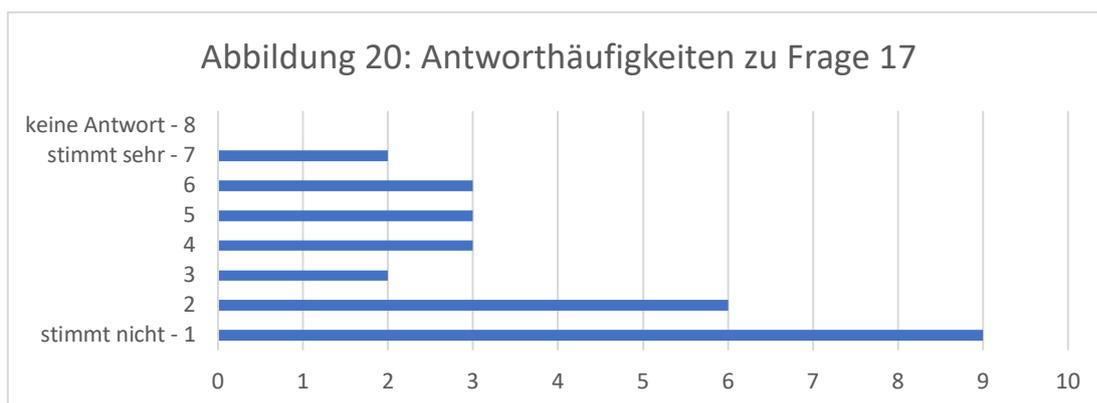
Mit Frage 16 wurde nochmals auf einen Aspekt aus der engen Ebene eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs eingegangen, nämlich auf den Bereich der *Medienrezeption*.

Das Diagramm der Abbildung 19 zeigt recht deutlich, dass der Skalenpunkt 5 mit großem Abstand am häufigsten angewählt wurde, wenngleich es mit jeweils fünf Nennungen auch bei Skalenpunkt 3 und 2 einen Schwerpunkt gibt. Insgesamt ergibt sich ein Bewertungsmittelwert von 4, was erneut nicht eindeutig und nicht sehr aussagekräftig ist.

¹⁸² Vgl. Nicky Born/ Hans-Joachim Cornelißen (Hgg.), Forum Geschichte 2. Nordrhein-Westfalen Gymnasium G9, Von der Stadt im Mittelalter bis zur Industrialisierung, Gütersloh 2020, S. 79.

Um die Konstruktivität historischer Darstellungen und Quellen zu begreifen und sie dann dekonstruieren zu können, müssen auch die Möglichkeitsbedingungen reflektiert werden, welche durch ein Medienformat vorgegeben werden. Ein Film kann sich auf den gleichen historischen Sachverhalt beziehen wie eine schriftliche Quelle (beispielsweise ein Brief), allerdings gibt das Medienformat jeweils Möglichkeiten vor, Sachverhalte darzustellen. Insbesondere weil Medienformate wie zum Beispiel Filme nicht primär – wie Briefe – über Schriftzeichen mit ihren Rezipierenden kommunizieren, sondern eine Reihenfolge von Bildern mit Ton präsentieren, müssen für die Rezeption dieses Medienformats andere Beurteilungskategorien gewählt werden als für einen Brief. Unterschiedliche Medienformate erfordern daher unterschiedliche Deutungsmethoden. Deshalb erscheint es notwendig, auch im Geschichtsunterricht auf die jeweils verschieden vorgeprägten Darstellungs- und Interpretationsmöglichkeiten eines Mediums einzugehen. In Anbetracht des Bewertungsmittelwertes (4) dieser Frage lässt sich für die Menge der Teilnehmenden Lehrpersonen jedoch behaupten, dass dieser Aspekt des historischen Lernens im Zusammenhang mit Medien nicht explizit als wichtig wahrgenommen wird.

Frage 17: Ich thematisiere in meinem Geschichtsunterricht, inwiefern andere Leitmedienwechsel in der Geschichte des Menschen mit dem derzeitigen Leitmedienwechsel vergleichbar sind.



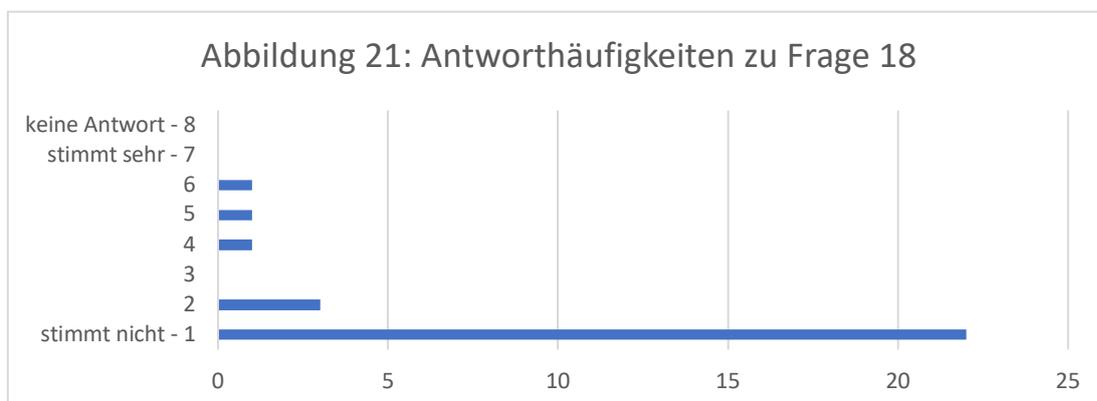
Bewertungsmittelwert: 3,07

Standardabweichung: 2,03

Das Diagramm der Abbildung 20 zeigt mit einem Häufigkeitswert von neun sehr deutlich die Tendenz an, dem Statement aus Frage 17 zu widersprechen. Da die Skalenpunkte 2-7 auch mit einer Häufigkeit von zwei bis drei angewählt wurden, verteilt sich die Meinung trotz der klaren Antworttendenz auch auf alle weiteren Antwortkategorien. Dies erklärt den Standardabweichungswert von 2,03, welcher gleichsam

der höchste in dieser Fragengruppe ist. Die ausfüllenden Lehrpersonen waren sich also bei keiner Frage dieser Reihe so uneinig wie bei dieser. 15 von 28 Teilnehmenden thematisieren in ihrem Geschichtsunterricht dementsprechend nicht oder fast nie, inwiefern der derzeitige stattfindende Leitmedienwechsel mit anderen im Verlauf der Menschheitsgeschichte vergleichbar ist. Wie wichtig dieser Vergleich für Heranwachsende ist, wurde bereits in der Auswertung der Frage 15 beschrieben. Da ohne eine Korrelationsanalyse, die hier aufgrund des Seitenumfangs nicht geleistet werden kann, nicht sichtbar wird, wie die SkeptikerInnen dieses Statements andere Fragen beantwortet haben, können über die Beweggründe dieser skeptischen Haltung nur Mutmaßungen angestellt werden. Folgeuntersuchungen müssten in den Blick nehmen, inwiefern in den Geschichtslehrplänen der Bundesländer auf die weite Ebene des geschichtsdidaktischen Medienbegriffs Bezug genommen wird. Behauptet sich dabei die antizipierbare Tatsache, dass Lehrpläne die weite Ebene eines geschichtsdidaktischen Medienbegriffs nicht curricular verankern, dann verwundert es nicht, dass die Notwendigkeit, durch die Betrachtung vergleichbarer Leitmedienwechsel einen Erwartungshorizont zu schaffen, noch keine populäre Meinung unter Lehrenden des Fachs Geschichte ist. Fest steht, dass diese Ansicht jedoch theoriegeleitet begründbar ist und angesichts der deutlich negativen Ergebnisse dieser Frage noch intensiver in die Fachdidaktik integriert werden muss.

Frage 18: Wie man im Internet recherchiert, finde ich für den Geschichtsunterricht unwichtig.



Bewertungsmittelwert: 1,57

Standardabweichung : 1,27

Das Diagramm der Abbildung 21 zeigt sehr einprägsam, dass nahezu alle Ausfüllenden dem Statement der Frage 18 nicht zustimmen. Der Standardabweichungswert

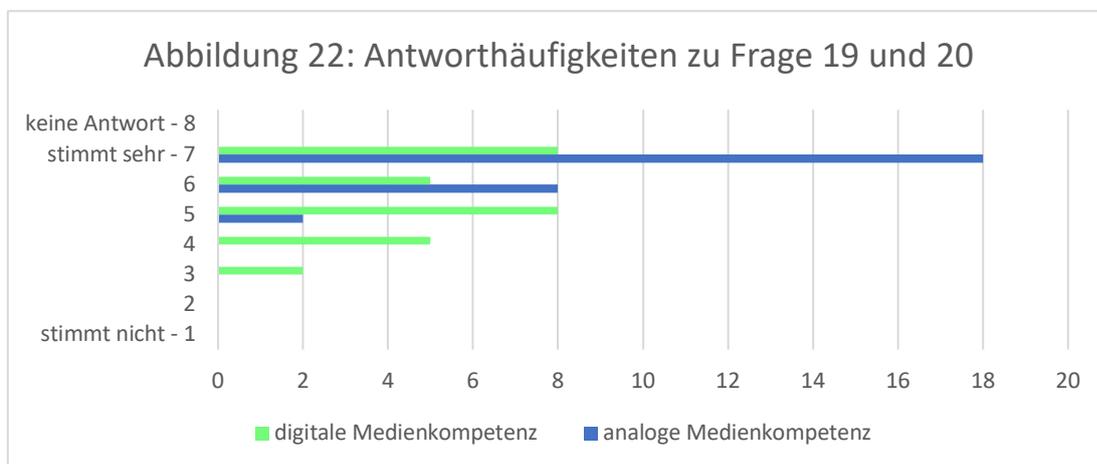
liegt mit 1,27 im eher niedrigen Bereich, woran deutlich wird, dass die Lehrpersonen sich größtenteils einig waren.

Frage 18 sollte als Kontrollfrage zur Frage 12 dienen, indem auf denselben Sachverhalt Bezug genommen wurde, die Formulierung jedoch negiert wurde. Bemerkenswert ist, dass die Ablehnung der Frage 18 nicht dem Grad der Zustimmung in Frage 12 entspricht. Würde die Ablehnung des Statements in Frage 18 genau so groß sein, wie die Zustimmung der Frage 12, müsste der Bewertungsmittelwert bei 1,11 liegen – der Bewertungsmittelwert der Frage 18 liegt allerdings bei 1,58. Näher betrachtet fällt diesbezüglich auf, dass in Frage 12 die Recherche von Quellen und Darstellungen im Internet angesprochen wird, in Frage 18 lediglich die Recherche. Um noch genauer als Kontrollfrage fungieren zu können, hätte die Formulierung exakt negiert werden müssen. Grundsätzlich kann angesichts des nur geringen Unterschiedes von 0,49 dennoch angenommen werden, dass die Ergebnisse dieser Reihe authentisch sind.

5.5. Beurteilung eigene Medienkompetenz

Frage 19: Ich fühle mich kompetent im Umgang mit analogen Medien.

Frage 20: Ich fühle mich kompetent im Umgang mit digitalen Medien.



Bewertungsmittelwert 19: 6,57

Standardabweichung 19: 0,62

Bewertungsmittelwert 20: 5,43

Standardabweichung 20: 1,27

Nachdem in der vorigen Fragengruppe auf die Qualität der Mediennutzung eingegangen wurde, steht in dieser nur zwei Fragen umfassenden Gruppe die *Beurteilung der eigenen Medienkompetenz* im Fokus. Da die beiden Fragen gut miteinander vergleichbar sind, erfolgt die Darstellung der Antworthäufigkeit beider Fragen in einem gemeinsamen Balkendiagramm (Abbildung 22).

Während die blauen Balken auf den jeweiligen Skalenpunkten anzeigen, wie kompetent sich die ausfüllenden Lehrpersonen im Umgang mit analogen Medien fühlen, zeigen die grünen Balken die Selbsteinschätzung zur digitalen Medienkompetenz an. Auf den ersten Blick wird deutlich, dass ein sehr großer Teil der Ausfüllenden sich sehr sicher im Umgang mit analogen Medien fühlt. Diese positive Selbsteinschätzung im Hinblick auf die eigene analoge Medienkompetenz zeigt sich am hohen Bewertungsmittelwert von 6,57, von dem die Standardabweichung mit einem Wert von 0,62 äußerst gering ist. Mit analogen Medien umzugehen scheint für die Lehrenden des Fachs Geschichte kein Problem darzustellen.

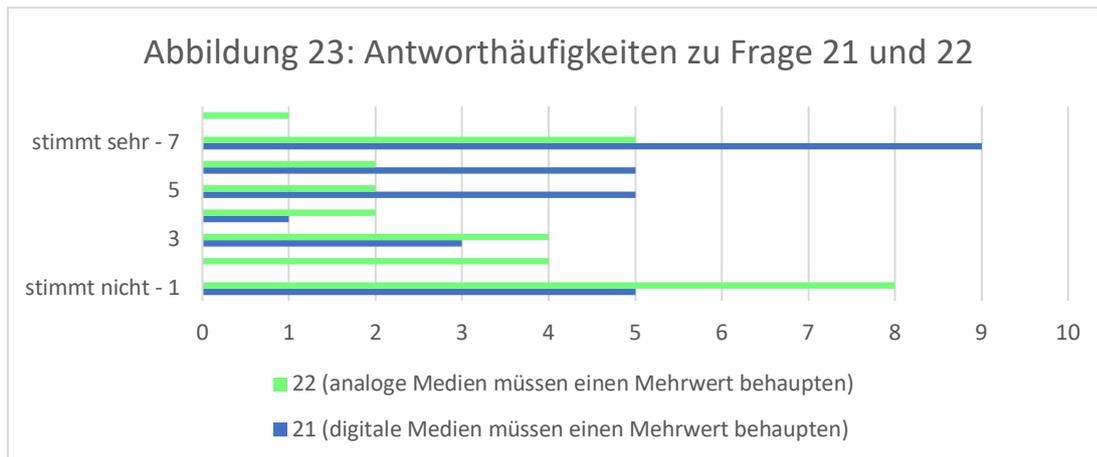
Anders sieht es jedoch im Umgang mit digitalen Medien aus. Das Gesamtbild ist weniger eindeutig, was am vergleichsweise hohen Standardabweichungswert von 1,27 deutlich wird. Durchschnittlich ordneten die ausfüllenden Lehrpersonen ihrer digitalen Medienkompetenz einen Wert von 5,43 zu – deutlich niedriger also als ihrer analogen Medienkompetenz.

Ein erster Blick auf den Zusammenhang derjenigen, welche ihre digitale Medienkompetenz auf Stufe 3 und 4 eingeordnet haben, zeigt auf, dass drei der sieben entsprechend Ausfüllenden sich im Alter von 40-44 Jahren befinden. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen geringer Einschätzung digitaler Medienkompetenz und Alter müsste anhand einer größeren Stichprobe allerdings noch nachgewiesen werden. Des Weiteren erscheint es für Folgeuntersuchungen auch lohnenswert, diejenigen, welche ihre Medienkompetenz im Digitalen gering einstufen, näher zu betrachten und herauszufinden, ob sich ein signifikanter Zusammenhang mit skeptischen Antworten in der Fragengruppe zur Qualität der Mediennutzung nachweisen lässt.

5.6. Einstellungen zu Medien im Geschichtsunterricht

Frage 21: Der Einsatz digitaler Medien muss in meinem Geschichtsunterricht analogen Formen des Unterrichtens gegenüber einen Mehrwert bieten.

Frage 22: Der Einsatz analoger Medien muss in meinem Geschichtsunterricht digitalen Formen des Unterrichtens gegenüber einen Mehrwert bieten.



Bewertungsmittelwert 21: 4,86

Standardabweichung 21: 2,18

Bewertungsmittelwert 22: 3,44

Standardabweichung 22: 2,27

Die hier zu beschreibende Fragengruppe beschäftigt sich mit *Einstellungen zum Medieneinsatz im Geschichtsunterricht* und differenziert sie in Bezug auf analoge und digitale Medienformate.

Die beiden ersten Fragen dieser Gruppe werden gemeinsam in einem Diagramm ausgewertet, um sie besser vergleichen zu können. Sie beziehen sich beide auf die Auswahl des passenden Mediums und auf eine entsprechende Legitimation für ihren Einsatz im Geschichtsunterricht. Ziel dieser Fragen war es, eine mögliche Skepsis gegenüber digitalen Medien transparent zu machen. Grundsätzlich sollte für den Geschichtsunterricht im Grunde genommen immer das für die jeweilige Zielsetzung gewinnbringende Medium gewählt werden – egal ob digital oder analog. Wäre dies die verbreitete Meinung unter den befragten Lehrpersonen, müssten im Diagramm der Abbildung 23 sowohl der grüne als auch der blaue Balken im Idealfall auf dem Skalenpunkt 7 jeweils 28 Antworthäufigkeiten anzeigen. Wie man dem Balkendiagramm entnehmen kann, ist dies nicht so.

Deutlich erkennbar ist die große Antworthäufigkeit im Skalenpunkt 7. Sie repräsentiert diejenigen, welche dem Statement der Frage 21 zustimmen und sich somit dafür

aussprechen, dass digitale Medien nur dann im Geschichtsunterricht eingesetzt werden, wenn sie gegenüber analogen Medienformaten einen Mehrwert bieten. Demgegenüber steht eine ähnlich große Menge an Ausfüllenden, die für Frage 22 den Skalenpunkt 1 angewählt haben und dem Statement nicht zustimmen, was in dem Fall bedeutet, dass für den Einsatz analoger Medien keine Legitimation gegenüber dem Mehrwert digitaler Medien erfolgen muss. Dies zeigt deutlich, dass ein Großteil der ausfüllenden Lehrpersonen die Ansicht verfolgt, dass digitale Medien nur dann eingesetzt werden sollten, wenn sie analogen Medienformaten gegenüber einen Vorteil bieten. Dies gilt allerdings nicht gleichsam für den Einsatz analoger Medien.

Unter MedienpädagogInnen ist die Frage nach dem Mehrwert umstritten, da SkeptikerInnen digitaler Medienbildung oftmals den Faktor der Effizienz anführen, um an Altbewährtem und möglicherweise bereits Etabliertem festzuhalten.¹⁸³ Dabei sollte in der Frage nach dem adäquaten Medium für den Unterricht an der Schule nicht ausschließlich der Effizienzaspekt im Vordergrund stehen, sondern vor allem der Anspruch, SchülerInnen auf eine Welt vorzubereiten, die gleichsam von analogen und digitalen Medien geprägt wird. Diese Zielsetzung wird unter MedienpädagogInnen häufig mit dem metaphorischen Vergleich zu Pinguinen betont, welche zum einen auf dem Land, zum anderen unter Wasser lebensfähig sein müssen. In beiden Lebensumgebungen wird ihnen das Fortbewegen und Überleben auf ganz unterschiedliche Weise ermöglicht.¹⁸⁴

Im Kontext der Mehrwertdebatte muss hervorgehoben werden, dass digitale Medien sich derzeit dynamisch weiterentwickeln und dabei viele Formate entstehen, die mit analogen Formaten nicht vergleichbar sind, wie beispielsweise die Technik der Virtual Reality oder Programme zum kollaborativen Schreiben. Sie funktionieren teilweise bereits effizienter als vergleichbare analoge Medienformate – McLuhan würde voraussichtlich behaupten, dass sie das menschliche Sensorium besser „massieren“, als analoge Medien. Auch unter Lehrenden des Fachs Geschichte muss – das zeigen die Ergebnisse der Fragen 21 und 22 – der Mehrwertdiskurs über digitale Medien

¹⁸³ Axel Krommer, Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. 5.9.2018, <<https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff>> [Stand: 30.04.2020].

¹⁸⁴ Jöran Muuß-Merholz, Die Pinguin-Medienmetapher: Eine etwas andere Definition von digitalen Medien, <https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=cLaNeNbVQyQ&feature=emb_logo>, [Stand: 30.04.2020].

durchbrochen und akzeptiert werden, dass analoge und digitale Medien zwei Lebensumgebungen repräsentieren, die durch dynamische Entwicklungen zunehmend schlechter miteinander vergleichbar sind. Es sollte weniger die Frage danach im Raum stehen, welches Medium effizient ist; der Wert digitaler Medien „besteht vielmehr darin, als konstituierende Formen die Zieldimensionen des Unterrichts signifikant zu erweitern“¹⁸⁵, wie Axel Krommer in diesem Zusammenhang hervorhebt. Auch hier wird deutlich, wie durch technologische Neuerungen das zunehmende Bedürfnis entsteht, die Begriffe von ‚Wissen‘, ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ einer Renovierung zu unterziehen, wie es im Theorieteil der vorliegenden Arbeit bereits thematisiert wurde.

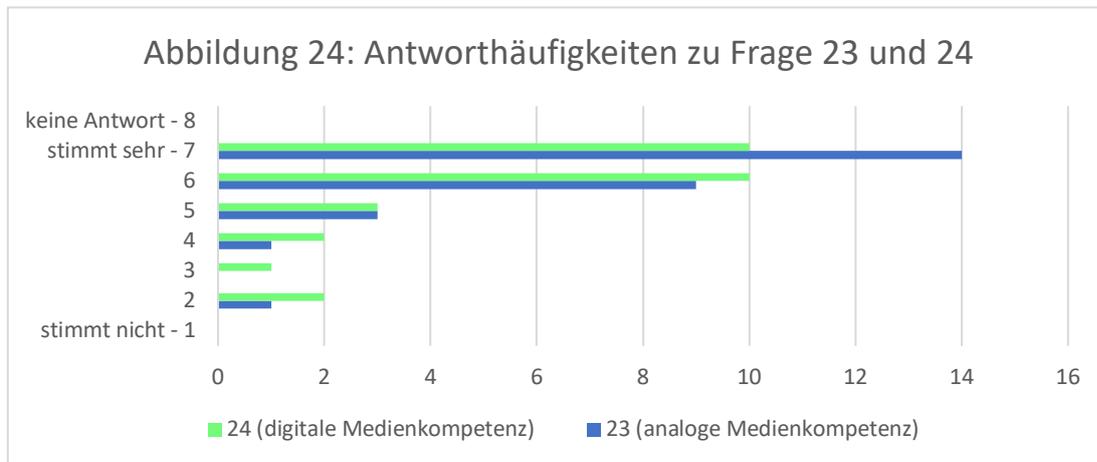
Auch für diesen Fragenblock erscheint es notwendig, in Folgeuntersuchungen Korrelationen zu anderen Antworttendenzen herzustellen, die eher für eine skeptische Haltung gegenüber digitalen Medien im Geschichtsunterricht sprechen.

Trotz der großen Anzahl derjenigen, welche in Frage 21 und 22 eine skeptische Haltung gegenüber digitalen Medien geäußert haben, muss betont werden, dass mit einer Häufigkeit von sieben auf den Skalenpunkten 6 und 7 bei Frage 22 auch ein erheblicher Teil der Ausfüllenden die Ansicht unterstützt, dass analoge Medien digitalen gegenüber grundsätzlich gleichberechtigt sind und beide jeweils vor dem Hintergrund ihres Äquivalents legitimiert werden müssen. Dass die Umfrageteilnehmenden sich generell in der Beantwortung beider Fragen eher uneinig waren, zeigen die beiden erhöhten Standardabweichungswerte (2,18 für Frage 21; 2,27 für Frage 22).

¹⁸⁵ Axel Krommer, Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff.

Frage 23: Ich verstehe das Vermitteln von analoger Medienkompetenz als Aufgabe meines Geschichtsunterrichts.

Frage 24: Ich verstehe das Vermitteln von digitaler Medienkompetenz als Aufgabe meines Geschichtsunterrichts.



Bewertungsmittelwert 23: 6,18

Standardabweichung 23: 1,14

Bewertungsmittelwert 24: 5,71

Standardabweichung 24: 1,46

Ähnlich wie bei Frage 21 und 22 sollen auch die Fragen 23 und 24 Einstellungen zu analogen und digitalen Medien kontrastieren. Anders als im obigen Diagramm ist in Abbildung 24 jedoch erkennbar, dass die Antworten eindeutiger sind, was auch an den relativ niedrigen Standardabweichungswerten von jeweils 1,14 (für Frage 23) und 1,46 (für Frage 24) deutlich wird.

Mit einem Bewertungsdurchschnitt von 6,18 ist die Zustimmung für das Statement der Frage 23 hoch, während sie für die Frage 24 mit einem Wert von 5,71 etwas niedriger liegt. Im Vergleich zum Standardabweichungswert der Frage 23 zeigt der leicht erhöhte Wert von 1,46 bei Frage 24 an, dass unter den Ausfüllenden weniger Konsens darüber besteht, das Vermitteln digitaler Medienkompetenz im Geschichtsunterricht umzusetzen als das Vermitteln einer analogen Medienkompetenz.

Die hier ausgewerteten Fragen belegen sehr deutlich, dass es unter den Befragten einen großen Anteil gibt, welcher digitale Medienbildung im Fach Geschichte nicht für wichtig hält. In keiner anderen Frage kontrastieren die SkeptikerInnen digitaler Medienbildung so stark mit den BefürworterInnen. Der Anspruch weiterer Forschung hierzu muss darin bestehen, mögliche Motive und Zusammenhänge dieser Gruppe zu ergründen.

5.7. Theoretische Fundierung und Planung

Die hier auszuwertende Fragengruppe thematisiert die theoretische Fundierung und Planung des Medieneinsatzes im Geschichtsunterricht. Weil keine Beschäftigung mit Vergangenheit ohne medial Überliefertes oder Vermitteltes möglich ist, spielt die theoretische Rückbindung des Geschichtsunterrichts an (im besten Falle geschichts-didaktische) Medientheorien eine maßgebliche Rolle. Ziel dieser Fragengruppe war, zu prüfen, inwiefern Lehrende des Fachs Geschichte Medientheorien nennen können, die ihre mediale Interaktion im Unterricht stützen. Dabei wurde die Frage so offen formuliert, dass sowohl (fach-)didaktische als auch fachwissenschaftliche Medientheorien unterschiedlicher Wissensdomänen genannt werden konnten.

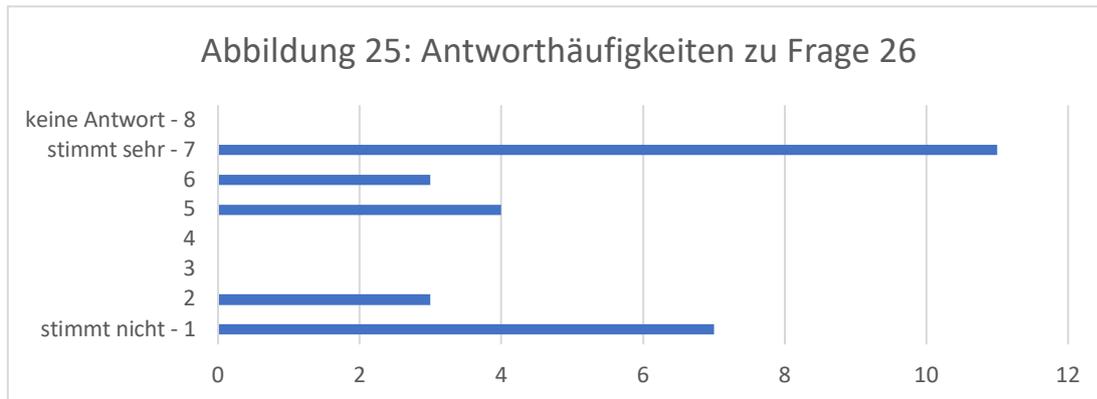
Von insgesamt 28 Teilnehmenden konnten sechs mittels Freitexteingabe einen oder mehrere Autoren einer Medientheorie nennen, welche ihren Geschichtsunterricht fundiert. Das entspricht einer Quote von 19% aller Antwortenden. Die Nennungen lauteten wie folgt:

- *Luhmann*
- *Faulstich – Lagaay*
- *Ulf Kerber, Daniel Bernsen*
- *Marshall McLuhan, Michael Giesecke, Niklas Luhmann*
- *Bernson*

Anders als vermutet, wurde die auf Einzelmedien beruhende Medientheorie von Pandel und Schneider nicht angeführt. Von denjenigen, welche eine für ihren Geschichtsunterricht bedeutsame Medientheorie nennen konnten, haben fünf Personen sich diese autodidaktisch angeeignet und nur eine Person ist im Rahmen ihrer Lehrerausbildung im Referendariat darauf aufmerksam geworden; keine im Rahmen ihrer universitären Lehrerausbildung.

Es erscheint voreilig, bei einer eher kleinen Stichprobe, wie sie in dieser Untersuchung vorliegt, im Hinblick auf die Kenntnis von Medientheorien ein Urteil über die Gesamtheit aller Geschichtslehrenden zu treffen. Daher wäre es dringend notwendig, in Folgeuntersuchungen mit größerer Stichprobenzahl belastbarere Ergebnisse zu erzielen. Sollte sich dann weiterhin behaupten, dass Medientheorien für PraktikerInnen des Geschichtsunterrichts keine große Rolle spielen und auch in der LehrerInnenausbildung sowohl im universitären Teil als auch im Referendariat keine Rolle spielen, ließen sich daraus begründete Implikationen für die LehrerInnenausbildung schließen.

Frage 26: Ich sehe mich an der Integration digitaler Medien in meinen Geschichtsunterricht gehindert, weil die entsprechende technische Ausstattung der Schule fehlt.



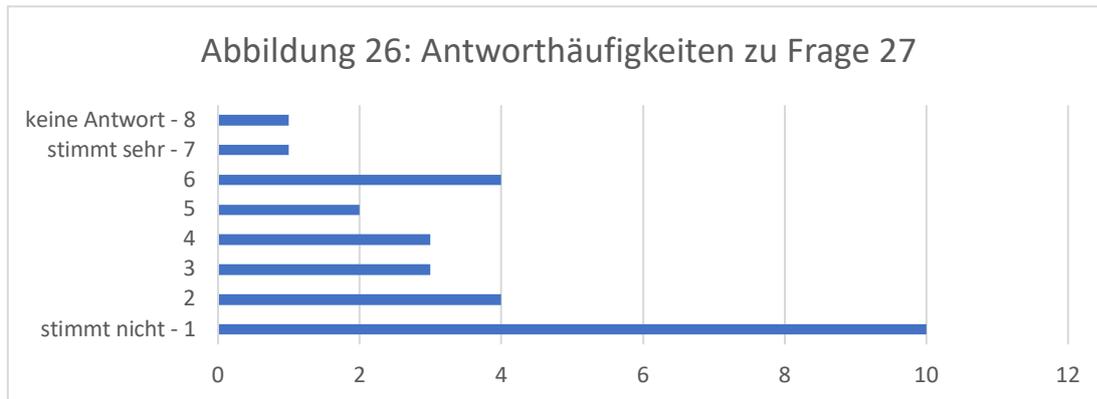
Bewertungsmittelwert: 4,57

Standardabweichung: 2,54

Mithilfe der Ergebnisse aus den Fragen 26 und 27 sollen wichtige Kontextfaktoren abgefragt werden, welche Begründungen für die Beantwortung anderer Fragen der Umfrage liefern können.

Im Balkendiagramm der Abbildung 25 sind die Antworthäufigkeiten auf die Frage 26 visualisiert. Mit einer Anzahl von elf wurde der höchste Skalenpunkt am häufigsten ausgewählt. Auch die beiden Skalenpunkte 6 und 5 wurden mit einer Häufigkeit von drei und vier häufig angewählt. Wie in dem Diagramm sichtbar wird, scheinen sich bei der Beantwortung dieser Frage zwei Lager gebildet zu haben, denn auch die letzten beiden Skalenpunkte sind mit einer Häufigkeit von zwei und sieben stark vertreten, während die mittleren Skalenpunkte 3 bis 4 überhaupt nicht angewählt wurden. Die bipolare Meinungsverteilung spiegelt sich auch im Wert der Standardabweichung wider, welcher mit einem Wert von 2,54 bezogen auf die durchgeführte Untersuchung den Höchstwert abbildet. Bei keiner anderen Frage des gesamten Fragebogens waren die Ausfüllenden sich also so uneinig wie bei der Beantwortung von Frage 26. Für die Interpretation dieser Ergebnisse zeigt sich eindeutig, dass ein großer Anteil der Schulen der ausfüllenden Lehrpersonen keine ausreichende technische Ausstattung aufweisen kann, während ein kleinerer (aber dennoch nennenswerter) Teil systemseitig bereits gut ausgestattet ist. Dies markiert den dringenden bildungspolitischen Handlungsbedarf, die Ausstattung mit digitalen Medien an Schulen weiter auszubauen.

Frage 27: Ich sehe mich an der Integration digitaler Medien in meinen Geschichtsunterricht gehindert, weil ich keine unterrichtspraktischen Beispiele kenne.



Bewertungsmittelwert: 2,96

Standardabweichung: 1,99

Ein weiterer Kontextfaktor für die Beschaffenheit der medialen Interaktion im Geschichtsunterricht kann die fehlende Kenntnis didaktischer Konzepte zum Umgang mit digitalen Medien sein.

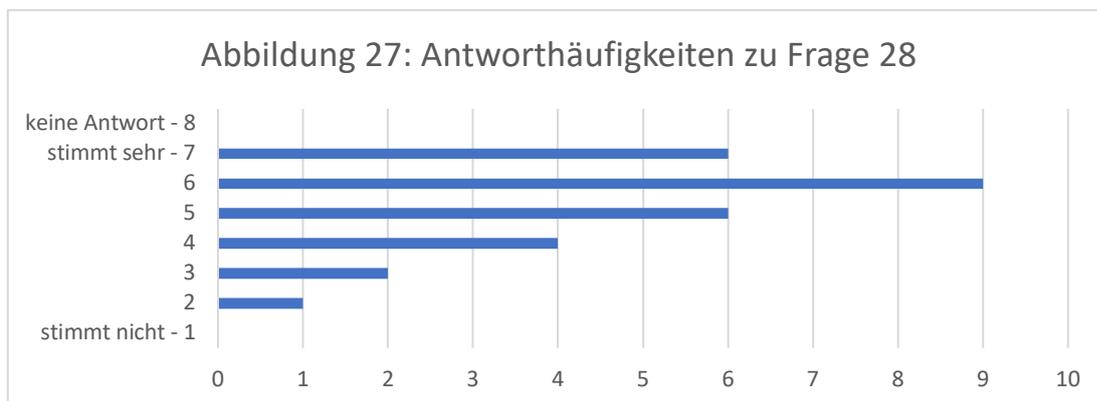
Das Diagramm der Abbildung 26 zeigt ein differenziertes Bild zu diesem Statement. Mit zehn Antwortenden stimmen die meisten Teilnehmenden dem Statement der Frage nicht zu. Auffällig ist jedoch, dass alle weiteren Skalenpunkte auch mindestens zwei Mal gewählt wurden. Mit einer Antworthäufigkeit von vier bildet auch der Skalenpunkt 6 eine deutliche Tendenz. Die breit verteilte Meinung der Gesamtzahl aller Befragten äußert sich in dem hohen Standardabweichungswert (1,99); im Bewertungsmittelwert der Frage, welcher bei 2,69 liegt, äußert sich allerdings eine leichte Tendenz zur Ablehnung der Frage.

Ein erster Blick auf diejenigen, welche den Skalenpunkt 6 angekreuzt haben, zeigt auf, dass es einen Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage 17 gibt. Drei von vier Personen wählten bei Frage 17 den Skalenpunkt 1 oder 2 an, was bedeutet, dass sie in ihrem Geschichtsunterricht nicht thematisieren, inwiefern vergangene Leitmedienwechsel mit dem derzeit stattfindenden vergleichbar sind. Der statistische Zusammenhang zur hier analysierten Frage 27 könnte darauf hinweisen, dass die Thematisierung der gesellschaftskonstituierenden Wirkmacht von Medien für Lehrende des Fachs Geschichte unbedeutend erscheint, weil sie zu der weiten Ebene der Medienbildung im Fach Geschichte seitens der Fachdidaktik mit zu wenigen unterrichtspraktischen Beispiele konfrontiert werden. Aufgrund der nur geringen Stichprobenzahl der vorliegenden Untersuchung ist die Korrelation dieser beiden Antworten

nicht aussagefähig, liefert aber dennoch den begründeten Anlass, die Untersuchung nochmals durchzuführen und diese Korrelation mit entsprechender Forschungsmethodik bei größerer Stichprobenzahl erneut auszuwerten. Wie schon erwähnt, könnten anhand signifikanter Korrelationen zwischen den Fragen Kausalitäten aufgedeckt werden, aus denen dann eindeutige Implikationen für die Geschichtsdidaktik geschlossen werden können. Bestätigt sich der Zusammenhang beider Fragen in Folgeuntersuchungen, ließe sich eine eindeutigere Implikation daraus schließen: Es braucht mehr geeignetes unterrichtspraktisches Material, um die weite Ebene der Medienbildung im Geschichtsunterricht zur Sprache zu bringen.

5.8. Motivation und Wirksamkeit

Frage 28: Die Digitalisierung in der Schule und die Tatsache, dass Jugendliche sich erwiesenermaßen zunehmend mit digitalen Medien umgeben, haben Einfluss auf die didaktische Planung meines Geschichtsunterrichts.



Bewertungsmittelwert: 5,36

Standardabweichung: 1,34

Die hier auszuwertende Fragengruppe thematisiert den Zusammenhang zwischen digitalen Medien und ihrer lehrerInnenseitig wahrgenommenen Wirkung auf Lernende.

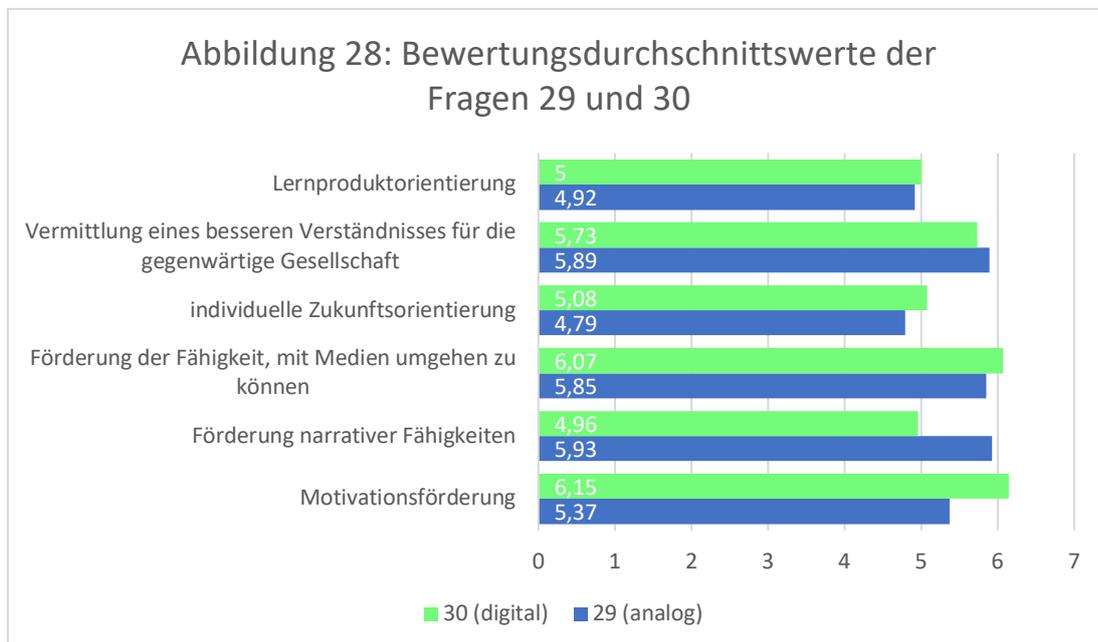
Das Balkendiagramm der Abbildung 27 zeigt mit neun Nennungen an, dass der Skalenpunkt 6 am häufigsten ausgewählt wurde; die Skalenpunkte 7 und 5 wurden mit einer Gesamtzahl von jeweils sechs ebenfalls häufig ausgewählt. Dies erklärt den hohen Bewertungsmittelwert von 5,36 dieser Frage. Im Durchschnitt wurde dem Statement dementsprechend recht eindeutig zugestimmt; dafür spricht auch der eher niedrige Standardabweichungswert von 1,34.

Offensichtlich besteht unter den Ausfüllenden der Stichprobe weitestgehend Konsens darüber, dass die veränderten Rezeptionsgewohnheiten Jugendlicher in Deutschland auch Konsequenzen für die didaktische Planung des Geschichtsunterrichts haben sollten.

Trotz der positiven Ergebnisse muss die Authentizität der Beantwortung dieser Frage stark infrage gestellt werden. Wenn die Digitalisierung Einfluss auf die didaktische Planung des Geschichtsunterrichts hätte, dann müsste dies auch damit zusammenhängen, dass der Wert einer digitalen Medienbildung im Fach Geschichte befürwortet wird. Die Ergebnisse der Frage 23 und 24 zeigen jedoch auf, dass das Vermitteln digitaler Medienkompetenz von vielen als deutlich weniger wichtig empfunden wird als das Vermitteln analoger Medienkompetenz.

Frage 29: Wie wichtig finden Sie die unten stehenden Zielsetzungen im Zusammenhang mit dem Einsatz analoger Medien in ihrem Geschichtsunterricht?

Frage 30: Wie wichtig finden Sie die unten stehenden Zielsetzungen im Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Medien in ihrem Geschichtsunterricht?



Die Anordnung der Daten des Diagramms, welches in Abbildung 28 ersichtlich ist, unterscheidet sich aus Gründen der Übersichtlichkeit von den bisher in diesem Kapitel häufig angeführten Balkendiagrammen. Da sowohl Frage 29 als auch 30 in jeweils sechs Teilfragen unterteilt wurde, bildet das Diagramm auf der x-Achse die

Bewertungsdurchschnitte der jeweiligen Antworten ab, während auf der y-Achse nicht die Skalenpunkte, sondern die einzelnen Teilfragen visualisiert sind. Erneut handelte es sich bei Frage 29 und 30 um eine Gegenüberstellung von Einstellungen zu digitalen und analogen Medien. Um die Antworten auf beide Fragen vergleichbar zu machen, wurden sie in ein Diagramm eingetragen, in dem die blauen Balken die Bewertungsdurchschnitte auf Frage 29, die grünen diejenigen auf Frage 30 visualisieren. Bevor das Diagramm ausgewertet wird, soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, dass die Kategorie 8, welche bei Enthaltungen angewählt wurde, in dem obigen Diagramm nicht ersichtlich ist. Insbesondere beim Ausfüllen der beiden Fragen 29 und 30 ist die Quote derer, die sich enthalten haben, bei einigen Antwortoptionen erhöht:

Antwortoption	Enthaltungen	
	Frage 29	Frage 30
<i>Lernproduktorientierung</i>	4	5
<i>Vermittlung eines besseren Verständnisses für die gegenwärtige Gesellschaft</i>	1	2
<i>individuelle Zukunftsorientierung</i>	4	2
<i>Förderung der Fähigkeit, mit Medien umgehen zu können</i>	1	1
<i>Förderung narrativer Fähigkeiten</i>	1	1
<i>Motivationsförderung</i>	1	1

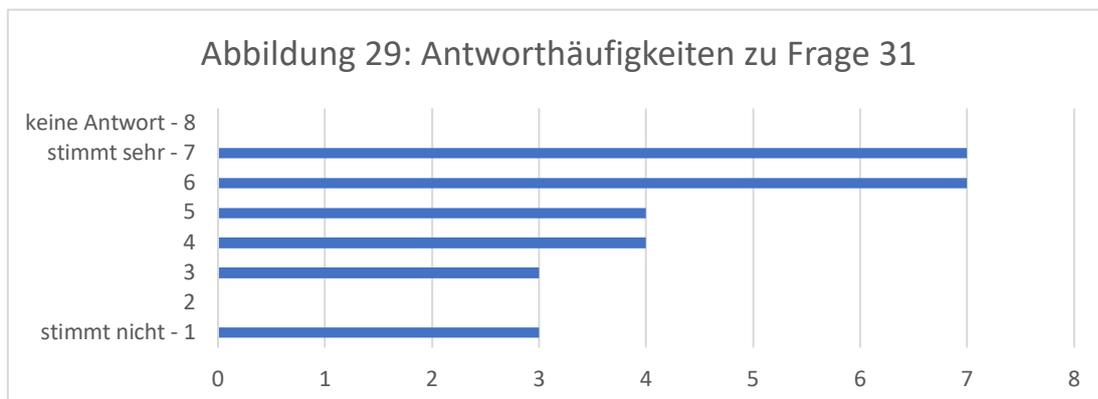
Für die Zieldimension *Lernproduktorientierung* ist die Anzahl der Enthaltungen sowohl im Hinblick auf digitalen als auch analogen Medieneinsatz mit vier bzw. fünf Enthaltungen hoch. Für die Zieldimension *individuelle Zukunftsorientierung* war die Anzahl der Enthaltungen im Hinblick auf analogen Medieneinsatz ebenfalls erhöht. Gerade weil die Stichprobe relativ klein ist und sich die 28 Antwortenden auf jeweils acht Items verteilen können, hat die erhöhte Anzahl der Enthaltungen einen Einfluss auf die Bewertungsdurchschnittswerte. Da der Bewertungsdurchschnitt sich jedoch unter anderem mit dem Wert der Gesamtantworten der Skalenantworten von eins bis sieben errechnet und den Skalenpunkt acht nicht mitberechnet, wird die Aussagekraft der errechneten Bewertungsdurchschnitte an dieser Stelle dennoch angenommen.

Generell fällt bei der Betrachtung des Diagramms der Abbildung 28 auf, dass viele der Zieldimensionen sowohl für das Digitale als auch das Analoge nahezu gleich eingeschätzt werden. So gilt beispielsweise für die Zieldimensionen der *Lernproduktorientierung*, der *individuellen Zukunftsorientierung* sowie der *Förderung der Fähigkeit mit Medien umgehen zu können*, dass digitalen Medien eine leicht erhöhte Bedeutung

zugeschrieben wird als analogen. In der Dimension der *Motivationsförderung* wird ersichtlich, dass digitalen Medien ein deutlich erhöhter Wert zugesprochen wird als analogen. Damit kann für die Stichprobe als erwiesen gelten, dass Motivationsförderung im Zusammenhang mit digitalen Medien ein wichtiger Faktor ist.

Sowohl in den Zieldimensionen *Vermittlung eines besseren Verständnisses für die gegenwärtige Gesellschaft* als auch für die *Vermittlung narrativer Fähigkeiten* wird jedoch analogen Medien ein höherer Wert zugeschrieben. In beiden Fällen bedürfen die Ergebnisse einer Erklärung. Es erscheint nämlich bemerkenswert, dass analogen Medien zugesprochen wird, ein besseres Verständnis für die gegenwärtige Gesellschaft zu ermöglichen als digitalen Medien. Immerhin nimmt der Konsum digitaler Medien stetig zu – dies beweist die JIM-Studie zumindest für Jugendliche in Deutschland.¹⁸⁶ Für die Zieldimension der *Förderung narrativer Fähigkeiten* wird digitalen Medien ebenfalls weniger Bedeutung beigemessen als analogen Medien. In der Auswertung zu Frage 6 ist bereits auf die neuen Möglichkeiten eingegangen worden, mithilfe von Apps zum kollaborativen und kooperativen Schreiben neue Narrationen zu ermöglichen. Sofern diese nicht genutzt werden und ihr Potenzial nicht im Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht wird, verwundert es dementsprechend nicht, dass analogen Medienformaten in dieser Zieldimension eine höhere Bedeutung beigemessen wird.

Frage 31: Ich habe das Gefühl, dass ich das Fach Geschichte durch den Einsatz digitaler Medien generell erfolgreicher unterrichten kann.



Bewertungsmittelwert: 4,96

Standardabweichung: 1,88

¹⁸⁶ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2018.

Das Diagramm der Abbildung 29 visualisiert das Anwählen der jeweiligen Skalenpunkte auf Frage 31. Beim Betrachten wird deutlich, dass die Skalenpunkte 6 und 7 mit einer Antworthäufigkeit von jeweils sieben eine eindeutige Antworttendenz abbilden und davon zeugen, dass dem Statement der Frage 31 dementsprechend stark zugestimmt wird. Die andere Hälfte der Umfrageteilnehmenden verteilt sich auf die Skalenpunkte 5, 4 und 3; drei Lehrpersonen lehnen das Statement radikal ab. Durch diese Verteilung ergibt sich der recht hohe Standardabweichungswert von 1,88.

Für Folgeuntersuchungen erscheint es sinnvoll, die Gruppe der Zustimmenden und der SkeptikerInnen näher zu untersuchen und beispielsweise einen Zusammenhang mit ihrem jeweiligen Alter herzustellen. Darüber hinaus erscheint es auch lohnenswert, nach einem Zusammenhang mit der Beantwortung der Frage 27 zu suchen, in der der Kontextfaktor der Kenntnis geschichtsdidaktischer Konzepte für die Arbeit mit digitalen Medien eine Rolle spielt.

Grundsätzlich nehmen Lehrende des Fachs Geschichte also einen positiven Einfluss auf den Erfolg ihres Unterrichts wahr; möglicherweise hängt dies mit der Wahrnehmung einer erhöhten SchülerInnenmotivation zusammen, welche in Frage 30 aufgezeigt wurde.

5.9. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bevor im kommenden Kapitel an der eigenen Untersuchung Kritik geäußert wird, sollen die Ergebnisse der Erhebung an dieser Stelle den Fragengruppen entsprechend gebündelt zusammengefasst werden.

5.9.1. Reichweite und Differenzierung des Medienbegriffs & Einsatzhäufigkeit von Medien

Die Untersuchungen zur Reichweite und Differenzierung des Medienbegriffs sowie zur jeweiligen Einsatzhäufigkeit stellen klar heraus, dass Lehrende des Fachs Geschichte bestimmte Medien in Abgrenzung zu einem alltäglichen Verständnis eher zum Geschichtsunterricht zählen. Die Auswahl gewisser Medienformate lässt sich als Beweis dafür aufnehmen, dass es unter PraktikerInnen einen domänenspezifischen geschichtsdidaktischen Medienbegriff gibt. Mit einer durchschnittlichen Ausschlussquote gehören dazu mit 66% deutlich weniger digitale als analoge Medienformate.

Von den ausgeschlossenen Medienformaten erscheinen viele allerdings ein wertvolles didaktisches Potenzial für den Geschichtsunterricht bereitzuhalten; unter ihnen Fake News, Verschwörungstheorien, digitale Quellen, virtuelle Exkursionen, digitale Zeitzeugenberichte, Apps zum kollaborativen Schreiben, digitalisierte Quellen und online-Lexika.

Anhand der erstellten Diagramme zur Reichweite eines geschichtsdidaktischen Medienbegriffs und zur Nutzungshäufigkeit verschiedener Medien wurde die Auswahl der Medienformate im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* hinterfragt. Dabei wurde deutlich, dass das Handbuch viele der häufig verwendeten Medienformate nicht aufgreift; unter ihnen insbesondere digitale Medienformate wie digitale Quellen oder die digitale Karte. Vor dem Hintergrund des Ausschlusses digitaler Medienformate wurde hervorgehoben, dass das Handbuch einer Erweiterung bedarf, um PraktikerInnen des Geschichtsunterrichts weiterhin mit theoriegeleiteten und reflektierten Beiträgen die didaktischen Potenziale dieser Formate aufzuzeigen.

5.9.2. Qualität der Mediennutzung

Nachdem in den ersten Fragengruppen vor allem die Bandbreite und Verwendungshäufigkeit der Medien des Geschichtsunterrichts erfasst wurde, widmete sich der Teil zur Qualität der Mediennutzung mit verschiedenen Statements der Beschaffenheit der Medieninteraktion im Geschichtsunterricht. Dabei orientierten sich die Fragen dieser Fragegruppe an dem im Theorieteil entwickelten Medienbegriff, der das historische Lernen im Fach Geschichte einerseits auf einer engen, andererseits auf einer weiten Ebene verortet.

Die Auswertung für die enge Ebene eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs zeigte für den Bereich der *Medienrezeption* auf, dass das Entnehmen von Informationen im Unterricht unter den ausfüllenden Lehrkräften als sehr prominent und wichtig wahrgenommen wird. Das Einschätzen der Glaubwürdigkeit von Medien scheint in den Augen der Lehrpersonen grundsätzlich auch als wichtig wahrgenommen zu werden, wenngleich die Streuung der Meinung in Frage 7 auch zeigt, dass einige der Ausfüllenden diesen Aspekt als eher unwichtig empfinden. Auch Frage 16 thematisierte den Bereich der Medienrezeption, indem darin auf die Vorgabe spezifischer Darstellungs- und Interpretationsmöglichkeiten eingegangen wurde. Die durchwachsenen Ergebnisse dieser Frage lassen insgesamt darauf schließen, dass

dieser Aspekt der Medienrezeption nicht als hervorhebenswert wahrgenommen wird.

In den Fragen, welche Aspekte der *Medienproduktion* im Geschichtsunterricht thematisierten, wurde stark deutlich, dass analoge Medien gegenüber digitalen bevorzugt werden, wenngleich auch digitale Medien im Bereich der Medienproduktion eine Rolle spielen. Bedenklich waren die Ergebnisse der Frage 9, in der thematisiert wurde, dass Lernende durch Medienbildung dazu befähigt werden sollten, öffentlich Diskurse beeinflussen zu können. Die Zustimmung für diese Frage war im Durchschnitt nur gering.

Für den Bereich der *Recherche* wurde vor allem anhand von Frage 12 deutlich, dass das zielgerichtete Recherchieren von historischen Quellen und Darstellungen im Internet durchschnittlich als eher unwichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts wahrgenommen wird. Vor dem Hintergrund der Durchdringung des Internets von manipulativen Falschmeldungen und der steigenden Verfügbarkeit von Informationen im Netz erscheint die durchschnittliche Meinung der Lehrenden unangemessen.

Für die *weite Ebene* eines zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs fielen die Ergebnisse grundsätzlich schlechter aus als für die *enge Ebene* und geben Anlass dafür, diese weite Ebene in Publikationen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik noch deutlich stärker hervorzuheben. So ist angesichts der Ergebnisse der Frage 13 deutlich geworden, dass viele Lehrpersonen nicht oder kaum thematisieren, wie sich Medien im Verlauf der Geschichte verändert haben. Der in Frage 15 geäußerte Aspekt, dass sich der gegenwärtige Leitmedienwechsel thematisch im Geschichtsunterricht niederschlagen sollte, wurde vom Großteil der Befragten abgelehnt. Noch weniger Zustimmung wurde dem Statement der Frage 17 zuteil, in der darauf Bezug genommen wurde, dass der gegenwärtig stattfindende Leitmedienwechsel mit anderen Medienumbrüchen im Verlauf der Menschheitsgeschichte verglichen und thematisiert werden sollte.

5.9.3. Beurteilung der eigenen Medienkompetenz

Die Fragen 19 und 20 zeigen deutlich auf, dass der Großteil der Stichprobe sich im Umgang mit analogen Medien deutlich besser einschätzt als im Umgang mit digitalen. In Folgeuntersuchungen wäre es sinnvoll, diejenigen, welche sich eine niedrige Medienkompetenz im Bereich des Digitalen zuschreiben, näher zu untersuchen, um gegebenenfalls einen Zusammenhang in der Beantwortung der anderen Statements zu

finden. Anhand dieser Korrelation ließe sich auf den kausalen Zusammenhang zwischen der skeptischen Haltung gegenüber digitalen Medien und einer fehlenden eigenen Kenntnis derselben hinweisen. Letztendlich böte dieser empirische Befund die Möglichkeit, Forderungen an die Bildungspolitik abzuleiten (beispielsweise intensivere Fortbildungsangebote für Geschichtslehrpersonen). Erst dann würde man den Ansprüchen vieler Bundesländer gerecht, die ihre Anforderungen an eine schulintern und in allen Fächern umzusetzende Medienbildung innerhalb der letzten Jahre intensiviert haben. Beispielhaft wäre dafür das Land NRW zu nennen, welches 2018 mit der Veröffentlichung des Medienkompetenzrahmens¹⁸⁷ eine fächerübergreifende Umsetzung seines Medienbildungskonzepts fordert, die jedoch schulintern in jedem Fach spezifiziert werden soll.

5.9.4. Einstellungen zu Medien im Geschichtsunterricht

Im Vergleich der Ergebnisse aus den Fragen 21 und 22 ist deutlich geworden, dass ein beachtlicher Teil der Ausfüllenden digitalen Medien eine grundsätzliche Skepsis entgegenbringt. Dies wird darin deutlich, dass viele behaupten, dass digitale Medien gegenüber analogen einen Mehrwert behaupten müssten. Im Gegensatz dazu stimmen aber nur wenige dem Statement zu, dass analoge Medien gegenüber digitalen einen Mehrwert behaupten müssen.

In keinen anderen Fragen der Befragung konnte eine grundsätzlich skeptische Haltung gegenüber digitalen Medien im Geschichtsunterricht so trennscharf erfasst werden. Für Folgeuntersuchungen bieten die Antworten der beiden Fragen 21 und 22 die Möglichkeit, sie intensiv mit den Korrelationen zu Antworttendenzen zu vergleichen, wie dies bereits mehrfach beschrieben worden ist.

Auch die Ergebnisse der Fragen 23 und 24 zeigen sehr eindrucksvoll, dass das Vermitteln digitaler Medienkompetenz sehr viel weniger als Aufgabe des eigenen Geschichtsunterrichts wahrgenommen wird als die Vermittlung analoger Medienkompetenz.

¹⁸⁷ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Medienkompetenzrahmen NRW, <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Medienkompetenzrahmen/index.html>> [Stand: 30.04.2020].

5.9.5. Theoretische Fundierung und Planung

Über 80% aller Befragten konnten keine Medientheorie nennen, welche für ihren Geschichtsunterricht prägend ist. Von den knapp 20%, welche dies vermochten, haben sich bis auf eine Person alle ihre benannte Medientheorie autodidaktisch angeeignet. Dies zeigt auf, dass Medientheorien für den Geschichtsunterricht weder in der universitären Ausbildung noch im Referendariat eine prominente Rolle spielen.

Die Antworten auf die Fragen nach der technischen Ausstattung (Frage 26) sowie der Kenntnis unterrichtspraktischer Beispiele (Frage 27) sollten wichtige Kontextfaktoren für die Beantwortung der restlichen Teile des Fragebogens liefern. Da – zumindest in dieser Arbeit – keine Korrelationsanalyse durchgeführt wurde, konnte dies nicht operationalisiert werden. Die technische Ausstattung vieler Schulen scheint größtenteils mangelhaft, während ein erheblicher Anteil der Lehrenden im Kontrast dazu angegeben hat, systemseitig bereits gut mit erforderlichen Geräten ausgestattet zu sein. Unterrichtspraktische Beispiele zum Einsatz digitaler Medien – so zeigten die Ergebnisse zu Frage 27 – fehlen in der Wahrnehmung der Ausfüllenden allerdings eher nicht.

5.9.6. Motivation und Wirksamkeit

Grundsätzlich scheint unter den Lehrpersonen der Stichprobe die Ansicht akzeptiert zu werden, dass der Wandel von Rezeptionsgewohnheiten durch die Entwicklung digitaler Medien Einfluss auf den Geschichtsunterricht hat. Dies erscheint auf den ersten Blick erfreulich; wenn man jedoch registriert, dass in der Fragengruppe zu den Einstellungen zu Medien im Geschichtsunterricht an vielen Stellen deutlich geworden ist, wie hoch die Skepsis gegenüber digitalen Medien ist, muss man die Authentizität dieser im Durchschnitt positiv ausfallenden Antwort infrage stellen.

Erfreulich hingegen scheint, dass unter den Lehrenden wahrgenommen wird, dass der Einsatz digitaler Medien einen positiven Einfluss auf die Motivation von Schülerinnen hat, wie in Frage 29 und 30 deutlich geworden ist. Im Rahmen der Auswertung beider Fragen konnte kontrastiert werden, wie wichtig einzelne Zieldimensionen beim Verwenden analoger und digitaler Medien sind. Dabei zeigte sich auch deutlich, dass die Förderung narrativer Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien eine deutlich geringere Rolle spielt als im Vergleich dazu mit analogen Medien.

Schließlich lässt sich anhand der positiv ausfallenden Ergebnisse von Frage 31 festhalten, dass ein Großteil der ausfüllenden Lehrpersonen bestätigt, dass sich das Fach Geschichte durch den Einsatz digitaler Medien erfolgreicher unterrichten lässt. Daran

zeigt sich die dringliche Notwendigkeit, sich innerhalb der Fachdidaktik (auch im Rahmen der Diskussionen zu jeweiligen Lehrplänen) neuer Wege bewusst zu werden, um dieses Potenzial auch auszuschöpfen.

6. Kritik und Diskussion der Untersuchung

Nachdem die Ergebnisse der Untersuchung im vorausgehenden Kapitel visualisiert, beschrieben, analysiert und interpretiert worden sind, soll die durchgeführte Untersuchung im Folgenden kritisch reflektiert werden, bevor die vorliegende Arbeit in einem abschließenden Fazit ihr Ende findet.

Der dominanteste Kritikpunkt der Untersuchung liegt in der Authentizität der Selbstaussagen, welche den Ausfüllenden der Befragung zugesprochen wurde und vor dem Hintergrund widersprüchlicher Antworten in Frage zu stellen ist.

Das Anwählen des Kontrollitems *Frazer* in drei der 31 ausgefüllten Fragebögen zeigt an, dass das Thema der Medienbildung auch für Geschichtslehrende mit einem sozialen Druck verbunden ist, welcher mit hoher Wahrscheinlichkeit durch die anhaltenden Berichterstattungen über die Digitalisierung im Bildungswesen begründet ist.¹⁸⁸

Darüber hinaus zeigte die Auswertung der Statements des Fragebogens deutliche Widersprüche in den Antworten auf, die ebenfalls mit dem Verspüren einer sozialen Erwünschtheit in Verbindung stehen könnten. Dieser Widerspruch wurde sehr deutlich, als die Ergebnisse der Frage 28 mit denjenigen der Frage 21 und 22 verglichen wurden. Einerseits stimmten viele der Ausfüllenden der Meinung zu, dass der Wandel hin zur Verwendung digitaler Medienformaten unter Jugendlichen einen Einfluss auf die didaktische Gestaltung ihres Geschichtsunterrichts haben; andererseits zeigte sich in der Beantwortung der Fragen 21 und 22 sehr deutlich, wie grundsätzlich skeptisch viele Lehrende des Fachs Geschichte digitalen Medien gegenüberstehen, indem sie nur bei nachweisbarem Mehrwert in ihrem Geschichtsunterricht Verwendung finden. Auch in vielen anderen Fragen zeichnete sich eine grundsätzliche Skepsis ab, die sich nicht nur an digitale Medienformate richtete, sondern vor allem die weite Ebene einer zeitgemäßen Beschäftigung mit Medien im Fach Geschichte betraf.

¹⁸⁸ Vgl. beispielsweise Christian Lindner, Verschlafene Digitalisierung der Schulen. Wir brauchen einen Quantensprung im Bildungswesen, in: Der Tagesspiegel, 28.04.2020, < <https://www.tagesspiegel.de/politik/verschlafene-digitalisierung-der-schulen-wir-brauchen-einen-quantensprung-im-bildungswesen/25783382.html> > [Stand: 30.04.2020].

Darüber hinaus darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei den Daten, die erhoben worden sind, um Selbstaussagen handelt, deren alltägliche Umsetzung im Unterricht nicht geprüft wurde. Würde die hier durchgeführte Untersuchung mit einer größeren Stichprobe wiederholt und ausgewertet werden, böte dies angesichts der Ergebnisse einen interessanten Anreiz für teilnehmende Beobachtungen zum medialen Interagieren im Geschichtsunterricht.

Bedingt durch die Wahl des quantitativen Ansatzes erlauben die erhobenen Daten lediglich die Betrachtung von Momentaufnahmen, die weder von den Teilnehmenden selbst erklärt und kontextualisiert noch sicher zu den Antworten anderer Teilnehmenden in Beziehung gesetzt werden können. Daraus ergibt sich, dass vor allem im mittleren Bereich der Antwortmöglichkeiten Ungenauigkeiten entstehen, da dieser durch die endpunktbasierte Skala besonders stark interpretierbar erscheint. Insgesamt zeigte sich bei einigen Fragen im Rahmen dieser Erhebung eine „Tendenz zur Mitte“, die von quantitativ Forschenden häufig beobachtet wird. Besonders die Interpretation dieser Fragen erscheint mit Blick auf die kleine Stichprobe noch unsicher und sollte im Rahmen weiterer Untersuchungen kritisch geprüft werden.

Wie bereits an einigen Stellen im Auswertungsteil erwähnt worden ist, sind die präsentierten Ergebnisse der Untersuchung nicht auf die Gesamtheit der Lehrenden des Fachs Geschichte übertragbar. Die Stichprobe der Untersuchung ist mit insgesamt 28 ausgefüllten Fragebögen zu klein, um belastbare Ergebnisse zu liefern.

Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Arbeit darauf ausgelegt war, mit einer größeren Stichprobe zu arbeiten. Aufgrund der Schulschließungen im Zusammenhang mit der Ausbreitung des COVID-19-Erregers sind die über 50 Briefe, in denen auf die Umfrage aufmerksam gemacht wurde, jeweils nicht bei den Fachkonferenzvorsitzenden des Fachs Geschichte der Schulen angekommen. Durch die Umstände, welche die Pandemie auslöste, ist zu vermuten, dass sowohl Schulleitungen als auch Lehrende eine enorme Belastung erfuhren und dazu gedrungen waren, administrativ sinnvoll und schnell durch Schulschließungen am Schutz der Bevölkerung mitzuwirken. Auch die Maßnahmen, welche über das soziale Medium Twitter ergriffen wurden, um auf die Umfrage aufmerksam zu machen, sind möglicherweise in einer Flut von anderen und alltagsrelevanten Beiträgen zur Gestaltung des Fernunterrichts untergegangen.

Dennoch hat sich das Testinstrument als anwendbar erwiesen und im Rahmen der kleinen Stichprobe weitgehend plausible Ergebnisse gezeigt, die in diesem Forschungsgebiet bislang einzigartig sind. In weiteren Untersuchungen wäre nun zu prüfen, ob die bisher uneindeutigen und widersprüchlichen Ergebnisse sich wiederholen und damit auf eine tatsächlich bestehende Uneinigkeit und damit auf einen Paradigmenwechsel unter den Geschichtslehrkräften hinweisen. Angesichts der Tatsache, dass eine große Menge der Lehrenden, welche digitalen Medien im Unterricht noch keinen großen Stellenwert beigemessen haben, sich im Zuge der Krise gezwungenermaßen mit den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des *distant learning* befasst haben, erscheinen die Veränderungen der Ergebnisse durch die Herausforderungen der Schulschließungen im Rahmen der COVID-19-Pandemie hierbei ebenfalls als interessantes Forschungsobjekt.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlich relevanten Entwicklungen durch die Digitalisierung das Bedürfnis markiert, sich auf reflexiv-theoriegeleitete Weise mit dem Medienbegriff von Lehrenden des Fachs Geschichte auseinanderzusetzen. In einer vorausgehenden Untersuchung des Verfassers ist deutlich geworden, wie unterschiedlich Lehrende des Fachs Geschichte mit dem Medienbegriff umgehen und wie sich im Zusammenhang damit verschiedene Einstellungen und Überzeugungen manifestieren, die einen erheblichen Einfluss auf das dringend auf Medien angewiesene historische Lernen im Geschichtsunterricht ausüben. Dies bot den Anlass für die hier dargelegten Untersuchungen zum Medienbegriff von Lehrpersonen des Fachs Geschichte.

Nach dem Problemaufriss in der Einleitung der Arbeit und dem dargelegten Forschungsstand zur Beschäftigung mit Medien im Geschichtsunterricht wurde im Theorierteil ein soziologischer Ansatz vorgestellt, der in Rückbezug auf Luhmanns Systemtheorie aufzeigt, dass durch die dynamischen Entwicklungen im Zusammenhang mit digitalen Medien Überschusssinne entstehen, welche durch Kulturtechniken selektiven Umgangs systemseitig verarbeitet werden müssen. Als selbsternannter Vertreter einer systemtheoretisch agierenden Medienarchäologie lieferte Giesecke Argumente dafür, Baeckers These einer *nächsten Gesellschaft* zu untermauern und damit die epochale Bedeutung des derzeit stattfindenden Medienumbruchs hin zu digitalen Medien darzulegen. In dem Zusammenhang wurde thematisiert, inwiefern sich aufgrund der gesellschaftskonstituierenden Wirkmacht von Medien Wissensschöpfungsideale anpassen müssen. Um dies zu ermöglichen, müssen die bekannten (für die Zeitalter des Buchdrucks notwendigen) Bildungsideale, also die semantische Bedeutung von ‚Wissen‘, ‚Lernen‘ und ‚Lehren‘, renoviert werden. Die konstruktivistisch-systemtheoretischen Annahmen wurden in einem eigenen Teilkapitel auf das historische Lernen bezogen, indem in Rückbezug auf Krameritsch und Rösen das Aufkommen eines neuen fünften Erzähltypus erläutert wurde. Durch *situatives Erzählen* wird dieser den sozialen Bedürfnissen der Identitätsbildung von Individuen gerecht, welche durch eine zunehmend ungewisse Zukunft das vermehrte Bedürfnis verspüren, ihren *Erfahrungsraum* mit dem individuellen *Erwartungshorizont* abzugleichen.

Vor dem Hintergrund dieser mit dem Phänomen des Präsentismus¹⁸⁹ zusammenhängenden Analysen wurde beschrieben, wie inkonsistent im Fach Geschichte mit dem Medienbegriff umgegangen wird. Dies führt dazu, dass es selbst unter den Anforderungen, digitale Medien zunehmend zum Gegenstand pädagogischen Handelns zu machen, keinen einheitlichen Medienbegriff gibt. Auf diese Weise kann kein Konsens darüber verhandelt werden, welche Aspekte der Medienbildung für das Fach Geschichte in der Schule relevant und im Hinblick auf das historische Lernen sinnvoll sind. Im Anschluss daran wurde argumentativ begründet, dass der Medienbegriff im *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* unter den Anforderungen der Digitalisierung weder für Lehrende noch für Lernende ausreichende Erklärungsangebote bereithält. In Rückgriff auf verschiedene geschichtsdidaktisch-medienpädagogische Publikationen wurde daraufhin ein zeitgemäßer geschichtsdidaktischer Medienbegriff entwickelt, welcher die Medienbildung im Geschichtsunterricht auf mehreren Ebenen verortet und dabei auch die traditionellen Überzeugungen der Quellenkritik verarbeitet und sie an gegenwärtig wichtiger werdende Bedürfnisse anpasst.

Im darauf folgenden Methodenteil wurde ein größtenteils quantitativ angelegtes Forschungsvorhaben dargelegt, mit dem der Medienbegriff von Lehrenden des Fachs Geschichte verschiedener Schulformen auf explorative Weise in den Blick genommen werden kann.

Nachdem die Ergebnisse der Umfrage ausgewertet, zusammengefasst und kritisch reflektiert worden sind, soll nun in einem abschließenden Fazit zur Sprache gebracht werden, worin die Stärken der vorliegenden Untersuchung liegen.

Obwohl die durchgeführte Untersuchung nicht für die Gesamtheit aller Lehrenden des Fachs Geschichte aussagekräftig ist, ermöglicht die vorgelegte Arbeit einen ersten Einblick in die Konfiguration des Medienbegriffs entsprechender Lehrpersonen – aktuelle vergleichbare Untersuchungen gibt es für den deutschsprachigen Raum bisher nicht. Die Stärke der Arbeit liegt dementsprechend weniger in ihrer Repräsentativität, vielmehr jedoch darin, einen zeitgemäßen und theoriegeleitet begründeten Medienbegriff sowie ein entsprechend darauf abgestimmtes Forschungsinstrument

¹⁸⁹ Francois Hartog, *Regimes of Historicity. Presentism and Experience of Time*, New York 2015.

entwickelt zu haben, das ohne aufwendige Adaptionen problemlos dazu in der Lage ist, deutlich größere Stichproben auszuwerten.

Die empirischen Untersuchungen haben aufgezeigt, dass es unter den befragten Lehrpersonen einen inhärent gültigen, aber zu wenig reflektierten Begriff davon gibt, was Medien im Geschichtsunterricht sind und was eine Medienbildung im Fach Geschichte leisten kann. Grundsätzlich ist bei der Analyse der Daten an vielen Stellen deutlich geworden, dass es einerseits bereits einige Lehrende gibt, die – zumindest in Teilen – auf Grundlage eines zeitgemäßen Medienbegriffs operieren, andererseits zeigt sich anhand der Ergebnisse auch eine große grundsätzliche Skepsis gegenüber digitalen Medienformaten und der Thematisierung der weiten Ebene eines historischen Lernens mit Medien im Geschichtsunterricht. Diese Skepsis zeigte sich im Fragebogen nicht konsistent, da die Lehrenden an mindestens einer Stelle im Kontrast zu den vielen skeptischen Haltungen größtenteils zustimmend reagierten, als sie dazu befragt wurden, ob die veränderten Rezeptionsgewohnheiten durch digitale Medien unter Jugendlichen in Deutschland einen Einfluss auf ihren Geschichtsunterricht haben (Frage 28). Dieser Einfluss wird – dies wurde in der Analyse der Daten deutlich – nicht dem gerecht, was eine zeitgemäße Medienbildung im Fach Geschichte fordert. Ein möglicher Grund für die geringe Zustimmung in Bezug auf die weite Ebene des geschichtsdidaktischen Medienbegriffs könnte darin liegen, dass der Beschäftigung mit medienwissenschaftlichen Theorien weder in der universitären noch der schulischen LehrerInnenausbildungsphase eine prominente Bedeutung zugesprochen wird. Wie bereits im Verlauf der Arbeit erwähnt, ist indes kein Fach so dringend auf mediale Überlieferung und Interaktion angewiesen wie das Fach Geschichte.¹⁹⁰ Insbesondere die tagespolitischen Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie aufkamen und weiterhin zu bewältigen sind, zeigen auf, welchen wichtiger Stellenwert Medien – vor allem digitalen – für die Schule zukommen kann. Als gesamtgesellschaftliche und globale Gesundheitskatastrophe weist sie einmal mehr auf den Wandel unserer Wissensschöpfungsideale hin und zeigt gleichsam das Bedürfnis, systemseitig darauf zu reagieren. Wie bereits im Theorieteil angesprochen wurde, sollte digitalen Medien auch für den Geschichtsunterricht mehr Sinn

¹⁹⁰ Vgl. dazu Ulf Kerber, welcher hervorhebt, dass das Fach Geschichte an Schulen die Rolle des „Leitfach[s] für Medienbildung“ einnehmen kann. Ulf Kerber, Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg. Ein transdisziplinärer Ansatz, S.380.

abgewonnen werden, anstatt sie bloß dafür zu nutzen, typographische Bildungsideale digital zu konfigurieren.

Die vorliegende Arbeit versteht sich der Aufgabe verpflichtet, auf die Notwendigkeit einer zeitgemäßen Beschäftigung mit Medien im Geschichtsunterricht aufmerksam zu machen und könnte durch anschließende Untersuchungen den dringend notwendigen Beitrag dazu leisten, diese Ansicht zunächst in der Fachdidaktik der Geschichtswissenschaft zu verbreiten und daraus notwendige und – angesichts belastbarer Ergebnisse – stichhaltige Implikationen zu bilden.

Würden die erhobenen Daten mittels einer Korrelationsanalyse dann miteinander in Beziehung gebracht, ließen sich weitere Zusammenhänge in der Beantwortung der Fragen erkennen und möglicherweise Typen begründen, welche den unterschiedlichen Umgang mit Medien im Fach Geschichte repräsentieren.

Abgesehen von den notwendigen Anschlussbehandlungen in Bezug auf die durchgeführte Untersuchung bleiben auch auf einer dazugehörigen Metaebene noch viele Desiderate, deren Beforschung notwendig erscheint: Auf einer theoretischen Ebene bleibt zu klären, wie genau sich nachweisen und behaupten lässt, dass die von Luhmann postulierte funktional ausdifferenzierte Gesellschaft sich mit einer Netzwerktheorie in Verbindung bringen lässt, wie es Baecker behauptet hat.¹⁹¹ Das ist v.a. deswegen schwierig, weil eine von Luhmanns Grundannahmen die Autopoiesis von Systemen darstellt, die auf den ersten Blick nur schwer mit Netzwerklogiken verbunden werden kann. Darüber hinaus sollten im Zusammenhang mit den globalen Auswirkungen des COVID-19-Virus (welches die vorerst wohl prägendste Zeiterfahrung im kulturellen Gedächtnis gegenwärtiger Generationen sein wird) unter Soziologinnen und GeschichtswissenschaftlerInnen mehrere Debatten geführt werden: Zum einen über die Frage, inwiefern durch die Pandemie die Existenz einer Weltgesellschaft anzunehmen ist; andererseits erscheint es notwendig, sich angesichts des Wandels der Wissensschöpfungsideale durch digitale Medien über adäquate Epochenbezeichnungen auszutauschen, mit denen deutlicher begriffen werden kann, welchen Stellenwert Geschichte heutzutage hat. Die Rolle, die digitale Medien unter den

¹⁹¹ Vgl. Dirk Baecker, *Studien zur nächsten Gesellschaft*, S. 21f.

Umständen der COVID-19-Pandemie gegenwärtig einnehmen, zeigt nämlich erstmals und global sehr deutlich, wie intensiv digitale Medien zum Systemerhalt der Gesellschaft beitragen können.

Da die Systemtheorie vornehmlich in der Soziologie verortet ist, die damit erklärbaren Phänomene jedoch auch das Fach Geschichte betreffen, ist eine interdisziplinäre Arbeit erforderlich, in der beide Wissensdomänen gemeinsam agieren. Für die Geschichtsdidaktik erscheint es sinnvoll, darüber hinaus auch EntwicklungspsychologInnen und MedienwissenschaftlerInnen einzubeziehen. Wie in der vorliegenden Untersuchung nämlich auch deutlich geworden ist, haben digitale Medien in der Wahrnehmung von Lehrkräften eine erhebliche Auswirkung auf die Motivation von SchülerInnen, die bisher jedoch empirisch noch nicht standhaft behauptet wurde. Geschichtsdidaktische und theoretische Herleitungen einer Ästhetik Historischen Lernens¹⁹² könnten daran nahtlos anknüpfen und aus den aufgedeckten Potenzialen sinnvolle Unterrichtskonzepte für den Geschichtsunterricht ableiten. Wie sich in der Untersuchung gezeigt hat, vermissen LehrerInnen diese.

In dem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass für die Geschichtsdidaktik einerseits noch zu klären bleibt, inwiefern sich das *situative Erzählen* von anderen Erzähltypen unterscheidet; es steht dem exemplarischen Erzählen, das auf Grundlage ausgewählter vergangener Vergleichsmomente zum Handeln motiviert, sehr nahe. Darüber hinaus fehlt es, wie bereits erwähnt, an Unterrichtskonzepten, welche das *situative Erzählen* explizit fördern. Wie es mit einer umfassenden Medienbildung im Fach Geschichte in Verbindung zu bringen ist, ist ein interessantes Desiderat. Um es zu beseitigen, müsste der fachdidaktische Diskurs noch vermehrt auf Arbeitsformen Bezug nehmen, welche sich für das *situative Erzählen* eignen. Die bereits im Theorieteil angeführte Arbeitstechnik des Mappings stellt zwar einen ersten Ansatz dar, ist aber in Bezug auf den Geschichtsunterricht empirisch noch nicht in ihrer Wirkung erfasst worden.

Wie bereits im Teil der Auswertung zu Frage 17 erwähnt wurde, bleibt außerdem zu prüfen, inwiefern die bundeslandspezifischen Lehrpläne eine zeitgemäße Medienbildung im Fach Geschichte ermöglichen bzw. vorgeben. Dabei müsste genau

¹⁹² Vgl. Lars Deile, Auf einem Weg zur Ästhetik historischen Lernens.

untersucht werden, inwiefern die Thematisierung der weiten Ebene des Medienbegriffs anhand der jeweiligen Lehrpläne umgesetzt werden kann. Sofern sich dabei herausstellt, dass die Lehrpläne dafür keinen Gestaltungsspielraum geben, sollten in Rückgriff auf die bundesweiten und auch landesspezifischen Ansprüche an Medienbildung Forderungen an die Bildungspolitik der entsprechenden Bundesländer abgeleitet werden.

Resümierend betrachtet hängt die Renovierung typographischer Bildungsideale angesichts der dynamischen Entwicklung der Digitalisierung stark von ihrer Konsensfähigkeit innerhalb der Wissenschaft ab. Dieser Aufgabe muss sich auch die Geschichtsdidaktik stellen, wenn sie weiterhin identitätsstiftende Angebote für Lehrende und Lernende schaffen will.

„Die Diagnose von Strukturformen ist etwas für die Wissenschaft. Die Kulturformen der Gesellschaft jedoch betreffen uns alle. An ihnen hängen unser Herz und unser Verstand, wehmütig an den alten, zögerlich an den neuen. Deswegen wäre es nicht schlecht, wenn wir uns mit ihnen etwas besser auskennen würden.“¹⁹³

Die vielfältigen theoretischen und geschichtsphilosophischen Abhandlungen dieser Arbeit zeigen deutlich, dass die Geschichtsdidaktik nicht nur dazu in der Lage ist, gegenwärtige Probleme zur Sprache zu bringen, sondern auch Konzepte für ihre Lösung zu entwickeln und sie empirisch zu prüfen vermag. In Rückbezug auf Baeckers Zitat wird dementsprechend deutlich, dass die Wirkung der Wissensdomäne der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts beim Renovieren notwendiger Bildungsideale nicht überschätzt werden kann.

¹⁹³ Dirk Baecker, Studien zur nächsten Gesellschaft, S. 13.

Literaturverzeichnis

Gedruckte Medien

Alavi, Bettina (Hg.), Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg 2010.

Assmann, Jan, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1997.

Baecker, Dirk, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a. M. 2007.

Barsch, Sebastian/ Lutter, Andreas/ Meyer-Heidemann, Christian (Hgg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität, Frankfurt a. M. 2019.

Baumarin Gibbon, Oliver/ Menzel, Miriam, Kollaboratives Arbeiten. Hintergrund und Beispiele aus der Bildungspraxis und Anregungen für die historisch-politische Bildung, in: Bernsen, Daniel/ Kerber, Ulf (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Bonn 2017, S. 167-180.

Bernsen, Daniel, Geocaching und mobiles Geschichtslernen – Lokale und regionale Geschichtskultur als ein Ausgangspunkt für exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht, in: Buchberger, Wolfgang/ Kühberger, Christoph / Stuhlberger, Christoph (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck 2015, S. 111-122.

Bernsen, Daniel/ Kerber, Ulf (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im Digitalen Zeitalter, Leverkusen 2017.

Bernsen, Daniel/ Spahn, Thomas: Medien und Historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14 (2015), S. 191-203.

Born, Nicky/ Cornelißen, Hans-Joachim (Hgg.), Forum Geschichte 2. Nordrhein-Westfalen Gymnasium G9, Von der Stadt im Mittelalter bis zur Industrialisierung, Gütersloh 2020.

Castells, Manuel, Das Informationszeitalter, 3 Bde., Opladen 2001–2003.

de Certeau, Michel, Das Schreiben der Geschichte, Frankfurt a.M. 1991.

Cox, Eli, The Optimal Number of Response Alternatives for a Scale: A Review, in: Journal of Marketing Research 17 (1989), S. 407-422.

Danker, Uwe/ Schwabe, Astrid (Hg.), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Schwalbach/Ts. 2008.

Deile, Lars, Auf einem Weg zur Ästhetik historischen Lernens, in: Buchsteiner, Martin/ Nitsche, Martin (Hg.), Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden 2016, S. 103-120.

Droysen, Johann Gustav, Historik. Vorlesungen und Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte, München 1937.

Eickelmann, Birgit/ Bos, Wilfried/ Gerick, Julia/ Goldhammer, Frank/ Schaumburg, Heike/ Schwippert, Knut/ Senkbeil, Martin/ Vahrenhold, Jan (Hgg.), ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster/ New York 2019.

Geschichte Lernen, 89 (2002).

Geschichte lernen, 159/160 (2014).

Gies, Horst, Medien. Quellen. Unterrichtsmittel, in: Lehrmittel aktuell 6 (1980), S. 31-34.

Giesecke, Michael, Der Buchdruck in der Frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, Frankfurt a.M. 1998.

Grosch, Waldemar, Computerspiele im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002.

Gumbrecht, Hans Ulrich, 1926. Ein Jahr am Rand der Zeit, Frankfurt a.M. 2001, S. 490.

Günther-Arndt, Hilke/ Zülsdorf-Kersting, Meik (Hgg.), Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003.

Hafeneger, Benno, Fake News, Verschwörungstheorien und alternative Fakten. Phänomene, Medien und Akteure in: Barsch, Sebastian/ Lutter, Andreas/ Meyer-Heidemann, Christian (Hgg.), Fake und Filter, Frankfurt a. M. 2019, S. 137-154.

Hamann, Christoph, Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung, Herbolzheim 2007.

Hartog, Francois, Regimes of Historicity. Presentism and Experience of Time, New York 2015.

Hodel, Jan, Verkürzen und Verknüpfen, Bern 2013.

Horstkämper, Gregor/ Gersmann, Gudrun/ Erber, Robert, Geschichte digital? CD-ROMs mit historischem Schwerpunkt, in: GWU 49 (1998), 1, A. S. 48-68.

Kelly, T. Mills, Teaching History in the Digital Age, Michigan 2013.

Kerber, Ulf, Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“, in: Demantowsky, Marko/ Pallaske, Christoph, Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin/ München/ Boston 2015, S. 105-134.

Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ – zwei historische Kategorien [1976], in: Ders., Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a.M. 1989, S. 349-375.

Koselleck, Reinhart, Einleitung, in: Ders. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Band 1: A-D, Stuttgart 1972, S. XXIV.

Koselleck, Reinhart, Über die Verfügbarkeit von Geschichte [1977], in: Ders., Vergangene Zukunft (Anm. 6), S. 260-277.

Koselleck, Reinhart, Vergangene Zukunft, Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Erste Auflage, Frankfurt a. M. 1979.

Kübler, Hans-Dieter. Kommunikation und Medien. Eine Einführung, Münster 2003.

Kühberger, Christoph/ Stuhlberger, Christoph (Hg.), Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht, Innsbruck 2015, S. 71-80.

Lübbe, Hermann, Gegenwartsschrumpfung und zivilisatorische Selbsthistorisierung, in: Hager, Frithjof/ Schenkel, Werner (Hg.), Schrumpfungen. Chancen für ein anderes Wachstum. Ein Diskurs der Natur und Sozialwissenschaften, Berlin 2000, S. 11-20.

McLuhan, Marshall/ Fiore, Quentin, The medium is the message. An inventory of effects, San Francisco 1996.

Luhmann, Niklas, Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997, Bd. 1.

Luhmann, Niklas, Europäische Rationalität, in: Ders., Beobachtungen der Moderne, Opladen 1992, S. 51-91.

Luhmann, Niklas, Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 4. Auflage, Frankfurt a.M. 1984.

Marquard, Odo, Schwierigkeiten mit der Geschichtsphilosophie, Frankfurt a.M., 1982.

Marzinka, Birgit, Weblogs in der historisch-politischen Bildung, in: Demantowsky, Marko/ Pallaske, Christoph, Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin u.a. 2015, S. 91-104.

Meyers, Peter, Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik. Geschichtsdidaktische und unterrichtspraktische Überlegungen, Frankfurt a.M. 1998.

- Nowotny, Helga, Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung des Zeitgefühls, Frankfurt a.M. 1998.
- Oswalt, Vadim, Multimediale Programme im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.
- Pallaske, Christoph, Die Vermessung der (digitalen) Welt, in: Demantowksy, Marko/ Pallaske, Christoph (Hgg.). Geschichte lernen im digitalen Wandel, Berlin u.a. 2015, S. 135-147.
- Pallaske, Christoph, Geschichtslernen + digitale Medien = offene Unterrichtsformen? Wie der digitale Wandel die Entwicklung einer stärker subjektorientierten und selbstgesteuerten Lernkultur im Geschichtsunterricht beschleunigen kann, in: Buchberger, Wolfgang/ Pallaske, Christoph, Kollaboratives Schreiben, in: Daniel Bernsen/ Ulf Kerber (Hgg.), Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Bonn 2017, S. 304-312.
- Pandel, Hans-Jürgen, Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung, in: Ders./ Schneider, Gerhard (Hg.), Handbuch Medien des Geschichtsunterrichts, Düsseldorf 1985, S. 11-25.
- Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen, Medien für Historisches Lernen, Lehrmittel aktuell 6 (1980), S. 23-27.
- Paul, Gerhard (Hg.), Visual History. Ein Studienbuch, Göttingen 2006.
- Peter, Drucker (2001): The next Society: A Survey of the Near Future, in: The Economist. 3.11.2001.
- Porst, Rolf, Fragebögen. Ein Arbeitsbuch, 4. Erweiterte Auflage, Wiesbaden 2014.
- Praxis Geschichte 1 (2009).
- Praxis Geschichte 5 (2001).
- Rave, Josef, Computereinsatz, in: Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 1999, S. 591-618.
- Rüsen, Jörn, Die vier Typen des historischen Erzählens, in: Koselleck, Reinhart/ Lutz, Heinrich/ Rüsen, Jörn (Hgg.), Formen der Geschichtsschreibung, München 1982, S. 515-605.
- Rüsen, Jörn, Kann Gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte, Berlin 2003.
- Rüsen, Jörn, Zeit deuten. Perspektiven – Epochen – Paradigmen, Bielefeld 2003.

Sauer, Michael, Medien im Geschichtsunterricht, in: Barricelli, Michele/ Lücke, Martin (Hg.), Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2012, S. 85 ff.

Schmale, Wolfgang, E-Learning Geschichte, Wien 2007.

Schneider, Gerhard / Pandel, Hans-Jürgen (Hg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, 5. Auflage, Schwalbach/Ts. 2017.

Stalder, Felix, Kultur der Digitalität, Berlin 2016.

Stalder, Klaus, Die Skalierung in der empirischen Forschung, München 1983.

Urry, John, Wie erinnern sich Gesellschaften ihrer Vergangenheit?, in: Beier, Rosemarie (Hg.), Geschichtskultur in der Zweiten Moderne, Frankfurt a.M. 2000, S. 29-52.

Virilio, Paul, Rasender Stillstand, Frankfurt a.M. 1998

Wehen, Britta Almut, „Heute gucken wir einen Film“. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht, Oldenburg 2012.

Nicht-gedruckte Medien

Baecker, Dirk, Soziologie der Medien, <https://catjects.files.wordpress.com/2013/03/soziologie_der_medien.pdf>, [Stand: 30.04.2020].

Bernsen, Daniel/ König, Alexander/ Spahn, Thomas: Medien und Historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften, Nr. 1 (2012), S. 1-27, <<http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294/358>>, [Stand: 30.04.2020].

Born, Nicky / Cornelißen, Hans-Joachim (Hgg.), Forum Geschichte 2. Nordrhein-Westfalen Gymnasium G9, Von der Stadt im Mittelalter bis zur Industrialisierung, Gütersloh 2020.

Bounin, Ingrid, LMZ. Medienbildung in Baden-Württemberg, Medienbildung in den Bildungsplänen 2015 (Stand v. 01.04.2015), <<http://www.lmz-bw.de/medienbildung-baden-wuerttemberg.html>>, [Stand: 30.04.2020].

Braun, Nadja, Visual History – Bilder machen Geschichte, 2008, <http://www2.hu-berlin.de/nilus/net-publications/ibaes10/publikation/braun_ibaes10.pdf>, [Stand: 30.04.2020].

Chatzoudis, Georgios, Die bisherigen E-Learning-Konzepte sind überholt Interview mit Jun.-Prof. Dr. Marko Demantowksy, <http://www.lisa.gerda-henkelstiftung.de/die_bisherigen_e_learning_konzepte_sind_ueberholt?nav_id=1750>, [Stand: 30.04.2020].

Enzensberger, Hans Magnus, Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit, München 1997. <<http://www.uni-due.de/~bj0063/doc/enzensberger.pdf>>, [Stand: 30.04.2020].

Giesecke, Michael, Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. <http://www.michael-giesecke.de/giesecke/dokumente/250/Auf%20der%20Suche%20nach%20posttypographischen%20Bildungsidealen_Pub..pdf>, [Stand: 30.04.2020].

Jarcho, Harold, Hierarchy shift, in: Ders. Actionable insights on learning & work. 13.09.2016, <<https://jarcho.com/2016/09/hierarchy-shift/>>, [Stand: 30.04.2020]

Kerber, Ulf, Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg. Ein transdisziplinärer Ansatz, <https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/65/file/DISS_Kerber_Historische+Medienbildung_+August+2016.pdf>, [Stand: 30.04.2020]

Krameritsch, Jakob, Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien, <<https://zeithistorische-forschungen.de/file/3002/download?token=IGGU9jqH>>, [Stand: 30.04.2020].

Krommer, Axel, Wider den Mehrwert! Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. 5.9.2018, <<https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff>> [Stand: 30.04.2020].

Kultusministerkonferenz (KMK), Medienbildung in der digitalen Welt, Strategie der Kultusministerkonferenz, Beschluss am 08.12.2016, <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>, [Stand: 30.04.2020].

Lehmann, Harry, Rezension zu: Baecker, Dirk, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a. M. 2007, in: taz online, 19.01.2008, <<https://taz.de/Vorstudien-zur-Gesellschaftstheorie/!5188198/>>, [Stand: 30.04.2020].

Lindner, Christian, Verschlafene Digitalisierung der Schulen. Wir brauchen einen Quantensprung im Bildungswesen, in: Der Tagesspiegel, 28.04.2020, <<https://www.tagesspiegel.de/politik/verschlafene-digitalisierung-der-schulen-wir-brauchen-einen-quantensprung-im-bildungswesen/25783382.html>> [Stand: 30.04.2020].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2018, <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf>, [Stand: 30.04.2020].

Möllers, Christoph, Rezension zu: Baecker, Dirk, Studien zur nächsten Gesellschaft, Frankfurt a. M. 2007, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 21.12.2007, <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/sachbuch/und-wenn-es-theoretisch-mal-hakt-wird-er-einfach-brillant-1493580-p2.html>>, [Stand: 30.04.2020].

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Medienkompetenzrahmen NRW, <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Medien/Medienkompetenzrahmen/index.html>> [Stand: 30.04.2020].

Muß-Merholz, Jöran, Die Pinguin-Medienmetapher: Eine etwas andere Definition von digitalen Medien, <https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=cLaNeNbVQyQ&feature=emb_logo>, [Stand: 30.04.2020].

Pallaske, Christoph, Sprachverwirrung. Was ist ein geschichtsdidaktisches Medium? <<https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-25/sprachverwirrung-ist-ein-geschichtsdidaktisches-medium/>>, [Stand: 30.04.2020].

Rosa, Lisa, Historisches Lernen im Zeitalter der Digitalität, <https://www.academia.edu/38147679/Historisch_Denken_Lernen_im_Zeitalter_der_Digitalität>, [Stand: 30.04.2020].

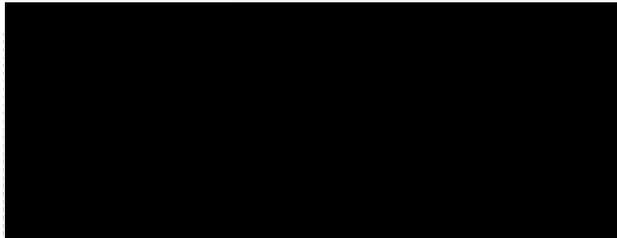
Rückriem, Georg, Mittel Vermittlung, Medium – Bemerkungen zu einem wesentlichen Unterschied. Vortrag im Rahmen des Graduiertencollegs der Universität Potsdam. 20.10.2010. <<https://georgrueckriem.files.wordpress.com/2010/11/mittelvermittlungmedium.pdf>>, [Stand: 20.04.2020].

Anhang

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbstständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den 30. April 2020



Digitaler Anhang

- Fragebogen
- Datentabelle im Excel-Format
- Wortwolke