

DE GRUYTER
OLDENBOURG

Alexandra Katharina Krebs

GESCHICHTEN IM DIGITALEN RAUM

HISTORISCHES LERNEN IN
DER »APP IN DIE GESCHICHTE«

MEDIEN DER GESCHICHTE

DE
G

Alexandra Katharina Krebs
Geschichten im digitalen Raum

Medien der Geschichte



Herausgegeben von
Thorsten Logge, Andreas Körber und Thomas Weber

Band 7

Alexandra Katharina Krebs

Geschichten im digitalen Raum



Historisches Lernen in der „App in die Geschichte“

DE GRUYTER
OLDENBOURG

Zugl. Diss, 2023, Universität Paderborn, Fakultät f. Kulturwissenschaften

I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Paderborn University.

ISBN 978-3-11-134927-5

e-ISBN (PDF) 978-3-11-134955-8

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-134968-8

ISSN 2569-7625

DOI <https://doi.org/10.1515/9783111349558>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2023950074

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei der Autorin, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: Bet_Noire/iStock/Getty Images Plus

Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Vorwort

Diese Arbeit ist eine aktualisierte Version meiner Dissertationsschrift, welche ich im Januar 2023 an der Universität Paderborn eingereicht und im April verteidigt habe. Ich bin sehr dankbar für die Unterstützung durch den Publikationsfonds der Universität Paderborn, wodurch dieses Werk als Open Access zugänglich gemacht wird. Ebenso bedanke ich mich beim Team des De Gruyter Verlags für die professionelle Betreuung und Unterstützung bei der Publikation sowie bei Prof. Dr. Thorsten Logge, Prof. Dr. Andreas Körber und Prof. Dr. Thomas Weber für die Aufnahme meines Buches in ihre Reihe „Medien der Geschichte“.

All dies wäre jedoch nicht möglich gewesen, ohne die Menschen, die mich bereits zuvor auf meinem gesamten Weg während der Promotion begleitet haben:

Mein größter Dank gilt an erster Stelle meinem Betreuer Prof. Dr. Johannes Meyer-Hamme. Er hat diese Arbeit von Anfang an mit großem Engagement begleitet und dabei stets das richtige Maß zwischen kritischen ‚Rückfragen‘ und der Begeisterung für neue Ideen gefunden und mir ebenso ermöglicht, meine Fragen und Probleme offen und ausführlich zu diskutieren und Lösungswege für sie zu finden. Eine solche Unterstützung ist keinesfalls selbstverständlich und daher besonders. Ebenso möchte ich PD Dr. Sabine Moller herzlich danken. Sie hat das Projekt als Zweitgutachterin bereits in seiner frühen Phase begleitet. Der Austausch darüber und die konstruktiven Diskussionen haben mir geholfen weitere Perspektiven mit-einzubeziehen und zugleich mich darin bestärkt das Projekt ‚App in die Geschichte‘ fortzuführen.

Zudem habe ich meine Arbeit in ihren verschiedenen Entwicklungsständen in zahlreichen Vorträgen präsentiert und zur Diskussion gestellt. Rückblickend betrachte ich diese als zentrale Lern- und Reflexionsmomente. Mein Dank gilt daher v. a. den Mitgliedern des FUER-Kolloquiums, insbesondere Prof. Dr. Andreas Körber, der durch seine Fragen und Impulse Vieles in dieser Arbeit in Bewegung gebracht hat, sowie Prof. Dr. Monika Fenn, die mich als Mentorin durch meine Promotionsphase hindurch mit Rat und Tat begleitet und mir geholfen hat, so manche Herausforderung dabei zu meistern.

Unterstützung habe ich zudem auch immer bei meinen Kolleg*innen am Arbeitsbereich Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn gefunden. Vielen Dank besonders an Daniel Fastlabend-Vargas, PD Dr. Olaf Hartung, Franziska Pilz, Isabel Elsner und Jana Völkel! Mert Erdemir möchte ich darüber hinaus auch für seine Hilfe und Mitarbeit beim Codieren der Daten und für die Diskussionen darüber danken.

Wie im Folgenden noch zu lesen sein wird, war dieses Projekt nur durch die Kooperation verschiedener Institutionen möglich. Hinter diesen stehen einzelne Personen, die sich immer wieder dafür eingesetzt und mich tatkräftig unterstützt ha-

ben. Herzlich danken möchte ich daher vor allem Alexander Brämer von QUA-LiS NRW und Katja Ezel aus der Fortbildungskommission für historisch-politische Bildung, Kerstin Stockhecke und Jenny Peters vom Hauptarchiv der v. Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel in Bielefeld sowie allen Lehrkräften und Schüler*innen, die bereit waren sich auf das Abenteuer ‚App in die Geschichte‘ einzulassen und mir zugleich erlaubt haben, durch sie einen Einblick in ihre Erfahrungen mit der App zu erlangen. Großer Dank gilt zudem vor allem dem Programmierer der App, Steffen Kiefer, sowie den beiden Entwicklern und Erfindern der ersten Version der App, Daniel Bernsen und Rolf Müller.

Außerdem möchte ich den Personen danken, die mir geholfen haben meinen Weg (zurück) an die Universität zu finden. Hierzu gehören besonders Dirk Pöppmann vom ZfSL Paderborn, Dr. Peter Kleine sowie Susanne Wagenknecht vom Erzbistum Paderborn.

In der letzten Phase der Promotion hat mich zudem die Gerda Henkel Stiftung durch das Fellowship for Digital History gefördert und mir damit ermöglicht, am German Historical Institute in Washington DC und am Roy Rosenzweig Center for History and New Media an der George Mason University zu forschen und dieses Projekt in einer inspirierenden Arbeitsumgebung abzuschließen sowie bereits den Blick auf neue Projekte zu richten. Für die herzliche Aufnahme, ihre Offenheit und Unterstützung für meine Projekte möchte ich daher auch meinen Kolleg*innen am GHI sowie am RRCHNM danken, insbesondere Prof. Dr. Simone Lässig und Prof. Dr. Mills Kelly.

Abschließend möchte ich mich zudem vor allem bei meiner Familie und meinen Freund*innen bedanken, bei denen ich in dieser aufregenden Zeit immer Rückhalt und Verständnis gefunden habe.

Meinen Eltern, Doris und Karl-Heinz, sowie meinem Partner Alexander ist diese Arbeit gewidmet. Danke, dass ihr mich auf diesem Weg von Anfang unterstützt und mir immer Mut gemacht habt, ihn weiterzugehen!

Washington DC, September 2023

Inhaltsverzeichnis

Vorwort — V

Abbildungsverzeichnis — X

1 Einleitung — 1

- 1.1 Spannungsverhältnisse historischen Lernens im digitalen Raum — **2**
- 1.2 ‚Historisches Lernen‘ als mehrdimensionaler Begriff — **4**
- 1.3 Medienkompetenzen und Digital Literacy — **8**
- 1.4 Zielsetzungen, Forschungsfragen und Vorgehensweise — **12**
- 1.5 Das Projekt der ‚App in die Geschichte‘ im Überblick — **15**

2 Theoretische und empirische Grundlagen — 21

- 2.1 Historische Erzählungen — **21**
 - 2.1.1 Historische Erzählungen über Friedrich v. Bodelschwingh und Bethel im Nationalsozialismus — **22**
 - 2.1.2 Verwirrung um den Erzählbegriff — **28**
 - 2.1.3 Erzählungen im digitalen Raum — **41**
 - 2.1.4 Schlussfolgerungen — **46**
- 2.2 Historisches Erzählen als (Lern-)Prozess historischen Denkens — **47**
 - 2.2.1 Historisches Erzählen in der disziplinären Matrix — **48**
 - 2.2.2 Historisches Erzählen im FUER-Kompetenz-Strukturmodell — **51**
 - 2.2.3 Forschungsstand zu historischen Lernprozessen im re-konstruktiven Modus — **65**
 - 2.2.4 Potenziale digitaler Lernangebote für historische Lernprozesse — **78**
 - 2.2.5 Schlussfolgerungen — **82**
- 2.3 Differenzierungen historischer Lernprozesse — **83**
 - 2.3.1 Kontroversität im Umgang mit Darstellungen — **86**
 - 2.3.2 Multiperspektivität im Umgang mit Quellen — **95**
 - 2.3.3 Pluralität historischer Erzählungen innerhalb von Lerngruppen — **115**
 - 2.3.4 Schlussfolgerungen — **123**
- 2.4 Forschungsfragen aus theoretischer und empirischer Perspektive — **125**

3 Konzeption der App in die Geschichte — 126

- 3.1 Methodisch-didaktische Konzeption der ‚App in die Geschichte‘ — **127**
 - 3.1.1 Lernprozess in der App — **127**
 - 3.1.2 Die App als modularer Baukasten — **131**
 - 3.1.3 Adressierte Kompetenzbereiche — **135**

- 3.2 Story Modus Bethel — **136**
- 3.2.1 Forschungsauftrag — **136**
- 3.2.2 Forschungslogbuch und Aufgaben — **138**
- 3.2.3 Digitales Archiv — **142**
- 3.2.4 Zeitleiste — **146**
- 3.2.5 Journal — **148**
- 3.3 Ausblick: Integration weiterer Module — **153**
- 3.4 Zusammenfassung und Folgerungen — **154**
- 3.5 Reformulierung der Forschungsfragen im Hinblick auf die Gestaltung der App — **155**

- 4 Forschungsmethoden — 157**
- 4.1 Erkenntnisse aus der Vorstudie — **159**
- 4.2 Anlage der Studie — **164**
- 4.2.1 Studiendesign — **164**
- 4.2.2 Sampling — **166**
- 4.2.3 Durchführung der Untersuchung — **168**
- 4.2.4 Datenerhebung — **170**
- 4.3 Datenauswertung — **175**
- 4.3.1 Machine Learning als KI basierte Forschungsmethode — **176**
- 4.3.2 Verfahren und Anwendungen computerbasierter Clusteranalysen — **180**
- 4.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz in MAXQDA und Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens — **187**
- 4.4 Gütekriterien — **201**
- 4.5 Reformulierung der Forschungsfragen vor dem Hintergrund der methodologischen Entscheidungen — **203**

- 5 Nutzer*innen-Typen der ‚App in die Geschichte‘ — 206**
- 5.1 Übersicht über die Daten und den ausgewählten Merkmalsraum — **206**
- 5.2 Die fünf Nutzer*innen-Typen der App — **207**
- 5.2.1 ‚Minimalist*innen‘ vs. ‚Engagierte‘ und ‚sehr Engagierte‘ — **209**
- 5.2.2 ‚Planer*innen‘ vs. ‚Journalists‘ — **213**
- 5.2.3 Nutzung des digitalen Archivs der App — **220**
- 5.3 Zusammenfassung der verschiedenen Nutzer*innen-Typen — **228**

- 6 Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in der App — 234**
- 6.1 Der Umgang mit historischen Darstellungen in der App — **234**
- 6.1.1 Der Nachweis über die verwendeten Darstellungen — **235**

6.1.2	Kontroversität der nachgewiesenen Darstellungen —	241
6.1.3	Reflexionen beim Umgang mit den Darstellungen —	245
6.2	Der Umgang mit historischen Quellen in der App —	250
6.2.1	Verweise auf historische Quellen in der App —	250
6.2.2	Beschreibung des Vorgehens und der Quellenauswahl in der App —	255
6.2.3	Multiperspektivität der verwendeten Quellen in der App —	261
6.2.4	Quellenkritische Reflexionen in der App —	269
6.3	Pluralität historischen Erzählens innerhalb der Lerngruppen —	277
6.3.1	Entscheidungen in der Debatte um den Straßennamen —	278
6.3.2	Pluralität innerhalb der Klassen und Kurse —	280
6.4	Zusammenfassung der Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in der App —	285
7	Typen historischen Erzählens in der App —	289
7.1	Die fünf Typen historischen Erzählens in der App —	290
7.1.1	„Quellenkritiker*innen“ vs. „multiperspektivische Quellennutzer*innen“ und „transparente Rezipient*innen“ —	292
7.1.2	„reflektierte Allrounder*innen“ vs. „Quellennutzer*innen“ —	295
7.1.3	Zusammenfassung der Typen historischen Erzählens in der App —	297
7.2	Zusammenhänge zwischen den Typen historischen Erzählens und den Jahrgangsstufen, Kursen sowie den quantitativen Nutzer*innen-Typen —	302
8	Fazit und Ausblick —	308
Literatur — 318		
Aufgabenstellungen in der App — 333		
1	Forschungsauftrag auf der Startseite der App —	333
2	Aufgabenübersichtsseite —	334
3	Vorüberlegungen —	334
4	Planung —	335
5	Recherche —	335
6	Auswertung —	335
7	Ergebnisse —	336
Akten im digitalen Archiv der App aus dem Hauptarchiv der v. Bodenschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld — 337		

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1.1** Transferprozesse zwischen den verschiedenen Institutionen und Partnern im Projekt der App in die Geschichte — 17
- Abb. 1.2** Projektphasen — 19
- Abb. 2.1** Darstellung der disziplinären Matrix (Rüsen 1983, S. 29) — 49
- Abb. 2.2** Lernprozess historischen Erzählens mit Schwerpunkt auf die Re-Konstruktion im Sinne des FUER-Modells — 57
- Abb. 2.3** Lernprozess historischen Erzählens mit Schwerpunkt auf die Re-Konstruktion im Sinne des FUER-Modells erweitert durch die Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität — 84
- Abb. 3.1** Übersicht über den Lernprozess in der App — 128
- Abb. 3.2** Darstellung der App-Struktur als modularer Baukasten und individueller Lernraum — 132
- Abb. 3.3** Startseite der App: Forschungsauftrag (Story Modus Bethel) sowie Toolbar (links) — 133
- Abb. 3.4** Lernraum der Klasse und einzelne Räume der Forscher*innen-Teams — 134
- Abb. 3.5** Übersicht über die Tools in der App und ihre Funktionen — 134
- Abb. 3.6** Forschungslogbuch: Übersichtsseite zur Organisation der Projektschritte — 139
- Abb. 3.7** Forschungslogbuch: Vorüberlegungen (Ausschnitt aus einer Gruppe der Studie) — 140
- Abb. 3.8** Forschungslogbuch: Planungen (Ausschnitt aus einer Gruppe der Studie) — 142
- Abb. 3.9** Ausschnitt aus einer Seite des Wikis in der App zum Thema ‚Archiv‘ — 143
- Abb. 3.10** Ausschnitt aus einem Newsfeed in der App — 144
- Abb. 3.11** Das digitale Archiv der App — 145
- Abb. 3.12** Bearbeitungsmodus in der Zeitleiste — 147
- Abb. 3.13** Ausschnitt aus einer digitalen Zeitleiste in der App — 148
- Abb. 3.14** Ausschnitt aus einem Journal-Eintrag (Hauptteil mit Zeitleistenelementen) — 149
- Abb. 3.15** Ausschnitt aus der Wiki-Seite ‚Wort- und Satzbaukasten‘ — 150
- Abb. 4.1** Nutzungszeiten ausgewählter Gruppen der Vorstudie — 160
- Abb. 4.2** Übersicht Quellen Gruppe 9 — 163
- Abb. 4.3** Übersicht Quellen Gruppe 28 — 163
- Abb. 4.4** Studiendesign — 165
- Abb. 4.5** Erhebung der Logfiles — 174
- Abb. 4.6** Studiendesign und Auswertung der erhobenen Daten — 175
- Abb. 4.7** Zusammenhänge zwischen künstlicher Intelligenz, Machine Learning, Supervised sowie Unsupervised Learning und Clustering — 178
- Abb. 4.8** Ablauf der Clusteranalyse in der App-Studie — 182
- Abb. 4.9** Vorgehen des K-Means Algorithmus — 184
- Abb. 4.10** Hierarchische Struktur des Kategoriensystem in Bezug auf ‚Umgang mit Darstellungen‘ — 194
- Abb. 4.11** Hierarchische Struktur des Kategoriensystem in Bezug auf ‚Umgang mit Quellen‘ — 197
- Abb. 4.12** Hierarchische Struktur des Kategoriensystem in Bezug auf ‚Umgang mit Debatten in der Geschichtskultur‘ — 198
- Abb. 4.13** Struktur und Zusammenhang des gesamten Kategoriensystems — 199
- Abb. 5.1** Elbow Plot — 208

- Abb. 5.2** Silhouttenkoeffizienten der einzelnen Cluster (0–4) — **208**
- Abb. 5.3** Reduzierte, d. h. zweidimensionale Darstellung der Clusteranalyse für fünf Cluster — **209**
- Abb. 5.4** Darstellung der Clusteranalyse für fünf Cluster (0–4) mit farblicher Hervorhebung — **209**
- Abb. 5.5** Nutzungszeit (in Stunden) der App in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster — **210**
- Abb. 5.6** Anzahl der Besuche in der App in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster — **211**
- Abb. 5.7** Anzahl der Seitenansichten bei den Vorüberlegungen (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster — **214**
- Abb. 5.8** Zeit (in Minuten) bei den Vorüberlegungen (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster — **215**
- Abb. 5.9** Anzahl der Seitenansichten bei der Planung (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster — **216**
- Abb. 5.10** Zeit (in Minuten) bei der Planung (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster — **217**
- Abb. 5.11** Verbrachte Zeit (in Minuten) in der Zeitleiste der App — **218**
- Abb. 5.12** Anzahl der Seitenansichten in der Zeitleiste — **219**
- Abb. 5.13** Verbrachte Zeit (in Minuten) im Journal der App — **220**
- Abb. 5.14** Anzahl der Seitenansichten im Journal der App — **221**
- Abb. 5.15** Anzahl der Seitenansichten digitalen Archiv der App — **222**
- Abb. 5.16** Verbrachte Zeit (in Minuten) im digitalen Archiv der App — **223**
- Abb. 5.17** Verteilung der Seitenansichten im digitalen Archiv auf die Jahrgangsstufen — **226**
- Abb. 5.18** Zeit (in Minuten) im digitalen Archiv in Bezug auf die Jahrgangsstufen — **226**
- Abb. 5.19** Cluster als Nutzer*innen-Typen der App — **229**
- Abb. 5.20** Verteilung der Jahrgangsstufen auf die Cluster (absolut) — **230**
- Abb. 5.21** Verteilung der Cluster auf die Jahrgangsstufen (relativ) — **231**
- Abb. 5.22** Verteilung der Cluster auf die Klassen bzw. Kurse — **232**
- Abb. 6.1** Verweise auf genutzte Darstellungen innerhalb der Cluster — **237**
- Abb. 6.2** Verteilung der Gruppen mit Nachweisen zu den Darstellungen auf die Jahrgangsstufen (absolut) — **238**
- Abb. 6.3** Verteilung der Gruppen in Bezug auf die Jahrgangsstufen mit und ohne Nachweis auf die Darstellungen (relativ) — **239**
- Abb. 6.4** Verweise auf genutzte Darstellungen innerhalb der Kurse — **240**
- Abb. 6.5** Kennzeichnung (Pfeil) der Gruppen mit kontroversen Darstellungen — **242**
- Abb. 6.6** Kontroverse Darstellungen in Bezug auf die Jahrgangsstufen (absolut) — **243**
- Abb. 6.7** Kontroverse Darstellungen in Bezug auf die Jahrgangsstufen (relativ) — **243**
- Abb. 6.8** Kontroverse Darstellungen in Bezug auf die Klassen bzw. Kurse — **244**
- Abb. 6.9** Kennzeichnung (Pfeil) der Gruppen mit Reflexionen — **246**
- Abb. 6.10** Verteilung der Gruppen mit Reflexionen auf die Jahrgangsstufen (absolut) — **248**
- Abb. 6.11** Verteilung der Gruppen mit Reflexionen auf die Klassen und Kurse — **249**
- Abb. 6.12** Verweise auf Quellen im Journal — **252**
- Abb. 6.13** Verweis auf eine Quelle in der Zeitleiste von Gruppe 88, Jg. 10 — **253**
- Abb. 6.14** Verweise auf Quellen im Journal und in der Zeitleiste — **254**
- Abb. 6.15** Beschreibung der Quellenauswahl und des Vorgehens in der App — **254**

- Abb. 6.16** Verteilung der Gruppen mit Beschreibung des Vorgehens (oben) und der Quellenauswahl (unten) auf die Jahrgangsstufen (absolut) — **258**
- Abb. 6.17** Verteilung der Gruppen mit Beschreibung der Quellenauswahl auf die Klassen und Kurse (absolut) — **259**
- Abb. 6.18** Verweise auf Autor*innen und Adressat*innen der Quellen innerhalb der Cluster — **262**
- Abb. 6.19** Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl in der App — **265**
- Abb. 6.20** Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Nutzer*innen-Typen absolut (oben) und relativ (unten) — **266**
- Abb. 6.21** Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Jahrgangsstufen (relativ) — **267**
- Abb. 6.22** Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Klassen und Kurse (absolut) — **267**
- Abb. 6.23** Quellenkritische Reflexionen innerhalb der Cluster — **272**
- Abb. 6.24** Anzahl der Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen (absolut) — **276**
- Abb. 6.25** Anzahl der Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen (relativ) — **277**
- Abb. 6.26** Verteilung der Positionen in der Debatte um den Straßennamen — **279**
- Abb. 6.27** Verteilung der Positionen in Bezug auf die Nutzer*innen-Typen — **281**
- Abb. 6.28** Verteilung der Positionen innerhalb der Klassen/ Kurse — **281**
- Abb. 7.1** Silhouettenkoeffizient der einzelnen Cluster (0–4) — **291**
- Abb. 7.2** Ellbow Plot — **291**
- Abb. 7.3** Ergebnis der Clusteranalyse auf der Basis der qualitativen Daten — **292**
- Abb. 7.4** Ergebnis der Clusteranalyse mit Hervorhebung der einzelnen Cluster — **292**
- Abb. 7.5** Ergebnis der Clusteranalyse mit hinzugefügten ‚Punkten‘ zur besseren Veranschaulichung — **293**
- Abb. 7.6** Verteilung quellenkritischer Reflexionen innerhalb der Cluster — **293**
- Abb. 7.7** Verweise auf multiperspektivische Quellen innerhalb der Cluster — **293**
- Abb. 7.8** Verweise auf Quellen innerhalb der Cluster — **294**
- Abb. 7.9** Verweise auf Darstellungen innerhalb der Cluster — **295**
- Abb. 7.10** Reflexionen beim Umgang mit Darstellungen innerhalb der Cluster — **296**
- Abb. 7.11** Verweise auf kontroverse Darstellungen innerhalb der Cluster — **297**
- Abb. 7.12** Ergebnis der Clusteranalyse auf der Basis der qualitativen Daten — **299**
- Abb. 7.13** Verteilung der Typen historischen Erzählens auf die verschiedenen Jahrgangsstufen absolut (oben) und relativ (unten) — **303**
- Abb. 7.14** Verteilung der Typen historischen Erzählens auf die verschiedenen Kurse (absolut) — **304**
- Abb. 7.15** Verteilung der qualitativen Typen historischen Erzählens auf die quantitativen Nutzer*innen-Typen der App absolut (oben) und relativ (unten) — **305**

1 Einleitung

Noch bis vor wenigen Jahren standen sich in Fragen der digitalen Bildung „Technikeuphoriker und Skeptiker“ gegenüber, wurde einerseits eine zukünftige „digitale Bildungsrevolution“ (Ralph Müller-Eiselt) propagiert sowie andererseits vor einer „digitalen Demenz“ (Manfred Spitzer) gewarnt.¹ Nachdem jedoch die Kultusministerkonferenz bereits 2016/17 in ihrem Positionspapier „Bildung in der digitalen Welt“² eine stärkere Berücksichtigung dieser auch im Bildungsbereich sowie eine Entwicklung digitaler Lehr-Lernkonzepte forderte, Corona bedingtes Homeschooling und Homeoffice einen An Schub für digitale Infrastruktur bewirkten, scheinen die Fronten längst nicht mehr so verhärtet zu sein. Es ist offensichtlich, dass das „Informationszeitalter“ längst begonnen hat³ und unsere Welt auch eine digitale ist. Somit ist und wird die „Arbeits- und Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler [...] [auch] eine digitale sein.“⁴ Anstelle eines Entweder-Oder scheint sich langsam ein Sowohl-Als-Auch für bereits bewährte, analoge Lernprozesse, wie auch neue, digitale Konzepte zu etablieren. Davon ausgehend, dass Geschichte bzw. historisches Denken immer in der jeweiligen Gegenwart verortet ist, muss historisches Lernen (auch) in dieser verortet sein und deren historische Themen und Fragestellungen in den Blick nehmen. Es stellt sich also keinesfalls die Frage, ob historisches Lernen im digitalen Raum relevant ist, sondern vielmehr, wie historisches Lernen im Digitalen zu modellieren ist.

1 Maren Tribukait. „Weniger Optimierung, mehr Reflexion: kleine Schritte zu einer kritischen digitalen Bildung“. *Bundeszentrale für politische Bildung* (2021). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/325177/weniger-optimierung-mehr-reflexion-kleine-schritte-zu-einer-kritischen-digitalen-bildung>.

2 Kultusministerkonferenz. *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

3 Marina Weisband. *5 Thesen zur Digitalen Bildung*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://marinaweisband.de/5-thesen-zur-digitalen-bildung/>.

4 Markus Bernhardt und Sven Neeb. „Apps & Co – Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11.1 (2020), S. 65–82, S. 65.

In dieser Arbeit wird daher mit dem Konzept der ‚App in die Geschichte‘⁵ und der empirischen Studie zur App-Nutzung eine mögliche Antwort auf diese Frage vor- und zugleich zur Diskussion gestellt.

1.1 Spannungsverhältnisse historischen Lernens im digitalen Raum

Erst 2018 stellten Roland Bernhard und Christoph Kühberger durch teilnehmende Beobachtungen im Hinblick auf die Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht fest, „dass das Internet zwar punktuell angewendet wird, dass aber von ‚Online-Lernumgebungen‘ noch keine Rede sein kann.“⁶ Inwieweit sich dieser Zustand mittlerweile verändert hat, bleibt fraglich. Zugleich ist festzustellen, dass digitale Lernangebote für den Geschichtsunterricht immer zahlreicher und vielfältiger werden: Archive 2.0, mobiles Lernen im Museum, Augmented Historical Reality, Digital Storytelling, Geschichtslernen in Blogs, digitale Schulgeschichtsbücher, Geschichte(n) auf Youtube und Instagram, Computerspiele, Zeitzeugen digital, Web-Quests, um nur eine kleine Auswahl zu nennen. Im gleichen Maße entwickelt sich jedoch keinesfalls deren Qualität – wenn auch Ausnahmen existieren –, sodass Markus Bernhardt und Sven Neeb in ihrer Untersuchung 2020 feststellten, dass Aufgaben in digitalen Tools oftmals lediglich auf die Vermittlung deklarativen Wissens abzielen: „Von Kompetenzförderung kann keine Rede sein, vielmehr könnte man die These formulieren, dass die längst überwunden geglaubte Faktenhuberei im technisch aktualisierten Gewand in den Unterricht zurückkehrt.“⁷

5 App in die Geschichte. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: www.app-in-die-geschichte.de. Zukünftig ist geplant, dass die App vom Bildungsministerium NRW übernommen wird (Stand Oktober 2023). In Phasen des Übergangs kann die App ggf. zeitweise nicht erreichbar sein. Darüber hinaus sind weitere Folgeprojekte der Autorin geplant, welche sowohl auf dem hier vorgestellten Konzept, der pragmatischen Umsetzung als auch auf den empirischen Erkenntnissen aufbauen.

6 Roland Bernhard und Christoph Kühberger. „Digital history teaching“? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühlgamer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 425–440. Ähnliches konstatierte Mills Kelly bereits 2013 im internationalen Kontext: „To be sure, we have been very innovative when it comes to the topics in history we study and teach about, but when it comes to teaching methods in history, until recently there hasn't been much new under the sun“ (T. Mills Kelly. *Teaching History in the Digital Age*. Ann Arbor, 2013, S. 3).

7 Bernhardt und Neeb, „Apps & Co – Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen“, S. 73.

Damit scheinen digitale Lernangebote für den Geschichtsunterricht auf einem ähnlichen Stand zu sein, wie noch zu Beginn der 2000er Jahre, als diese überwiegend auf sogenannten Selbstlern-CD-Roms zu finden waren. Auch diese beurteilten u. a. Bettina Alavi und Marcel Schäfer kritisch, da z. B. fachdidaktische Prinzipien nicht umgesetzt wurden und sich Aufgaben teilweise lediglich „mit einer guten Lesekompetenz und einer ausgeprägten Kombinationsfähigkeit relativ mechanisch lösen“ ließen und „der historische Inhalt und die historische Bedeutung“ eine untergeordnete Rolle spielten,⁸ sodass eine Schülerin bei der Befragung etwa „in der Aufgabe keinen Sinn gesehen habe und der Lernerfolg dementsprechend gering“ war.⁹ In diesem Kontext verwies Andreas Körber bereits 2008 auf die Problematik, dass der digitale Raum die Förderung historischer Kompetenzen ermögliche, aber keinesfalls garantiere und zugleich „durch die mediale Struktur und Komplexität der Bedarf an einer expliziten Förderung historischer Kompetenzen“ steige.¹⁰

Im Gegensatz hierzu wird in mittlerweile zahlreichen geschichtsdidaktischen Veröffentlichungen immer wieder auf die weitreichenden Potenziale digitaler Medien sowie auf die Notwendigkeit verwiesen, den Herausforderungen historischen Lernens im Zeitalter der Digitalität zu begegnen. Dies spiegelt sich in Sammelbänden ab 2015 wie auch neu erscheinenden Veröffentlichungen wieder.¹¹ Oftmals werden darin v. a. die Potenziale digitaler Lernformate betont, wie z. B. individualisiertes und partizipatorisches Lernen, Handlungsorientierung sowie neue Lernräume-

8 Bettina Alavi und Marcel Schäfer. „Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware“. In: *Historisches Lernen im virtuellen Medium*. Hrsg. von Bettina Alavi. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heidelberg, 2010, S. 75–93, S. 79.

9 Ebd., S. 89.

10 Andreas Körber. „Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen?“ In: *Historisches Lernen im Internet*. Hrsg. von Uwe Danker und Astrid Schwabe. Forum Historisches Lernen. Schwalbach, 2008, S. 42–59, S. 59.

11 Exemplarisch verwiesen sei an dieser Stelle v. a. auf die folgenden Bände verwiesen: Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger und Christoph Stuhlberger, Hrsg. *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9. Innsbruck u.a., 2015, Marko Demantowsky und Christoph Pallaske, Hrsg. *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin, 2015 und Daniel Bernsen und Ulf Kerber, Hrsg. *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017 sowie auf die geplanten Veröffentlichungen von Olaf Hartung, Alexandra Krebs und Johannes Meyer-Hamme, Hrsg. *Geschichte im digitalen Wandel?* In Vorbereitung. Frankfurt/M., 2024, Christine Gundermann, Barbara Hanke und Martin Schlutow, Hrsg. *Digitale Public History – digitales historisches Lernen?* In Vorbereitung. 2024 und Christina Brünning und Alexandra Krebs, Hrsg. *Historisches Erzählen in Digitalien: Theoretische Ansätze und empirische Beobachtungen zur Entwicklung historischer Sinnbildungen im digitalen Raum*. In Vorbereitung. 2024.

und -wege.¹² Diesen steht jedoch wiederum entgegen, dass bislang zwar vereinzelt empirische Studie über historische Lernprozesse im Digitalen vorliegen, dennoch aber weithin unklar ist, wie diese eigentlich ablaufen, wie Schüler*innen dabei lernen. Zugleich mangelt es an geeigneten Forschungsmethoden, historisches Lernen im digitalen Raum überhaupt untersuchen zu können. Denn auch hierfür werden teilweise digitale Ansätze und angepasste Forschungsdesigns benötigt.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive wird an all diesen Aspekten ein grundsätzliches Spannungsfeld historischen Lernens im digitalen Raum deutlich:

1. Auf der pragmatischen Ebene: Eine Vervielfachung und Vielfältigungen digitaler Lernangebote für den Geschichtsunterricht sowie die Notwendigkeit, den Herausforderungen historischen Lernens im Digitalen zu begegnen, bei einer gleichzeitig geringen Implementierung dieser im regulären Unterrichtsgeschehen.
2. Auf der theoretisch-normativen Ebene: Der Verweis auf die vielfältigen Potenziale digitaler Medien für historische Lernprozesse bei gleichzeitiger, oftmals unzureichender fachspezifischer Konzeption, Gestaltung und theoretischer Fundierung der Angebote.
3. Auf der empirischen Ebene: Der erhöhte Bedarf an empirischen Erkenntnissen über digitale historische Lernprozesse im Gegensatz zu einer kleinen Anzahl an bisher veröffentlichten Studien, genauso wie die Herausforderung der Entwicklung und Anpassung von Forschungsmethoden für die neuen, veränderten ‚digitalen Forschungsgegenstände‘.

1.2 ‚Historisches Lernen‘ als mehrdimensionaler Begriff

If we are to take full advantage of the opportunities that digital media offer us to improve the teaching and learning of history, we need to be very clear to ourselves and to our students what we mean when we say ‚historical thinking‘ [...] [and historical learning, AK].¹³

Wie Mills Kelly in diesem Zitat deutlich macht, lässt sich den beschriebenen Herausforderungen bzw. Spannungsverhältnissen historischen Lernens im digitalen Raum nur begegnen, wenn zuvor Überlegungen über den zentralen Gegenstand,

¹² Vgl. zu diesen Potenzialen vor allem der Offenheit historischen Lernens im digitalen Raum z. B. Mills Kellys Statement: „[...] by giving students the freedom to experiment, to play with the past in new and creative ways, whether using digital media or not, we not only open ourselves up to the possibility that they can do very worthy and interesting historical work, but also that there are significant learning gains that result from giving students that freedom“ (Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 5).

¹³ Ebd., S. 25.

nämlich historisch denken zu lernen, adressiert werden. Eine Position in dieser Debatte zu finden und diese explizit zu machen, sollte somit zu Beginn jedweder Reflexion über historisches Lernen im digitalen Raum stehen.

Dies ist keinesfalls trivial, denn der Begriff ‚historisches Lernen‘ wird breit verstanden und oftmals sehr unterschiedlich definiert. Bisweilen bleibt er auch ungeklärt bzw. fachunspezifisch.¹⁴ So findet sich z.B im „Wegweiser Geschichtsdidaktik“ von Ulrich Baumgärtner zwar ein eigenes Kapitel mit der Überschrift „Historisches Lernen“, darin werden jedoch vornehmlich allgemeinpädagogische und psychologische Perspektiven diskutiert, sodass der Begriff selbst fachunspezifisch bleibt.¹⁵ Unbeachtet bleibt der Begriff historisches Lernen z. B. auch im Handbuch „Praxis des Geschichtsunterrichts“.¹⁶ Der Sammelband vereinigt zwar zweifelsfrei zentrale Aspekte historischen Lernens und verschiedene Dimensionen hiervon, kein einziger Beitrag widmet sich jedoch der Frage, was historisches Lernen eigentlich ist.

Daneben finden sich in der Literatur verschiedene Definitionen: Im amerikanischen Raum gehört etwa Sam Wineburg z. B. mit seiner Publikation „Why learn history? When it’s already on Your Phone“¹⁷ zu den bekanntesten. In seiner Forschung versteht er historisches Lernen v. a. als eine ‚kritische Überprüfung‘ von Informationen (im Sinne von *sourcing*, *corroboration* und *contextualization*) aus Quellen oder Darstellungen:¹⁸ „We teach students how to evaluate sources by asking questions about the author and the context, and by raising questions about other supporting evidence.“¹⁹ Problematisch hierbei ist jedoch, dass es dabei allein um ‚kritisches

14 Johannes Meyer-Hamme. „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“ In: *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*. Hrsg. von Thomas Hellmuth, Alexander Preisinger und Christine Ottner-Diesenberger. Frankfurt/M., 2021, S. 13–26; Johannes Meyer-Hamme. „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 75–92.

15 Ulrich Baumgärtner. *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*. 2. Aufl. Paderborn, 2019, S. 47–56.

16 Michele Barricelli und Martin Lücke, Hrsg. *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts: Bd. 1. Wochenschau Geschichte*. Schwalbach/Ts., 2012.

17 Sam Wineburg. *Why Learn History (When It’s Already on Your Phone)*. Chicago, 2018.

18 Sam Wineburg. „Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence“. *Journal of Educational Psychology* 83.1 (1991), S. 73–87, S. 79–83.

19 Sam Wineburg. „Why Historical Thinking is Not about History“. *History News* (2016). Aufgerufen am 07.01.2023, S. 13–16. URL: https://dhcertificate.org/HIST-689/sites/default/files/pdf/Why_historical_thinking_is_not_about_history.pdf, S. 16.

Denken‘ nicht aber um historisches Denken geht, wie Wineburg auch selbst deutlich macht: „My claim is that historical thinking is not about history.“²⁰ Damit bleibt das spezifisch ‚Historische‘ (vgl. Kapitel 2) und die Bedeutung historischer Sinnbildung für die gegenwärtige und zukünftige Orientierung unbeachtet.

Außerdem war für die deutsche Geschichtsdidaktik etwa das Konzept von Martin Schulze Wessel relevant, welcher Geschichte vor allem als ‚Demokratieschule‘ definierte bzw. einforderte.²¹ Grundsätzlich von diesen Positionen grenzt sich z. B. Jörn Rüsen (1994/2008) ab, welcher historisches Lernens als Prozess historischen Erzählens beschreibt und daher die Förderung einer „narrativen Kompetenz“ einfordert: „Dieses oberste Lernziel, diese fundamentale Qualifikation, läßt sich in präziser Zuspitzung auf das, was es grundsätzlich heißt, historisch zu lernen, als narrative Kompetenz bezeichnen.“²²

Vor allem aufbauend auf diesem Verständnis historischen Lernens Jörn Rüsen wurden unterschiedliche Kompetenzmodelle entwickelt, die sich teilweise etwa von den Positionen Wineburgs und Schulze Wessels abgrenzen. Kompetenzmodelle können nämlich prinzipiell auch als normative Wendungen des jeweiligen Verständnisses historischen Lernens gefasst werden (siehe mehr hierzu in Kapitel 2.2.2). Sie sind stets ein „Geflecht unterschiedlicher Ansprüche und Bedingungen an historisches Lernen (insbesondere im schulischen Geschichtsunterricht).“²³

Wie lässt sich mit all diesen Unterschieden umgehen? Es wird zunächst deutlich, dass der Begriff mehrdimensional ist und die in ihm enthaltenen Dimensionen erst einmal zu identifizieren und unterscheiden sind.²⁴ Klar ist auch, dass selten alle zugleich im Fokus stehen können. Daher müssen meist Schwerpunkte (von den Lehrenden wie auch Forschenden) gesetzt werden. Johannes Meyer-Hamme (2018/2021)

20 Wineburg, „Why Historical Thinking is Not about History“, S. 13.

21 „Sich in der Geschichte orientieren zu können ist für Kinder und Jugendliche ein großer Schritt. Für die Demokratie ist es der beste Schutz gegen radikale Vereinfachungen des neuen Populismus.“ (Martin Schulze Wessel. „Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet“. *FAZ* (25.09.2016). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/geschichtsunterricht-wie-die-zeit-aus-der-geschichte-verschwindet-14432809.html?printPaged-Article=true%23pageIndex_2).

22 Jörn Rüsen. *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen: Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen*. 2. Aufl. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2014, S. 104.

23 Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, S. 21.

24 Meyer-Hamme, „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“, S. 91.

schlägt hierfür ein sogenanntes Trilemma vor. Er unterscheidet drei Dimensionen historischen Lernens:²⁵

1. eine Einführung in Geschichtskultur, welche keinesfalls bei deren Vermittlung stehen bleibt, sondern zudem auch Reflexionen darüber fördert, wie in der Gesellschaft über Vergangenheit und Geschichte verhandelt wird und Geschichten konstruiert werden. Dabei sollten auch Perspektiven und Interesse sowie Plausibilitäten bzw. Triftigkeiten miteinbezogen werden.²⁶
2. eine Reflexion der Subjektperspektiven, d. h. unter anderem die Suche und Gestaltung relevanter Fragestellungen und Sinnbildungen vor dem Hintergrund der eigenen Perspektive und biographischen Erfahrungen. Damit ist die Position verbunden, „Geschichte als Bewusstseinskonstrukt“ zu begreifen, „das Lernende selbst bilden (müssen)“, weshalb „eine Vermittlung historischer Kenntnisse [...] nicht möglich“ ist.²⁷ Lernen sollte somit stets als ein „aktiver Prozess des Individuums“ betrachtet werden.²⁸
3. die Elaboration von Kompetenzen historischen Denkens, welche Lernenden sozusagen zur „Problemlösung in variablen Fällen“²⁹ befähigen, d. h. ihnen ermöglicht, Fähigkeiten auszubilden, welche sie auf historische Themen und Fragestellungen übertragen und anwenden können, die für sie zwar relevant, aber nicht unbedingt Teil des schulischen Curriculums sind.³⁰

In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt der Dimensionen v. a. auf einer Kombination aus der Elaboration von Kompetenzen historischen Denkens, mit Fokus auf den sogenannten Re-Konstruktionskompetenzen (vgl. Kapitel 2.2), also Kompetenzen historischen Erzählens, sowie der Reflexion von Subjektperspektiven bzw. der Bedeutung für Individuen (in diesem Fall deren politische Perspektiven, vgl. Kapitel 3 zur Konzeption der App) gelegt. Diese Kombination ermöglicht Lernenden nämlich, eigene historische Sinnbildungen zu entwickeln und diese besonders vor dem Hintergrund von Subjektperspektiven zu reflektieren (in dieser Arbeit v. a. die Perspektiven von Parteien, vgl. Kapitel 3 zur App-Konzeption). Zum anderen eignet

25 Ebd., S. 87.

26 Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, S. 22.

27 Ebd., S. 22.

28 Ebd., S. 22.

29 Franz E. Weinert. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von Franz E. Weinert. Weinheim und Basel, 2001, S. 17–31, S. 27.

30 Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, S. 23.

sich der digitale Lernraum auch besonders für diese Kombination, in Form des sogenannten ‚Digital Storytelling‘ (vgl. Kapitel 2.2.4). Hierbei lassen sich zentrale Prinzipien historischen Lernens (z. B. Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität) durch die Offenheit des digitalen Raumes berücksichtigen. Die Flexibilität und Variabilität kann zudem Subjektperspektiven integrieren, z. B. in Form selbstgewählter Fragestellungen, Materialien, Lernwege usw. Zugleich können durch die digitale Netzstruktur aber auch Austausch und Reflexionen hierüber ermöglicht werden (vgl. Kapitel 2.2.4). Die Dimension der Geschichtskultur spielt darüber hinaus ebenso, wenn auch eine untergeordnete, Rolle. Sie liefert mit der Debatte um einen Straßennamen vor allem die Rahmung und den Erzählanlass (vgl. Kapitel 3.2 zum Story Modus Bethel).

Um diese benannten Dimensionen historischen Lernens zu reflektieren und zu untersuchen, ist es ebenso notwendig, die Bedeutung des digitalen Raums miteinzu-beziehen. In dieser Diskussion wird oftmals von ‚Medienkompetenzen‘ bzw. einer ‚Digital Literacy‘ gesprochen, die daher im Folgenden einer kurzen Erläuterung bedarf.

1.3 Medienkompetenzen und Digital Literacy

Ein ‚digitales Gewand‘ allein fördert noch keine digitale Kompetenz; Digitalisierung allein fördert noch keinen Lernfortschritt. Aber Fachlichkeit kann den Umgang mit Digitalität fördern.³¹

Tilman Rhode-Jüchtern drückt in diesem Statement sowohl eine Problematik aktueller digitaler Lernangebote als auch eine Forderung an die Konzeption dieser aus: Die Förderung ‚digitaler Kompetenzen‘ und die Berücksichtigung der ‚Fachlichkeit‘. Zunächst gilt es hierfür zu klären, was ‚digitale Kompetenz‘, weithin als ‚Medienkompetenzen‘ oder auch als ‚Digital Literacy‘ bezeichnet, bedeuten oder besser: bedeuten können. Eine erste Herausforderung besteht nämlich darin, dass mittlerweile unzählige und unterschiedliche Definitionen sowie Modelle von ‚Medienkompetenzen‘ diskutiert werden. Ulf Kerber verweist darauf, dass „über hundert verschiedene Modelle zur Festlegung von Medienkompetenz“³² kursieren, sodass in dieser Arbeit keinesfalls eine umfassende Rezeption aller Konzepte geleistet wer-

³¹ Tilman Rhode-Jüchtern. „Digitalisierung, Digitalität, Digitalismus“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11.1 (2020), S. 9–22, S. 21.

³² Ulf Kerber. „Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer ‚Historischen Medienkompetenz‘“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallasse. Berlin, 2015, S. 105–134, S. 118.

den kann.³³ Zu diesen Modellen gesellen sich nämlich außerdem vielzählige und vielfältige der ‚Digital Literacy‘.³⁴ Auch hierzu liegt keine einheitliche Definition vor.

Ebenso ist der den Modellen zugrundeliegende ‚Medienbegriff‘ Gegenstand zahlreicher Debatten und keinesfalls eindeutig geklärt.³⁵ Grundsätzlich sollten Medien jedoch nicht allein als Kommunikationsmittel definiert werden, sondern als Umwelt und Gesellschaft gestaltendes sowie von uns gestaltetes Element.³⁶

33 Auch in der geschichtsdidaktischen Disziplin wurden Modelle bereits diskutiert sowie entwickelt. Z. B. schlugen Daniel Bernsen, Alexander König und Thomas Spahn vier Modi als „Grundformen historischen Lernens“ vor: (Historisches) Lernen an, mit, über und im digitalen Medium (Daniel Bernsen, Alexander König und Thomas Spahn. „Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik“. *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften* 1 [2012]. Aufgerufen am 07.01.2023, S. 1–27. URL: <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294>, S. 18–19). Ein Überblick zu weiteren Diskussionen findet sich u. a. bei Kerber, „Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer ‚Historischen Medienkompetenz‘“, Christoph Pallaske, Hrsg. *Medien machen Geschichte: Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel*. Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 2. Berlin, 2015 sowie Daniel Bernsen und Ulf Kerber. „Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik“. In: *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Hrsg. von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 22–36 und Astrid Schwabe. „Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die Sektion“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 413–424. Wolfgang Hasberg verwies jedoch noch 2015 darauf, dass „trotz einschlägiger Handbücher der Medienbegriff in der Geschichtsdidaktik unzulänglich erkundet wurde“ (Wolfgang Hasberg. „Schöne neue, schöne digitale Welt? Ein Zwischenfazit zum geschichtsdidaktischen Potenzial digitaler Medien“. In: *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger und Christoph Stuhlberger. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Innsbruck u.a., 2015, S. 245–276, S. 253). Er kritisiert zudem, dass sich in Handbüchern (wie etwa dem Handbuch der Geschichtsdidaktik) teilweise die Vorstellung zeigt, „es existierten spezielle Medien für den Geschichtsunterricht, was nicht zuletzt den Begriff der ‚Pseudogattungen‘ evoziert hat, worunter Hans-Jürgen Pandel solche Gattungen subsumiert, die sich weder Quellen noch Darstellungen zuordnen lassen und deshalb als ‚Lehrbehelfe‘ bezeichnet werden“ (ebd., S. 253).

34 Der Begriff ‚Digital Literacy‘ wird vor allem im internationalen Diskurs um Medienkompetenzen im Zeitalter der Digitalität verwendet. Oftmals wird er daher auch als Synonym für den deutschen Begriff ‚Medienkompetenz‘ genutzt.

35 Vgl. hierzu u. a. Christoph Pallaske. „Die Vermessung der (digitalen) Welt: Geschichtslernen in digitalen Medien“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 135–148 und Lisa Rosa. „Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität“. In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 68–92.

36 Kristin Narr und Christian Friedrich. „Medienkompetenz und Digital Literacy“. Aufgerufen am 07.01.2022. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy/>.

Jöran Muuß-Merholz erläutert diesen, recht basalen Medienbegriff mithilfe einer ‚Pinguin-Metapher‘, um Medien im analogen sowie digitalen Raum zu beschreiben: „Beim Pinguin können wir nun ein interessantes Phänomen beobachten. Er führt sein Leben in zwei Medienwelten. Das Medium des Pinguins ist das Wasser, und das Medium des Pinguins ist das Land.“³⁷ Beide Welten umgeben den Pinguin und sind grundsätzlich unterschiedlich. Eine Welt ersetzt die anderen nicht, sie existieren parallel nebeneinander. Mit unserer neuen digitalen Welt ist das nicht anders. Wir sind gerade erst dabei sie kennenzulernen und zu gestalten, „einige stürzen sich gleich kopfüber hinein in das neue Medium, während andere zögernd am Ufer stehen und es zaghaft mit dem großen Zeh austesten.“³⁸ Dieses Medienverständnis fasst Lisa Rosa so zusammen:

Medien sind demnach weder dem Wesen einer Gesellschaft nachgeordnete bloß instrumentelle Mittel, noch sind sie Ursache aller anderen Entwicklungen. Stattdessen sind sie ein Element unter mehreren sich wechselseitig bedingenden Elementen in einer nicht determinierenden, sondern kontingenten Ko-Evolution. Dass ein solcher Prozess sowohl Phasen stetiger Weiterentwicklung als auch Phasen der Verdichtung und zugespitzter Widersprüche, erhöhter Spannung und vermehrter Konflikte, Brüche und Sprünge enthält, versteht sich.³⁹

Entscheidend ist also zu betonen, dass die digitale Welt nicht konstant ist und sich immer weiter wandelt, derzeit sogar in großem Tempo und vielfältigen Richtungen.⁴⁰ Mit einem solchen Verständnis wächst daher auch die Forderung, jungen Menschen „gesellschaftliche Teilhabe (eben auch) durch die souveräne Nutzung und Gestaltung von Medien“⁴¹ zu ermöglichen, indem sie Medienkompetenzen bzw. Digital Literacy erlernen. Sowohl Modelle von Medienkompetenz als auch Digital Literacy widmen sich folglich „der Interaktion von Individuen in einer medialisierten Erlebenswelt“ und schlagen Methoden, Kompetenzen, Skills oder auch Aktivitäten mit unterschiedlicher Sortierung vor, „wie Individuen sich die Bedingungen dieser Welt aneignen können“,⁴² wie anhand einer kleinen Auswahl an Beispielen deutlich wird:

Bereits 2012 entwickelte Dieter Baacke vier Dimensionen der Medienkompetenz. Er unterschied diese nach Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und

37 Jöran Muuß-Merholz. „Der große Verstärker: Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt“. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 69.27-28 (2019), S. 4–10, S. 4.

38 Ebd., S. 5.

39 Rosa, „Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität“, S. 73.

40 Muuß-Merholz, „Der große Verstärker: Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt“, S. 5.

41 Narr und Friedrich, „Medienkompetenz und Digital Literacy“.

42 Ebd.

Mediengestaltung.⁴³ Das ‚4K-Modell‘, welches besonderes in den USA, aber seit 2013 durchaus auch in Deutschland rezipiert wird, umfasst dagegen die Bereiche ‚Kreativität‘, ‚kritisches Denken‘, ‚Kollaboration‘ und ‚Kommunikation‘, welche vor allem auf „die ungewissen beruflichen Anforderungen im 21. Jahrhundert“ ausgerichtet sind.⁴⁴ Kritisiert wird das Modell jedoch vor allem, weil es eine wirtschaftliche Perspektive vertritt, ökonomische Interessen verfolgt und darin vor allem der Einfluss „großer Internet-Konzerne im Kontext von Bildung und Digitalisierung“ deutlich wird.⁴⁵

Doug Belshaw entwickelte ebenso bereits 2012 in seiner Dissertation acht Bereiche von Digital Literacy, die sogenannten 8 Cs: „Cultural“, „Creative“, „Constructive“, „Communicative“, „Confident“, „Cognitive“, „Critical“ und „Civic“.⁴⁶ Diese Bereiche können in der jeweiligen Übersetzung unterschiedlich aufgefasst werden. Im Vergleich zum 4K Modell hebt er jedoch v. a. den Aspekt ‚Civic‘ hervor. Damit betont er, dass Digitalität auch „unmittelbar gesellschaftliches Zusammenleben“ formt.⁴⁷ Das Element ‚Critical‘ stellt zudem nach Lisa Rosa „das Hauptelement der Literacy des digitalen Zeitalters“ dar, bei dem es nicht um „runnörgeln“ gehe, sondern vielmehr um eine Form des analytischen Denkens, also Operationen wie analysieren, hinterfragen und überprüfen.⁴⁸

2016/17 legte zudem die Kultusministerkonferenz ein Papier zur ‚Bildung in der digitalen Welt‘ vor, in welchem sie „Kompetenzen in der digitalen Welt“ unterteilt in sechs Kompetenzbereiche modellierte,⁴⁹ mit dem Ziel, Lernende „zu einem selbst-

43 Dieter Baacke. „Was ist Medienkompetenz?“ In: *Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche*. Hrsg. von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke. Dieter Baacke Preis Handbuch. München, 2012, S. 145–147.

44 Narr und Friedrich, „Medienkompetenz und Digital Literacy“.

45 Ebd.

46 Douglas Belshaw. *What is ‚digital literacy‘? A Pragmatic investigation. Dissertation*. Durham, 2012. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>, S. 206–213.

47 Narr und Friedrich, „Medienkompetenz und Digital Literacy“.

48 „Kritisch Denken ist das Hauptelement der Literacy des digitalen Zeitalters. Breitbartismus, Rechtsextremismus, Salafismus und andere Strömungen fundamentalistischen Irrationalismus, Neo-Nationalismus etc. belegen die Dringlichkeit, diese Literacy endlich zu organisieren, ebenso, wie der Klimawandel und der drohende Kollaps der globalen Naturumwelt.“ (Lisa Rosa. *Kritisch Denken Lernen für Alle – Kern der Literacy von heute und morgen*. Aufgerufen am 07.01.2022. URL: <https://shiftingschool.wordpress.com/2017/02/17/kritisch-denken-lernen-fuer-alle-kern-der-literacy-von-heute-und-morgen/>).

49 Kultusministerkonferenz, *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*, S. 15–18.

ständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt⁵⁰ zu befähigen.⁵¹ Die einzelnen Bundesländer haben auf der Basis dieses Papiers jeweils verschiedene, eigene Modelle entwickelt. In NRW ist dies etwa der sogenannte Medienkompetenzrahmen NRW, welcher 2019 überarbeitet wurde. Darin finden sich teils identische Kompetenzbereiche, aber auch gänzlich andere.⁵²

Wie an diesen Beispielen deutlich wird, besteht das größte Problem der Modelle überwiegend darin, dass sie kaum zu überblicken sind, Kompetenzbereiche scheinbar eklektisch auswählen und diese weder theoretisch noch empirisch herleiten oder begründen – oder wie Astrid Schwabe es in Bezug auf das Papier der KMK ausdrückt: Die „Darstellung folgt einer eigenwillig sortierten, kaum hierarchisierten, eher additiv anmutenden Auflistung.“⁵³ Hierdurch bleiben Begriffe wie eine allgemeine Medienkompetenz „vielfach schwammig [...] und in der allgemeinen Debatte oft so inhaltsleer.“⁵⁴ Viel sinnvoller erscheint es daher für das historische Lernen, Medienkompetenz oder Digital Literacy fachspezifisch zu wenden, d. h. wie Rhode-Jüchtern es bereits im Eingangszitat ausdrückte, den Umgang mit den Herausforderungen der Digitalität durch Fachlichkeit zu fördern, also grundsätzlich Kompetenzen historischen Denkens und im Spezifischen historischen Erzählens (auch) im digitalen Raum zu adressieren, um so auch unter den Bedingungen der Digitalität historisch Denken zu lernen. Das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ stellt hierfür einen Versuch dar (vgl. Kapitel 3). Inwieweit dieser gelingt, wird in der Studie zur App-Nutzung untersucht und diskutiert (vgl. Kapitel 4, 5, 6 und 7).

1.4 Zielsetzungen, Forschungsfragen und Vorgehensweise

Aus den zuvor beschriebenen Spannungsverhältnissen historischen Lernens im digitalen Raum und der Positionierung innerhalb der Debatten um historisches Lernen leiten sich sowohl die Zielsetzung als auch die Fragestellungen dieser Arbeit

50 Kultusministerkonferenz, *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*, S. 11.

51 Die Kompetenzbereiche unterteilen sich in „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher Agieren“, „Problemlösen und Handeln“ und „Analysieren und Reflektieren“ (ebd., S. 15–18).

52 Medienberatung NRW, Hrsg. *Medienkompetenzrahmen NRW*. 2. Aufl. Münster/Düsseldorf, 2019, S. 6–23. Hierzu gehören: „Bedienen und Anwenden“, „Informieren und Recherchieren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Analysieren und Reflektieren“ und „Problemlösen und Modellieren“ (ebd., S. 7).

53 Schwabe, „Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die Sektion“, S. 416.

54 Ebd., S. 420.

und damit zugleich des Dissertationsprojekts zur Entwicklung und Erforschung der ‚App in die Geschichte‘ ab.

Auf der theoretisch-normativen Ebene zielt die Arbeit darauf ab, am Beispiel der ‚App in die Geschichte‘ ein theoretisch fundiertes und zugleich fachspezifisches Konzept für historische Lernprozesse im digitalen Raum vor dem Hintergrund des Forschungsstandes vor- und zur Diskussion zu stellen. Auf der pragmatischen Ebene wird zudem die Konzeption der App im Hinblick auf ihre schrittweise Entwicklung und die Beteiligung verschiedener Institutionen als auch ihre konkrete Umsetzung und die Gestaltung der Tools skizziert und zugleich theoretisch-normativ begründet. Hieraus lassen sich die zentralen Forschungsfragen der empirischen Studie gewinnen: Die Konzeption der App ist nämlich durchaus anspruchsvoll und es ist daher unklar, wie Lernende mit dieser sowie der konkreten Ausgestaltung der App und ihrer Tools umgehen und inwieweit dabei überhaupt historische Lernprozesse ermöglicht werden. Die zentralen Forschungsfragen der empirischen Studie zur App-Nutzung durch Lernenden, welche im dritten Teil dieser Arbeit im Fokus steht, lauten daher:

Wie nutzen Lernende die ‚App in die Geschichte‘ und wie erzählen die Lernenden in der App Geschichte? Diese Forschungsfragen werden in den folgenden Kapiteln aus theoretischer und empirischer (Kapitel 2.4), pragmatischer (Kapitel 3.5) sowie forschungsmethodischer Perspektive (Kapitel 4.5) jeweils genauer hergeleitet, begründet und schrittweise weiter ausdifferenziert.

In empirischer Hinsicht dient die Studie zur App-Nutzung somit außerdem auch v. a. dazu, den aktuell unzureichenden Forschungsstand über historisches Lernen im digitalen Raum zu erweitern, hierzu neue bzw. neu-adaptierte Forschungsmethoden für diesen anzuwenden bzw. zu entwickeln sowie hieraus wiederum neue Erkenntnisse im Hinblick auf theoretisch-normative als auch pragmatische Aspekte zu gewinnen. Die drei beschriebenen Ebenen (theoretisch-normativ, pragmatisch und empirisch) bilden zugleich auch das Vorgehen und die grundsätzliche Struktur dieser Arbeit ab:

Zuerst werden in Kapitel 2 die theoretischen Grundlagen und daraus abgeleiteten Positionen erläutert und im Hinblick auf den aktuellen Forschungsstand diskutiert. Im Zentrum steht dabei, das historische Erzählen, wie es im narrativistischen Paradigma ausformuliert wurde (vgl. Kapitel 2.1). Auf dieser Grundlage wird ein Lernprozess historischen Erzählens zunächst theoretisch v. a. im Rückgriff auf die disziplinäre Matrix Jörn Rüsens (vgl. Kapitel 2.2.1) sowie das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens der FUER-Gruppe skizziert (vgl. Kapitel 2.2.2) und im Hinblick auf empirische Erkenntnisse von Studien historischen Erzählens pragmatisch modelliert (vgl. Kapitel 2.2.3). Anhand der Prinzipien Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität (vgl. Kapitel 2.3) werden diese Überlegungen weiter ausdifferenziert. Als Vergleichs- und Diskussionsfolien werden in den jewei-

ligen Kapiteln zentrale empirische Studienergebnisse vorgestellt. Zudem werden diese Reflexionen im Hinblick auf die Spezifika und Eigenschaften des digitalen Raumes gewendet (vgl. Kapitel 2.1.3, 2.2.4 und 2.3), sodass aus diesen theoretisch-normativen Grundlagen eine erste Version der zentralen Fragestellungen dieser Arbeit hergeleitet und begründet werden kann (vgl. Kapitel 2.4) sowie Ableitungen für die Konzeption und pragmatische Gestaltung der ‚App in die Geschichte‘ gefolgert werden können.

Die Konzeption der App und ihre konkrete Ausgestaltung stehen danach im Zentrum des nächsten Teils dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3). Hierfür werden verschiedene Schwerpunkte, wie z. B. die Gestaltung des historischen Lernprozesses, die Bedeutung der Archivarbeit und die Kooperation mit außerschulischen Lernorten, Konzepte des Projektlernens sowie des sogenannten Task-Based History Learnings gesetzt und mit den Ausführungen aus Kapitel 2 in Zusammenhang gebracht. Hieran schließt sich eine detaillierte Beschreibung der App und ihrer einzelnen Tools an (vgl. Kapitel 3.1), welche mit einem kurzen Ausblick auf die noch zukünftig geplante, weitere Ausgestaltung neuer App-Module abschließt (vgl. Kapitel 3.3). Danach werden die Forschungsfragen aus Kapitel 2.4 wieder aufgegriffen und im Hinblick auf die pragmatische Ebene, d. h. die Gestaltung der App erweitert und angepasst (vgl. Kapitel 3.5).

Um die Nutzung der App durch Lernende empirisch zu erforschen, ist es zunächst notwendig die dazu geeigneten Forschungsmethoden (vgl. Kapitel 4), d. h. die Anlage der Studie (Studiendesign, Sampling, Durchführung und Datenerhebung) (vgl. Kapitel 4.2) und passende Auswertungsmethoden auszuwählen und zu begründen (vgl. Kapitel 4.3) sowie vor diesem Hintergrund die Forschungsfragen ein weiteres Mal anzupassen und entsprechend zu reformulieren (vgl. Kapitel 4.5). Die Ergebnisse der empirischen Studie über die App-Nutzung der Lernenden werden danach in drei aufeinander aufbauenden Sektionen vorgestellt und vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen sowie des Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2) reflektiert. Im ersten Schritt werden die Ergebnisse der Untersuchung des Nutzer*innen-Verhaltens in der App und die in den Logfiles, mithilfe von Clustering (Unsupervised Learning) identifizierten Nutzer*innen-Typen vorgestellt (vgl. Kapitel 5). Danach werden die untersuchten Differenzierungsmerkmale in den qualitativen Daten, d. h. den Produkten bzw. Narrationen der Lernenden, einzeln in den Blick genommen und die Ergebnisse auf die Nutzer*innen-Typen bezogen (vgl. Kapitel 6). In einem dritten Schritt werden die Ergebnisse der qualitativen Daten quantifiziert, sodass hieraus wiederum mithilfe eines Machine Learning Algorithmus Typen historischen Erzählens in der App identifiziert werden können (vgl. Kapitel 7.2).

Aus diesen Ergebnissen lassen sich abschließend im letzten Kapitel wiederum theoretisch-normative Schlussfolgerungen, pragmatische Ableitungen sowie empi-

rische Erkenntnisse zusammenfassen und reflektieren (vgl. Kapitel 8). Die Arbeit zeichnet sich somit insgesamt auch dadurch aus, dass sie die drei benannten Ebenen (theoretisch-normativ, pragmatisch sowie empirisch) miteinbezieht und in der Lage ist, sie aufeinander zu beziehen:

Das Dissertationsprojekt legt zunächst ein theoretisch-fundiertes und an den gegenwärtigen Anforderungen historischen Lernens im digitalen Raum ausgerichtetes App-Konzept vor. Diese Konzeption wurde von der Autorin zudem pragmatisch ausgestaltet und in eine konkrete digitale Lernplattform, welche modular aufgebaut und sich aus verschiedenen, aufeinander abgestimmten digitalen Tools zusammensetzt, überführt, sodass in dem Projekt ein Lernangebot entstanden ist, welches bereits seinen Weg in die Schulen und außerschulischen Lernorte gefunden hat und von zahlreichen Lerngruppen im Geschichtsunterricht und darüber hinaus genutzt wird. Außerdem wurden für die empirische Studie u. a. neue und innovative, d. h. KI-basierte Forschungsmethoden aus dem Bereich des maschinellen Lernens für die erhobenen Daten adaptiert bzw. eigenständig implementiert. Insgesamt liefert die empirische Studie neue und zentrale Erkenntnisse über Nutzer*innen-Verhalten und Lernprozesse historischen Erzählens im digitalen Raum, sie kann hierdurch die zuvor benannten Forschungsdesiderata adressieren.

Besonders an dem Projekt ist außerdem, dass dabei verschiedene Institutionen sowohl bei der Entwicklung der App als auch bei der Durchführung der Studie miteinander kooperiert und sich gegenseitig unterstützt haben. Im Folgenden wird daher diese institutionsübergreifende Zusammenarbeit im Hinblick auf den hierdurch angestrebten Wissenstransfer kurz beschrieben und reflektiert, sodass auch daraus Erkenntnisse für die Organisation und Durchführung zukünftiger Projekte gewonnen werden können.

1.5 Das Projekt der ‚App in die Geschichte‘ im Überblick

Bereits 2016 forderte der Wissenschaftsrat, ‚Transfer‘ zu einer grundsätzlichen Kernaufgabe von Wissenschaft zu erklären,⁵⁵ und versuchte sich damit der Kritik einer vermeintlichen ‚Wissenschaft im Elfenbeinturm‘ entgegenzusetzen. Transfer lässt sich in diesem Kontext vor allem als „Interaktionen wissenschaftlicher

55 Wissenschaftsrat. *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien: Positionspapier*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>, S. 5.

Akteure mit Partnern außerhalb der Wissenschaft“⁵⁶ definieren. Dabei geht es keinesfalls allein um einen Technologietransfer, sondern vielmehr auch um eine „dialogische Vermittlung und Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Politik“. ⁵⁷ Dies wird oft auch als ‚Wissenstransfer‘ bezeichnet.⁵⁸ Das Promotionsprojekt zur ‚App in die Geschichte‘ möchte diesen Forderungen nachkommen. Es adressiert daher in unterschiedlichen Phasen verschiedene Transferprozesse. Es ist geplant diese auch über die Promotion hinweg fortzuführen. Grundsätzlich geht es in diesem Projekt aber nicht allein um den Transfer von Wissen, sondern vor allem auch um dessen Transformation, also um die Anpassung und Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die konkrete Bildungspraxis.

Das im Kapitel 3 beschriebene App-Konzept versucht auf unterschiedliche aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen, wie etwa die fortschreitende Digitalisierung, zu reagieren und mögliche Antworten auf sie zu liefern. Hierzu werden außerdem bisherige Studien (v. a. zum historischen Erzählen) genutzt, um daraus geeignete konzeptionelle Entscheidungen zu treffen. Gelingen kann ein solches Vorhaben jedoch nur, wenn das Lernangebot auch einen Weg in die Schulen und außerschulischen Lernorte findet und dort von den Akteur*innen in ihrer Praxis eingesetzt wird. Ebenso ist es notwendig von diesen wiederum Rückmeldungen über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse im Umgang mit dem Angebot zu erhalten, um daraufhin konzeptionell als auch empirisch weiterarbeiten zu können. So haben etwa die Landesinstitute bereits 2018 festgehalten, dass Transfer in Wissenschaft und Bildungspraxis „nicht allein von den wissenschaftlichen Einrichtungen geleistet werden.“ Eine „Zusammenarbeiten der zentralen Akteure im Bildungsbereich“ ist daher nötig, „nicht zuletzt, weil Transfer kein einseitiger, mechanistischer Prozess ist, sondern es vielmehr anspruchsvoller kommunikativer und kooperativer Prozesse [...] bedarf.“⁵⁹

56 Wissenschaftsrat, *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien: Positionspapier*, S. 5.

57 Ebd., S. 5.

58 Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den im Projekt angestrebten Bereichen des Wissenstransfers findet sich bei Alexandra Krebs. „Wissenstransfer im Dialog zwischen geschichtsdidaktischer Forschung, Unterricht und außerschulischen Lernorten: Einblicke in das Projekt zur Entwicklung und Erforschung der ‚App in die Geschichte‘“. In: *Wissenstransfer*. Hrsg. von Anda-Lisa Harmening, Stefanie Leinfellner und Rebecca Meier. Interdisziplinäre Studien des Paderborner Graduiertenzentrums für Kulturwissenschaften. Darmstadt, 2022, S. 173–199.

59 Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. 2018, S. 5.

Derartige Transferprozesse werden daher im Kontext des App-Projekts angestrebt. Dabei haben die einzelnen Kooperationspartner*innen unterschiedliche Rollen und Aufgaben. Diese werden im Folgenden kurz beschrieben, um darauf aufbauend mögliche Potenziale und Herausforderungen zu reflektieren. Die Beteiligten sind unterschiedlichen Institutionen zuzuordnen: der Universität Paderborn, der QUA-LiS NRW, verschiedenen Schulen (v. a. im Raum Bielefeld und Paderborn) sowie dem Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld. Sie haben dabei unterschiedliche Aufgaben bzw. Zielsetzungen (vgl. Abbildung 1.1).

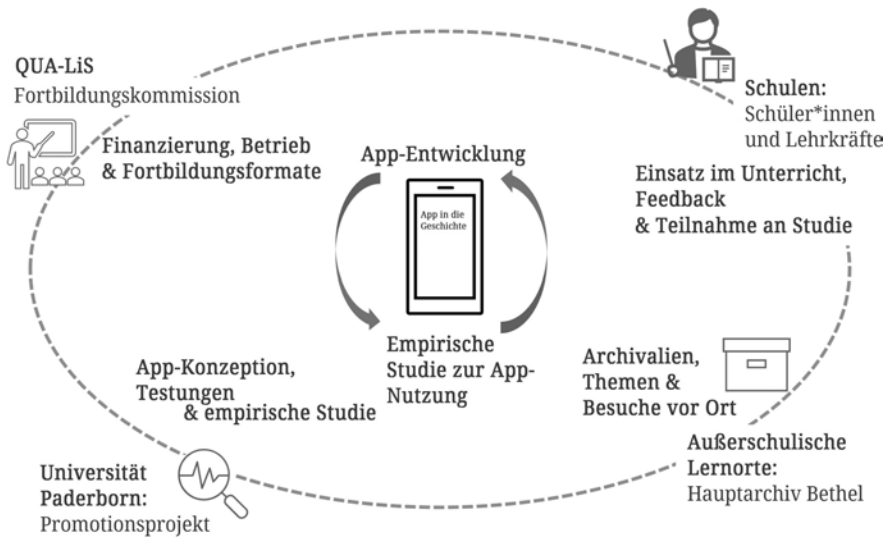


Abbildung 1.1: Transferprozesse zwischen den verschiedenen Institutionen und Partnern im Projekt der App in die Geschichte.

Die Erarbeitung einer neuen Konzeption der ‚App in die Geschichte‘ sowie dessen konkrete Umsetzung in Form einer digitalen Lernplattform ist der erste Teil des Promotionsprojektes an der Universität Paderborn. In diese Konzeption flossen aktuelle Forderungen sowie empirische Erkenntnisse der geschichtsdidaktischen Forschung, viele Diskussionen auf Kolloquien und Tagungen sowie Erfahrungen in Seminaren mit Studierenden, Unterrichtsstunden an verschiedenen Schulen sowie Lehrkräftefortbildungen ein, sodass ein möglichst innovatives App-Konzept entwickelt werden konnte, welches sich zudem pragmatisch umsetzen ließ. Ebenso liegt die Erforschung dieses Konzepts bzw. dessen Nutzung sowie die daraus abzuleitenden Weiterentwicklungsvorschläge im Aufgabenbereich des Promotionsprojektes.

Die Aufgaben der QUA-LiS NRW sind dabei die Finanzierung der App-Entwicklung, insbesondere die Kosten für den Betrieb sowie die Finanzierung des Programmierers, und die Administration sowie Einbindung der App und ihrer Konzeption in verschiedene Fortbildungskonzepte historisch-politischer Bildung. Die Kultusministerkonferenz hat bereits 2015 betont, dass die Aufgabe der Landesinstitute auch darin bestehe, „Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten.“⁶⁰ Die Landesinstitute selbst sehen sich hierbei u. a. als „praxisnaher wie wissenschaftsnaher Mittler zwischen den an Transferprozessen Beteiligten“.⁶¹

Hierdurch gelang es bereits verschiedenen Schulen bzw. Lehrkräften und Lernenden die App in die Unterrichtspraxis einzubinden. In der ersten Phase (vgl. Abbildung 1.2) lieferten sie Feedback zur App und konnten Ideen oder Vorschläge für die App-Entwicklung einbringen, in der dritten Phase nahmen weitere Lerngruppen an der empirischen Hauptstudie teil.

Der außerschulische Lernort, das Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen in Bethel (Bielefeld), stellte für das Projekt das digitalisierte Archivmaterial zur Verfügung. Ebenso können die Lerngruppen das Archiv besuchen und dort an ihren Projekten arbeiten. Außerdem wird der Lernort zudem für Lehrkräftefortbildungen genutzt und arbeitet an diesen mit.

Die Zusammenarbeit dieser Institutionen verlief in verschiedenen Phasen, so dass die Transferprozesse in unterschiedlichen Anpassungen mehrmals durchlaufen werden können (vgl. Abbildung 1.2).

In den verschiedenen Phasen sind zwei Ebenen zu betrachten, die jedoch immer miteinander in Beziehung stehen, nämlich sowohl die App-Entwicklung als auch das empirische Forschungsvorhaben zur App-Nutzung. In der ersten Phase stand zunächst die Entwicklung des App-Konzepts im Zentrum. Hieraus wurde dann ein erster Prototyp entwickelt, welcher für das Forschungsvorhaben zugleich das Erhebungsinstrument darstellt. Bis zur vorläufigen Fertigstellung des Prototypens wurde dieser in der zweiten Phase von verschiedenen Lerngruppen an Schulen getestet, in Lehrkräftefortbildungen zur Diskussion gestellt und ebenso in geschichtsdidaktische Seminare der Universität Paderborn eingebunden, um vor allem die verschiedenen Tools, Aufgaben- und Hilfestellungen weiter zu ver-

⁶⁰ Kultusministerkonferenz. *Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf, S. 14.

⁶¹ Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder, *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*, S. 5.

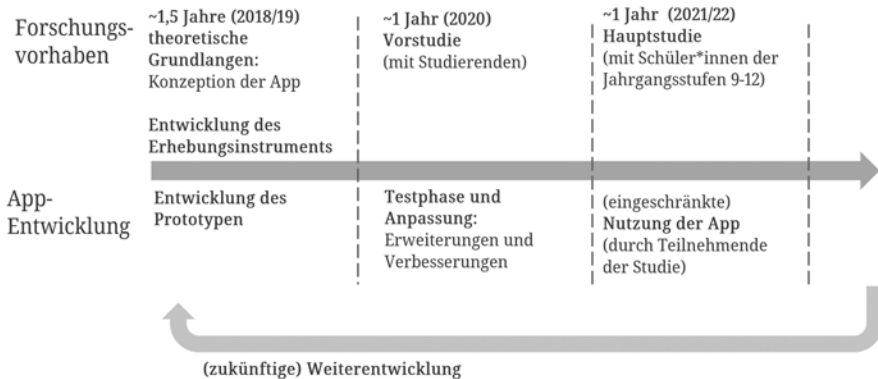


Abbildung 1.2: Projektphasen.

bessern und anzupassen. Parallel dazu wurde eine Vorstudie mit Studierenden durchgeführt (vgl. Kapitel 4.1), um die Funktionalität der App zu testen. Die Vorstudie zeigte einerseits weitere Hinweise für die Verbesserung des Angebotes auf, lieferte zugleich Einsichten in die Potenziale der App.⁶² Die Vorstudie diente jedoch vor allem dazu, verschiedene Erhebungs- und Auswertungsstrategien sowie das Studiendesign für die Hauptstudie auszutesten und zu entwickeln (s. Kapitel 4).

Die Erkenntnisse der Hauptstudie mit Schüler*innen der Jahrgangsstufen neun bis 12 aus der dritten Phase sollen zukünftig wiederum in die Weiterentwicklung des Angebots fließen, ebenso wie in zukünftige Lehrkräftefortbildungen und Unterricht sowie in weitere Angebote außerschulischer Lernorte. Gerade die Halbwertszeit digitaler Lernangebote ist nämlich gering, da sie leicht von der technischen Entwicklung überholt werden. Zudem müssen sie auch inhaltlich und konzeptionell immer wieder aktualisiert und überarbeitet werden. Hierfür sind empirische Studien besonders hilfreich, denn sie können Aufschluss darüber geben, welche zukünftigen Entwicklungen nötig und sinnvoll sind.

Inwieweit diese Transferprozesse in Zukunft weiter fortgeführt werden können, muss sich noch zeigen. Insgesamt ist aber herauszustellen, dass die Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen auf der einen Seite und die doppelte Struktur von Entwicklung und Erforschung des digitalen Angebots auf der ande-

⁶² Weitere Einblicke in erste Ergebnisse der Vorstudie finden sich bei Alexandra Krebs. „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“. In: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 20: Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik Empirisch 20“*. Hrsg. von Monika Waldis und Martin Nitsche. 2023, S. 304–330.

ren Seite zwar sehr komplex und mitunter anspruchsvoll sein können, aber gerade durch dieses dialogische und kooperative Zusammenspiel Wissenstransfer erst ermöglicht wird. Dabei bleibt es selbstverständlich herausfordernd, die teils unterschiedlichen Interessen der Institutionen miteinander zu vereinbaren und zu verhindern, dass übergeordnete Richtlinien oder Strukturen die Zusammenarbeit behindern. Hierfür hat sich das Promotionsprojekt als hilfreich erwiesen, da es als ein vermittelndes Element die Kooperation ermöglichte. Des Weiteren ist für die Entwicklung und den Betrieb eines solchen digitalen Lernangebots auch eine kontinuierliche Finanzierung notwendig. Es gilt Fragen zu klären, wie etwa, ob auch in Zukunft ausreichend Gelder zur Verfügung stehen, inwieweit die Plattform für neuere, technische Entwicklungen angepasst und ggf. erneuert werden kann. Fundamental ist hierfür auch, dass das Produkt auch langfristig seinen Weg in die Schulen und die Unterrichtspraxis findet. Besonders die Einbindung in Lehrkräftefortbildungen und Workshops in Fachkonferenzen scheinen hierfür einen wesentlichen Beitrag zu leisten, erfordern aber auch die entsprechenden personalen Ressourcen und die Bereitschaft der Lehrpersonen neue Wege und Möglichkeiten auszuprobieren, deren Ergebnisse nicht unbedingt vorhersehbar sind. Wesentlich ist hierfür zudem die empirische Begleitforschung eines solchen Projektes, denn dadurch können Erkenntnisse z. B. über das Nutzer*innen-Verhalten und die stattfindenden Lernprozesse nicht nur für die akademische Forschung sondern auch für die Kooperationspartner*innen gewonnen werden, welche somit neue Impulse und Ideen für zukünftige Weiterentwicklungen und ggf. Folgeprojekte bieten.

2 Theoretische und empirische Grundlagen

Zunächst muss die Geschichtsdidaktik eine klare Vorstellung davon haben, was eigentlich das spezifisch Historische ist. Die simple ‚Antwort‘ die Vergangenheit ist völlig unzureichend.¹

Jörn Rüsen ist in seiner Position zuzustimmen, dass es zentral für die Geschichtsdidaktik und ihre Ausrichtung ist, zunächst zu bestimmen, was ihr zentraler Gegenstand, die ‚Geschichte‘ eigentlich ist. Denn dieses Grundverständnis ist fundamental, wenn es darum geht zu bestimmen, was es bedeutet oder bedeuten soll historisch Denken zu lernen.² Unterschiedliche geschichtstheoretische Prämissen haben nämlich auch unterschiedliche geschichtsdidaktische Forderungen und Konsequenzen, normativer sowie pragmatischer Natur, zur Folge. In diesem Kapitel wird folglich zuerst abgeleitet und erläutert, was Geschichte bzw. historische Erzählungen kennzeichnet, um daran anschließend in Kapitel 2.2.2 aus der Theorie historischer Erzählungen einen Lernprozess historischen Erzählens – grundsätzlich sowie im digitalen Raum – abzuleiten und zu modellieren.

Dieser sowie die weiteren möglichen Ausdifferenzierungen in Hinblick auf Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität in Kapitel 2.3 werden jeweils vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse über historische Lernprozesse diskutiert (vgl. Kapitel 2.2.3 sowie 2.3.1, 2.3.2 und 2.3.3), sodass hieraus normative und pragmatische Ableitungen für die Konzeption der ‚App in die Geschichte‘ in Kapitel 3 gezogen und begründet werden können. Zudem dient dieses Kapitel als ‚Hintergrund- und Vergleichsfolie‘ für die empirische Studie zur App-Nutzung ab Kapitel 4.

2.1 Historische Erzählungen

Seit der (Weiter-)Entwicklung der Historik, als „Selbstreflexion der Geschichtswissenschaft“,³ im Englischen auch als *Meta-History* bezeichnet (Hayden White), hat v. a. Arthur Danto die Auffassung entwickelt,⁴ dass historisches Wissen stets

1 Jörn Rüsen. „Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik“. In: *Geschichtsdidaktik in der Diskussion*. Hrsg. von Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann. Frankfurt/M., 2016, S. 19–35, S. 27.

2 Johannes Meyer-Hamme. „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting. Berlin, 2023, S. 143–157, S. 144.

3 Klaus Bergmann. *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts., 2016, S. 22.

4 Danto, Arthur, C. *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M., 1980.

narrativ strukturiert ist und sich in Form historischer Erzählungen manifestiert.⁵ Vertreter*innen des narrativistischen Paradigma charakterisieren diese Erzählungen als das zentrale „spezifische Strukturmerkmal von Geschichte“.⁶

An Beispielen verschiedener Erzählungen über Friedrich v. Bodelschwingh d. J. und der v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel im Nationalsozialismus sollen hierfür Charakteristika und Eigenschaften historischer Erzählungen herausgearbeitet und im Kontext der Narrativitätstheorie erklärt werden. Durch diese Beispiele führt das folgende Kapitel auch zugleich in eines der Fallbeispiele der ‚App in die Geschichte‘ ein. Ebenso können daran Veränderungen und Kontinua der Erzählungen im digitalen Raum aufgezeigt werden, welche besonders relevant für historische Lernprozesse sind.

2.1.1 Historische Erzählungen über Friedrich v. Bodelschwingh und Bethel im Nationalsozialismus

Als nach Kriegsbeginn Tausende seiner Schutzbefohlenen in Bethel von der ‚Euthanasie‘ bedroht waren, gelang es Bodelschwingh durch geschickte Verhandlungen und Taktieren, die geplanten Tötungen abzuwehren.⁷

Bodelschwings Handeln wird aus heutiger Sicht ambivalent gesehen. Man spricht auch von verzögerndem Widerstand.⁸

FH-Studenten bringen ein dunkles Kapitel der Stadtgeschichte ans Licht. Ihre Recherchen belegen ‚Krankenmorde‘ an Bethel-Patienten im Nationalsozialismus.⁹

5 Rösen, „Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik“, S. 28.

6 Michele Barricelli. „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“. In: *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Hrsg. von Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs. Wiesbaden, 2011, S. 61–82, S. 61.

7 Forschungsstelle für Kirchliche Zeitgeschichte. *Widerstand!? Evangelische Christinnen und Christen im Nationalsozialismus: Friedrich von Bodelschwingh*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://de.evangelischer-widerstand.de/html/view.php?type=kurzbiografie&id=4&l=de>.

8 v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel. „Bethel im Nationalsozialismus: Hat Anstaltsleiter Friedrich von Bodelschwingh d. J. Widerstand geleistet?“ Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bethel.de/ueber-bethel/geschichte/bethel-im-nationalsozialismus/hat-anstaltsleiter-friedrich-von-bodelschwingh-dj-widerstand-geleistet>.

9 Christine Panhorst. „Gedenken an vergessene Deportierte“. *Neue Westfälische — Bielefelder Tagblatt* (08.05.2020), S. 14.

Ab 1934 wurden in Bethel von etwa 3000 behinderten Bewohnern mindestens 1176 zwangssterilisiert. Dies war von von Bodelschwingh begrüßt worden.¹⁰

In dieser kleinen ‚Presseschau‘ zeigt sich, dass unterschiedliche historische Erzählungen über Friedrich v. Bodelschwingh dem Jüngeren (im Folgenden Friedrich v. Bodelschwingh bzw. nur Bodelschwingh) im digitalen Raum, d. h. auf verschiedenen Webseiten und in online Zeitungsartikeln, existieren. Bodelschwingh war von 1910-1946 Leiter der v. Bodelschwinghschen Stiftungen Bethel in Bielefeld, gegründet 1867 zählen sie heute zu den größten diakonischen Unternehmen in Europa. Im Fokus und in der Diskussion steht dabei vor allem sein Verhalten und die Haltung Bethels insgesamt zum Nationalsozialismus insbesondere im Hinblick auf ‚Euthanasie‘ und Zwangssterilisation bzw. Eugenik in dieser Zeit. Daher müssen nun auch die grundsätzlichen Hintergründe sowie die aktuelle gesellschaftliche Relevanz dieses Themas kurz skizziert werden:

Unter dem NS-Regime wurden ab Herbst 1939 v. a. im Kontext der sogenannten ‚T4-Aktion‘,¹¹ aber auch nach dem angeblichen ‚Euthanasiestopp‘ im August 1941 schätzungsweise 300.000 Menschen mit Behinderung oder psychischen Erkrankungen verfolgt, misshandelt und ermordet.¹² Hinter diesen Verbrechen stand ein bürokratischer und wissenschaftlich durchorganisierter ‚Tötungsapparat‘:

Diverse Tarnorganisationen wurden gegründet, Expertenkommissionen gebildet, Tötungsmethoden wissenschaftlich evaluiert, Meldebögen Pretests unterzogen, Nomenklaturen wurden eingeführt, Sonderstandesämter eingerichtet, ‚Absteckabteilungen‘ wurden gegründet, die die faktische Korrelation von Herkunftsort und Tötungsanstalt dadurch zu verschleiern hatten, daß die ‚Trostbriefe‘ den Poststempel seltener genannter Tötungsanstalten erhielten. Zwischenlager wurden ‚erfunden‘, selbst Instrumente zur Kontrolle und Zensur privater

¹⁰ Wikipedia. „Friedrich von Bodelschwingh der Jüngere“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Friedrich_von_Bodelschwingh_der_Jüngere&oldid=218190793.

¹¹ Grundlegend sind hierzu u. a. die Publikationen von Ernst Klee. „Euthanasie“ im NS-Staat: Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. 12. Aufl. Die Zeit des Nationalsozialismus, Bd. 4326. Frankfurt/M., 2009, Götz Aly, Hrsg. *Aktion T4 1939–1945: Die „Euthanasie“-Zentrale in der Tiergartenstraße 4*. Stätten der Geschichte Berlins, Bd. 27. Berlin, 1987 und Kurt Nowak. „Eugenik, Zwangssterilisation und ‚Euthanasie‘“. In: *Die Macht der Nächstenliebe*. Hrsg. von Ursula Röper. Berlin, 1998, S. 236–247.

¹² Ein Überblick zum Forschungsstand findet sich zudem z. B. bei Hans-Walter Schmuhl. *Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie: Von der Verhütung zur Vernichtung lebensunwerten Lebens‘, 1890–1945*. 2. Aufl. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 75. Göttingen, 1992, Hermann Schoenauer und Hans-Walter Schmuhl, Hrsg. „Euthanasie“. *Zum Umgang mit vergehendem menschlichen Leben: Historische Einsichten - ethische Sondierungen*. Stuttgart, 2013, Udo Benzenhöfer. *Der gute Tod? Geschichte der Euthanasie und Sterbehilfe*. Göttingen, 2009, Armin Trus. *Die „Reinigung des Volkskörpers“: Eugenik und „Euthanasie“ im Nationalsozialismus: Sonderausgabe der Zentralen für politische Bildung in Deutschland*. Berlin: Zentralen für politische Bildung, 2019.

Todesanzeigen, die gelegentlich eindeutig mehrdeutig formuliert waren, wurden geschaffen. Mobile Selektionskomitees (die sogenannten Ärztekommisionen) wurden gebildet, um den vereinzelt auftretenden passiven Widerstand einiger Institutionen zu brechen.¹³

Die Opfer der ‚Euthanasie‘-Morde gehören folglich zu den ersten planmäßig Verfolgten des nationalsozialistischen Rassenwahns.¹⁴ In der Forschung herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass diese NS-Verbrechen als ‚Testlauf‘ und Vorbereitung für die Verbrechen im Kontext des Holocausts betrachtet werden können. Vor allem Ernst Klee konnte zeigen, dass Gaswagen bereits ab Herbst 1939 für den systematischen Krankenmord im Einsatz waren:

Der Mord an Kranken und Behinderten, schönfärberisch ‚Euthanasie‘ genannt, ist das nationalsozialistische Verbrechen, aus dem sich die nachfolgenden Greuelthaten entwickeln: Hier werden erstmals Gaskammern eingesetzt. Die ersten Gaswagen. Hier beginnt der Holocaust: die Ermordung sämtlicher Juden, die in Anstalten leben. Die Massentötung von KZ-Häftlingen findet zuerst in den Gaskammern der Euthanasieanstalten statt. Euthanasietäter führen die Vernichtungslager Belzec, Sobibor und Treblinka.¹⁵

Parallel hierzu wurden seit dem 1933 erlassenen Gesetz ‚zur Verhütung erbkranken Nachwuchses‘ bis zum Ende der NS-Diktatur etwa 400.000 Menschen zwangssterilisiert, welche auf Grund von Krankheiten, vermeintlich ungünstiger Charaktereigenschaften oder Verhaltensweisen usw. nicht zur nationalsozialistischen ‚Volksgemeinschaft‘ passten. Dies konnten z. B. Fürsorgeempfänger*innen, Langzeitarbeitslose, Alkoholiker*innen und sogenannte ‚Asoziale‘ sein. Nationalsozialisten sahen diese Menschen als ‚Ballastexistenzen‘ an, „von denen das vermeintlich ‚rassisch reine‘ deutsche Volk befreit werden sollte“.¹⁶ Sie wurden ebenso verfolgt, misshandelt und starben teils an den psychischen sowie physischen Folgen der ‚medizinischen‘ Eingriffe.

Die gesellschaftliche und strafrechtliche Aufarbeitung dieser Verbrechen wurde nach 1945 lange verdrängt und teils auch aktiv verhindert. Nur sehr selten fanden einzelne Gerichtsprozesse statt, über einen der wenigen gegen zwei der Täter im Jahre 1986 berichtet etwa Ute Daub:

Sie [die Nebenkläger, AK] sind die einzigen in diesem Verfahren, die nachhaltig versucht haben, durch Filmaufnahmen, durch mühevollen Recherchen nach vernehmungsfähigen

¹³ Ute Daub, „Der Frankfurter Euthanasie-Prozess“. *Kritische Justiz* 19.4 (1986), S. 435–442, S. 437.

¹⁴ Deutscher Bundestag. *NS-Opfer von „Euthanasie“ und Zwangssterilisationen: Pressemitteilung Kultur und Medien/Anhörung* (26.09.2022). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bundestag.de/presse/hib/kurzmeldungen-912266>.

¹⁵ Klee, „Euthanasie“ im NS-Staat: Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, S. 15.

¹⁶ Stefanie Westermann. *Verschwiegenes Leid: Der Umgang mit den NS-Zwangssterilisationen in der Bundesrepublik Deutschland*. Menschen und Kulturen, Bd. 7. Köln, 2010.

Verwandten, durch Zeugenbefragungen von Angehörigen, durch Familienbriefe und Proteste gegen die posthume Beleidigung ihrer Mütter in einem Prozeß ohne ‚betroffene Tatzeugen‘ (Oberstaatsanwalt Eckert) denjenigen, die als Markt- und Pfennigbeträge, als aggregierte ‚Desinfektion‘, als sprachlich, wörtlich und soziale ‚Ab-Gestempelte‘, als aus dem Schornstein schlagende Flamme und als Rauch der Stadt erscheinen, einen Platz in diesem Prozeß zu geben und sie endlich unserer Vorstellung wiedererstehen zu lassen als das, was sie waren: Menschen wie Du und ich.¹⁷

Richter und Staatsanwalt Fritz Bauer (1903–1968), welcher sich vor allem darum verdient gemacht hatte, dass er zahlreiche NS-Verbrecher vor Gericht brachte, verfolgte als eines seiner letzten Projekte die Anklage der Richter, welche die ‚Euthanasie‘ im Nationalsozialismus ermöglichten. Er starb jedoch bevor es zu einem Prozess kommen konnte. Bis heute sind die Umstände seines Todes ungeklärt, sein Nachfolger im Amt des Staatsanwaltes verfolgte den Prozess nicht weiter.¹⁸ Die meisten Verantwortlichen für die ‚Euthanasie‘ und damit die hunderttausendfache Ermordung von Menschen blieben damit unbestraft und lange Zeit unbeachtet. Erst durch die Recherchen und Veröffentlichungen des Journalisten und Historikers Ernst Klee (1942–2013) und vor allem sein als Standardwerk geltendes Buch „Euthanasie“ im NS-Staat. Die ‚Vernichtung lebensunwerten Lebens“ (erste Auflage 1983)¹⁹ änderte sich langsam die fachwissenschaftliche und gesellschaftliche Wahrnehmung der Opfer sowie Täter und deren Verbrechen.²⁰ Allerdings schrieb Ernst Klee noch 2009 einen dringenden Appell:

Die fast vollständige Ermordung psychisch kranker und behinderter Menschen ist ein weltweit einmaliges Verbrechen. Gleichwohl blieben Professoren, die Kranke in die Gaskammern selektiert hatten, auf ihren Lehrstühlen. Die Opfer – die zwangsweise Sterilisierten wie die

¹⁷ Daub, „Der Frankfurter Euthanasie-Prozeß“, S. 442.

¹⁸ Ein aktueller Überblick über die Arbeit Fritz Bauers und seine Bedeutung für die strafrechtliche Verfolgung der NS-Verbrecher findet sich u. a. bei Sebastian Hennel. *Das Erbe von Fritz Bauer: Öffentliche Wahrnehmung justizieller „Vergangenheitsbewältigung“*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Bd. 54. Baden-Baden, 2022: Bauer spielte „eine zentrale Rolle bei den geplanten Verfahren zu NS-Euthanasie. [...] Diese Anklageschrift, in der über 80.000 Seiten Prozessakten und Vernehmungsprotokolle gegen die Organisatoren der ‚Aktion T4‘ zusammengebracht wurden, gilt heute als bedeutendstes Dokument zur Aufarbeitung der Euthanasieverbrechen. [...] Bauer wollte einen Grundlagenprozess zu Rechtsfragen der NS-Euthanasie vor Gericht bringen, auch um einen ‚volkspädagogischen Effekt‘ zu erzielen. [...] Das Verfahren wurden nach Bauers Ableben beendet“ (ebd., S. 65).

¹⁹ Klee, „Euthanasie“ im NS-Staat: Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“.

²⁰ Ebenso zentral sind z. B. die Veröffentlichungen von Götz Aly aus dieser Zeit, vgl. Aly, *Aktion T4 1939–1945: Die „Euthanasie“-Zentrale in der Tiergartenstraße 4* und auch Götz Aly. *Die Belasteten: „Euthanasie“ 1939–1945; eine Gesellschaftsgeschichte*. 2. Aufl. Frankfurt/M., 2013. Aly setzte sich vor allem dafür ein, dass am ehemaligen Ort der Tiergartenstraße 4 1991 ein Gedenkort entstand.

ermordeten Patienten – sind dagegen bis heute gesetzlich nicht als NS-Verfolgte anerkannt. Eine Schande.²¹

Bis heute existiert die Debatte über den Umgang mit den Opfern sowie Tätern. Denn es ist als Versäumnis anzuprangern, dass die Opfer noch im Jahr 2022 nicht als NS-Verfolgte anerkannt sind. Erst kürzlich, am 26.09.2022, fand eine öffentliche Anhörung des Kulturausschusses im deutschen Bundestag in Berlin statt, mit dem Ziel die „Opfer der sogenannten ‚Euthanasie‘-Morde und der Zwangssterilisationen während der nationalsozialistischen Diktatur zwischen 1933 und 1945 [...] als NS-Opfer an[zuerkennen] und ihre Schicksal verstärkt ins öffentliche Bewusstsein [zu rücken] und in der historischen Aufarbeitung zu berücksichtig[en].“ Hierzu waren u. a. Historiker*innen, Gedenkstättenmitarbeiter*innen sowie Ärzt*innen eingeladen.²² Sie machten u. a. deutlich, dass „das Thema nach 1945 nicht nur in der Gesellschaft insgesamt, sondern auch in der Psychiatrie lange Zeit verschwiegen worden sei. Noch heute würde das Thema vor allem von ‚von unten‘ aufgegriffen, von Nachfahren der Opfer, von ‚Stolperstein‘-Initiativen und von Psychiatrietätigen.“²³ Sie warnten zudem davor, dass „die Aufbewahrungsfrist für Kranken- und Verwaltungsakten aus der NS-Zeit verkürzt worden sei“ und appellierten daher für ein Verbot der Vernichtung der Akten und forderten zudem ihre Digitalisierung und bessere Archivierung.²⁴ Im Fokus stand außerdem der Aufruf, dem Thema in der historisch-politischen Bildung mehr Aufmerksamkeit zu schenken und es „beispielsweise durch eine Verankerung in den Lehrplänen für die Schulen“²⁵ zu berücksichtigen. Es ist nämlich weiterhin sehr gefährlich, dass „in der deutschen Gesellschaft bis heute ein defizitäres Denken bezüglich Menschen mit Behinderungen“ bestehe, es muss dringend klargestellt werden, „dass es kein ‚unwertes Leben‘ [gibt], sondern dass behinderte Menschen zur Bandbreite der menschlichen Vielfalt [dazugehören].“²⁶ Besonders das historische Thema NS-‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation kann wichtige Impulse bieten, um im Geschichtsunterricht und darüber hinaus „über den heutigen gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung, (psychischer) Krankheit und allgemein ‚Anderssein‘ nachzudenken.“²⁷

21 Klee, „Euthanasie“ im NS-Staat: Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“.

22 Deutscher Bundestag, NS-Opfer von „Euthanasie“ und Zwangssterilisationen: Pressemitteilung Kultur und Medien/Anhörung (26.09.2022).

23 Ebd.

24 Ebd.

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Helene Albers. „Exklusion aus der Volksgemeinschaft. Die Euthanasie-Morde im inklusiven Geschichtsunterricht“. *Geschichte lernen* 180 (2017), S. 17–25, S. 18.

Auch in Bethel fand die Aufarbeitung der NS-Zeit verspätete und nur schrittweise statt. Hans-Walter Schmuhl spricht in diesem Kontext von einer „Wellenbewegung“²⁸. So verfasste z. B. Anneliese Hochmuth bereits 1967 ein Arbeitsheft über ihre Recherchen, welches jedoch zunächst „für viele Jahre im Giftschränk“²⁹ verschwand, bis das Werk schließlich mit dem Titel ‚Spurensuche - Eugenik, Sterilisation, Patientenmorde und die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel 1929-1945‘ 1997 veröffentlicht wurde. Hochmuth setzt sich darin als eine der ersten mit der NS-Vergangenheit Bethels auseinander.³⁰ Ebenso wurden z. B. 2013 sieben Stolpersteine für die ermordeten jüdischen Patient*innen verlegt und 2001 eine Stele in Bethel zum Gedenken an die damals bekannten 1 600 Opfer der Zwangssterilisationen eingeweiht.³¹ Zudem trugen mehrere Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Aufarbeitung der NS-Zeit bei und veröffentlichten verschiedene Publikationen.³² Allerdings steht der Umgang mit der NS-Vergangenheit noch immer im Raum Bielefeld in der Diskussion. Dabei geht es u. a. um die Person Friedrich v. Bodelschwingh. Stellvertretend hierfür sind verschiedene Veröffentlichungen im Bereich der wissenschaftlichen Forschung,³³ sowie deren Kritik an weiteren, weniger aus dem For-

28 „[...] man kann wohl mit Recht sagen, dass der Umgang mit der NS-‚Euthanasie‘ selbst schon ein Stück deutscher Zeitgeschichte geworden ist und allmählich auch als Thema zeitgeschichtlicher Forschung entdeckt wird. Versucht man diese sieben Jahrzehnte der Erinnerungskultur und Vergangenheitspolitik in Phasen einzuteilen und so zu einer Periodisierung zu gelangen, wird rasch eine eigentümliche Wellenbewegung sichtbar.“ (Hans-Walter Schmuhl, „Heroisierung, Skandalisierung, Historisierung: Die NS-‚Euthanasie‘ in der Erinnerungskultur diakonischer Einrichtungen“. In: *Zwischen Verklärung und Verurteilung*. Hrsg. von Siegfried Hermle und Dagmar Pöpping. Arbeiten zur Kirchlischen Zeitgeschichte. Göttingen, 2017, S. 271–282, S. 271).

29 Ebd., S. 277.

30 Anneliese Hochmuth, Hrsg. *Spurensuche: Eugenik, Sterilisation, Patientenmorde und die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel 1929–1945*. Bielefeld, 1997.

31 Matthias Benad, Hans-Walter Schmuhl und Kerstin Stockhecke, Hrsg. *Bethels Mission (4): Beiträge von der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Psychiatriereform*. Beiträge zur Westfälischen Kirchengeschichte, Bd. 44. Bielefeld, 2016, S. 10.

32 Vgl. u. a. Hans-Walter Schmuhl, Hrsg. *Ärzte in der Anstalt Bethel: 1870–1945*. Bielefeld, 1998 sowie Benad, Schmuhl und Stockhecke, *Bethels Mission (4): Beiträge von der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Psychiatriereform*.

33 Vgl. u. a. die Publikationen von Hochmuth, *Spurensuche: Eugenik, Sterilisation, Patientenmorde und die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel 1929–1945* und Matthias Benad, Hans-Walter Schmuhl und Kerstin Stockhecke. „...unter Einsatz aller unserer Kräfte Anwälte unserer Kranken sein“: Bethel und die nationalsozialistischen Krankenmorde – ein Überblick über den Stand der Forschung“. In: *Bethels Mission (4): Beiträge von der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Psychiatriereform*. Hrsg. von Matthias Benad, Hans-Walter Schmuhl und Kerstin Stockhecke. Beiträge zur Westfälischen Kirchengeschichte, Bd. 44. Bielefeld, 2016, S. 17–28.

schungsbereich stammenden Publikationen³⁴ sowie darüber hinaus die oben dargestellten, an diese anknüpfenden Erzählungen im digitalen Netz. Sie reichen von Bodelschwingh als ‚Widerstandskämpfer‘, der Tötungen durch geschicktes Verhandeln abwehrte und eine seriöse Warnstimme gewesen sei, über ein ambivalentes Verhalten, das als verzögernder Widerstand bezeichnet wird, bis hin zu seiner vermeintlichen Treue zum NS-Staat und der Durchführung von Krankenmorden in seiner Anstalt (s. oben). Fraglich ist folglich, worin und weshalb sich diese Erzählungen unterscheiden. Hierzu ist es notwendig zu klären, was historische Erzählungen überhaupt sind, welche Eigenschaften sie kennzeichnen, was ihre jeweiligen Strukturmerkmale sind, welche ihre Varianzen bestimmen. Ein kurzer Einblick in die Debatte um den Erzählbegriff im folgenden Kapitel soll hierauf bereits erste Antworten liefern.

2.1.2 Verwirrung um den Erzählbegriff

In zahlreichen – wenn auch keinesfalls in allen –³⁵ geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Auseinandersetzungen ist vom Erzählen, der Erzählung oder auch der historischen Narration die Rede. Doch scheint es gar nicht so eindeutig zu sein, was damit genau gemeint ist, oder wie Hans-Jürgen Pandel es ausdrückt: „Der Begriff ‚Erzählen‘ sorgt immer noch für Verwirrung.“³⁶

34 Zuletzt v. a. die Rezension von Kerstin Stockhecke. „Buchbesprechung: Claus Melter (Hg.), Krankenmorde im Kinderkrankenhaus ‚Sonnenschein‘ in Bethel in der NS-Zeit? Forschungen zu Sozialer Arbeit, Medizin und ‚Euthanasie‘“. *Ravensberger Blätter* 1 (2021), S. 56–61.

35 Ein prominenter Vertreter, welche sich vom Narrativitätsparadigma abgrenzt ist z. B. Richard Evans (Richard J. Evans. *In Defence of History*. London, 1997). Er geht etwa davon aus, dass unhintergehbare, d. h. ‚wahre‘ historische Fakten unabhängig von den Perspektiven der jeweiligen Historiker*innen existieren (vgl. zu diesen Positionen und Vergleichen u. a. Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, 16–17, Meyer-Hamme, „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“, S. 145 und Michele Barricelli. *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. 1. Aufl. erschienen 2005. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2014, S. 21–22). Ähnlich in geschichtsdidaktischer Perspektive äußerte sich dazu auch Peter Geiss: „Postnarrativistische Geschichtsdidaktik betont die Auffassung, dass eine Ebene vergangener Tatsachen und kausaler Zusammenhänge durch die methodisch kontrollierte, ergebnisoffene Quellenarbeit prinzipiell der Analyse verfügbar ist.“ (Peter Geiss. „Objektivität als Zumutung: Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17.1 (2018), S. 27–41, S. 41).

36 Hans-Jürgen Pandel. *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Methoden Historischen Lernens. Schwalbach/Ts., 2015, S. 7.

Die Verwirrung ist vor allem auf die semantische Polyvalenz wie auch die systematische Ambivalenz sowohl im unterschiedlichen Gebrauch in der Alltagssprache, der Literatur- und Sprachwissenschaft und Geschichtswissenschaft bzw. -theorie zurückzuführen.³⁷ Zugleich zeigen sich besonders im geschichtsdidaktisch und geschichtstheoretischen Diskurs zeitliche Entwicklungen und Veränderungen, die jeweils einen unterschiedlich definierten Erzählbegriff favorisierten. Mit Johannes Süßmann lassen sich diese in drei Etappen unterteilen: Bis etwa in die 1970er Jahre war der Erzählbegriff zumeist von der sogenannten novellistischen Geschichtserzählung geprägt, bis dann in den 1980er Jahren im Zuge des *Revival of Narrative* die Erzähltheorien v. a. von Arthur Danto rezipiert wurden und sich so ein erweiterter Erzählbegriff etablierte, der jedoch bereits seit den 80er Jahren immer wieder infrage gestellt wurde.³⁸

Aus diesem Grund werden zunächst die verschiedenen Bedeutungen des Erzählbegriffs aufgezeigt und voneinander abgegrenzt, um daran anschließend den geschichtsdidaktischen und -theoretischen Diskurs mit Schwerpunkt auf die Genese des Narrativitätsparadigmas in seiner zeitlichen Entwicklung herauszuarbeiten.

2.1.2.1 Polyvalenz und Ambivalenz des Erzählbegriffs

Der Erzählbegriff ist dadurch gekennzeichnet, dass er sowohl vielfältige Bedeutungen trägt als auch zueinander gegensätzliche und somit zugleich als poly- und ambivalent zu charakterisieren ist (vgl. Tabelle 2.1).

Tabelle 2.1: Polyvalenz und Ambivalenz des Erzählbegriffs.

Alltagssprache (1)	Literatur- und Sprachwissenschaft (2)	Geschichtswissenschaft und -theorie (3)
fiktive vs. persönlich erfahrene Erzählungen	Alltagserzählungen vs. (professionelle) literarische Erzählungen als Literaturgattung	erzählende Geschichtsschreibung als Literaturgattung in Abgrenzung zu historischen Analysen und Erörterungen vs. erweiterter Erzählbegriff: Erzählung als Grundfigur allen historischen Wissens und Denkens

³⁷ Olaf Hartung. *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 9. Berlin, 2013, S. 86.

³⁸ Johannes Süßmann. *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*. Frankfurter historische Abhandlungen, Bd. 41. Stuttgart, 2000, S. 28.

Bereits alltagssprachlich (vgl. Spalte 1, Tabelle 2.1) kann Erzählen ganz Unterschiedliches bedeuten:

Die Schwierigkeit hängt [...] mit der Semantik des Ausdrucks ‚erzählen‘ zusammen, der sowohl als ‚Architerm‘ für ein ganzes Wortfeld fungiert [...] als auch in Opposition zu anderen Ausdrücken aus diesem Wortfeld steht: ‚berichten‘, ‚schildern‘, ‚darstellen‘, ‚mitteilen‘ u. a.³⁹

In der Alltagssprache meint Erzählen daher vor allem „fiktive oder persönlich erfahrene Geschichten“. ⁴⁰ Wir denken etwa an ausgedachte und teils frei erfundene Phantasie-Erzählungen oder an persönliche Erlebnisberichte (vgl. Spalte 1, Tabelle 2.1), keinesfalls aber an eine wissenschaftsorientierte Auseinandersetzung mit einem historischen Gegenstand. Dies wurde in einer Studie von Hans-Jürgen Pandel deutlich. Er gab Lernenden im Geschichtsunterricht den Auftrag, eine ‚Geschichte‘ zu schreiben bzw. eine ‚Erzählung‘ zu verfassen. Diese Aufforderung wurde von den Lernenden jedoch „im Sinne des Deutschunterrichts als fiktionalisierende Erzählung aufgefasst“⁴¹ und nicht wie eigentlich gewünscht, als historische Erzählung (s. unten). Ein solches alltagssprachliches Erzähl-Verständnis ist teils auch in der Sprach- und Literaturwissenschaft (vgl. Spalte 2, Tabelle 2.1) verankert, wobei man hier zwischen Alltagserzählungen und professionellen literarischen Erzählungen unterscheidet.⁴²

Zu den literarischen Erzählungen zählte man lange auch die sogenannte erzählende Geschichtsschreibung (vgl. Spalte 3, Tabelle 2.1), die eine bloße „Präsentation zeitlicher Ereignisfolgen“⁴³ darstellte, bei welcher „Erzählen [...] mit einer theorie-losen, reflexionsarmen und methodisch naiven Ereignisgeschichte gleichgesetzt“⁴⁴ und als „romanhaft“ bezeichnet wurde.⁴⁵ Diese ‚erzählende Geschichtsschreibung‘ und der damit verbundene novellistische Erzählbegriff waren lange

³⁹ Elisabeth Gülich und Heiko Hausendorf. „Vertextungsmuster Narration“. In: *Text- und Gesprächslinguistik*. Hrsg. von Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven Sager. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin und New York, 2000, S. 369–384, S. 370.

⁴⁰ Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreiben im Geschichtsunterricht*, S. 86.

⁴¹ Pandel, *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*, S. 10–11.

⁴² Gülich und Hausendorf, „Vertextungsmuster Narration“, S. 370.

⁴³ Jörn Rösen. „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“. In: *Historisches Erzählen*. Hrsg. von Siegfried Quandt und Hans Süßmuth. Kleine Vandenhoeck-Reihe. Göttingen, 1982, S. 129–170, S. 130.

⁴⁴ Pandel, *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*, S. 7.

⁴⁵ Süßmann, *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*, S. 22.

insbesondere im Bewusstsein sich progressiv gebender, politisch eher links stehender oder der Sozialgeschichte deutscher Prägung verbundener Historiker nur eine Form von Geschichtsdarstellung neben anderen, und zwar eher eine tendenziell konservative, behäbige, kontemplativ-harmlose und fortschrittsfeindliche.⁴⁶

Historiographisches Erzählen galt somit „als Ausdruck eines reaktionären, objektivistischen, unwissenschaftlichen Geschichtsdenkens, das man historistisch nannte und ideologiekritisch abfertigen zu können meinte.“⁴⁷ In diesem dichotomischen Verständnis wird „das reine historiographische Erzählen“ als Gegenstück zu „Analysen struktureller Bedingungsbeziehungen und erklärende Erörterungen mit Hilfe theorieförmigen Wissens“⁴⁸ betrachtet. Eine historische Erzählung wurde in diesem Sinne als eine eigene Literaturgattung verstanden, die sich von anderen Geschichtsdarstellungen, wie z. B. historischen Analysen und diskursiven historischen Argumentationen, grundsätzlich unterschied, ja sogar als ihre Antithese galt, da sie eben nicht diskursiv sei und keine wissenschaftliche Grundsätze berücksichtige.

Im Kontext des *narrative turn* der Geschichts- und Erkenntnistheorie änderte sich dieses Verständnis jedoch in den 1980er Jahren. Vertreter*innen einer sogenannten narrativen Historik entwickelten einen wesentlich erweiterten Erzählbegriff (vgl. Spalte 3, Tabelle 2.1), indem sie postulierten, dass „Erzählen und diskursive Vernunfttätigkeit in den geistigen Operationen des Geschichtsbewußtseins keine Alternativen darstellen, sondern zwei Seiten ein und derselben Sache“ sind und somit vielmehr eine „innere Einheit von beidem, von Erzählen und diskursiver Vernunfttätigkeit, von Imagination und Verstand, von narrativer Sinnbildung und diskursiver Argumentation“⁴⁹ besteht.

Nach diesem narrativistischen Paradigma gilt Erzählen als die „Grundfigur allen historischen Wissens und Denkens“.⁵⁰ Diese Position geht vor allem auf die angloamerikanischen Erzähltheoretiker und Geschichtsphilosophen William Gallie, Louis Mink und Arthur Danto zurück, welche die Logik des Erzählens in den Fokus ihrer Untersuchungen stellten. So unternahm Danto in seinem Grundlagenwerk ‚Analytische Philosophie der Geschichte‘ (Originalausgabe 1965)⁵¹ den Versuch, historische Erzählungen, ihre Konstitution und den Prozess ihrer Entstehung analy-

46 Barricelli, „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“, S. 64.

47 Süßmann, *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*, S. 25.

48 Rösen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 130.

49 Ebd., S. 131.

50 Johannes Süßmann, „Erzählung“. In: *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft*. Hrsg. von Stefan Jordan. 2019, S. 85–88, S. 86.

51 Danto, Arthur, C., *Analytische Philosophie der Geschichte*.

tisch zu beschreiben und zwar in Abgrenzung von dem bisher in Literatur und Alltagspraxis gebräuchlichen Erzählbegriff. Als Ergebnis bzw. Produkt der Erzählhandlung prägte Danto die Bezeichnung historische Narration (in der englischen Form *narrative* oder *narrativity*), abgeleitet vom lateinischen Verb *narrare* (Nachricht geben, erzählen, schildern), die somit als Synonym für historische Erzählung definiert werden kann.⁵²

Um zu bestimmen, was historische Narrationen kennzeichnen, entwickelt Arthur Danto einen ersten Erklärungsansatz, indem er sogenannte ‚narrative Sätze‘ definiert: In ihren historischen Erzählungen beschreiben die Historiker*innen verschiedene Ereignisse, von denen mindestens eines in der Vergangenheit liegt. Dieses vergangene Ereignis bedarf aus der Gegenwart heraus betrachtet einer Erklärung. Danto bezeichnet es daher mit dem lateinischen ‚Explanandum‘ (das, was erklärt werden soll/ was zu erklären ist). Historiker*innen wählen diese Ereignisse aus, bringen sie in eine Reihung und verknüpfen sie miteinander, sodass sie das Verhältnis der Einzelelemente zueinander erklären können. Diese Erklärungen bezeichnet Danto folglich als ‚Explanans‘ (das, was erklärt/ das Erklärende). Insgesamt bilden Explanandum und Explanans, „erzählende Beschreibung und historische Erklärung ein unauflösbares Ganzes“ in Form einer historischen Narration.⁵³ Danto argumentiert somit, dass „Erzählen nicht nur ein Darstellungsprinzip, sondern eine für historische Prozesse besonders geeignete Form der Erklärung sei, die der deduktiv-nomologische Form des Erklärens in nichts nachstehe.“⁵⁴

Durch diese analytische Beschreibung der „synthetisierende[n] Form der Wahrnehmungsorganisation vergangener Wirklichkeit“⁵⁵ stellt Danto die historische Erzählung als typisches und fachspezifisches Erklärungsverfahren der Geschichtswissenschaft heraus und verleiht ihr damit ein wesentliches Merkmal von Wissenschaft.⁵⁶ Zugleich erfährt der Erzählbegriff eine Bedeutungserweiterung (vgl. Spalte 3, Tabelle 2.1): „Er bezeichnet nicht mehr nur eine Weise der Geschichtsschreibung neben anderen, sondern die Form, die eine Erkenntnis hat, wenn sie als historische angesprochen werden kann.“⁵⁷ Im Sinne der narrativen

52 Weitere Ergänzungen zum Begriff Narration findet sich u. a. bei Barricelli, „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“, S. 62.

53 Danto, Arthur, C., *Analytische Philosophie der Geschichte*, S. 322.

54 Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreiben im Geschichtsunterricht*, S. 81.

55 Barricelli, „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“, S. 62.

56 Ebd., S. 62–63.

57 Rösen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 133.

Historik handelt es sich bei der historischen Erzählung also keinesfalls um eine spezifische Literaturgattung.⁵⁸

Diese Überlegungen wurden von Hans Michael Baumgartner und Jörn Rüsen aufgegriffen und ausdifferenziert. Baumgartner schließt sich Danto darin an, dass „historisches Wissen die Struktur narrativer Aussagen besitzt“, erweitert sie jedoch dahingehend, dass „Geschichtsbewußtsein, Geschichtsforschung, Geschichtsdarstellung und Geschichte im ganzen sich im Medium des Erzählens aller erst konstituieren“⁵⁹ und folglich zugleich auch den Prozess historischen Denkens beschreiben. Diesen modelliert Jörn Rüsen anhand der disziplinären Matrix (s. Kapitel 2.2.1).

Historische Erzählungen sind somit der „Wald, den man vor lauter Bäumen nicht sieht.“⁶⁰ Sie sind das spezifisch Historische, welches der mentalen Konstruktion über die Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart mit Ausblick auf die Zukunft, der Sinnbildung über Zeiterfahrung also, ihre Gestalt gibt. Jörn Rüsen beschreibt diese Sinnbildungsmuster als traditional,⁶¹ exemplarisch,⁶² genetisch⁶³

58 Dieses Verständnis historischer Erzählungen hat sich mittlerweile auch in verschiedenen Kompetenzmodellen durchgesetzt, in welchen eine ‚narrative Kompetenz‘ adressiert wird, da darin „[...] nicht das naive Missverständnis gemeint ist, unter ‚Narration‘ bzw. ‚historischem Erzählen‘ sei eine quasi epische, literarische Darstellungsform gemeint, sondern theoriekonform Narration als die dem Historischen eigentümliche, spezifische Struktur verstanden wird“ (Andreas Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. *Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung*. Neuried, 2007, S. 89–154, S. 127). So etwa der Berliner Rahmenlehrplan oder das Kompetenzmodell von Peter Gautschi (vgl. Kapitel ‚Historisches Erzählen im FUER-Modell 2.2.2).

59 Hans Michael Baumgartner. *Kontinuität und Geschichte: Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft*. 2. Aufl. Frankfurt/M., 1997, S. 249.

60 Rüsen, *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen: Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen*, S. 29.

61 „Das traditionale Erzählen erinnert an die Ursprünge, die gegenwärtige Lebensverhältnisse begründen, stellt Kontinuität als Dauer vor [...] und bringt Identität durch Affirmation vorgegebener Identitätsdefinitionen zur Geltung“ (Rüsen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 141).

62 „Das exemplarische Erzählen erinnert an Beispiele, die Regeln gegenwärtiger Lebensverhältnisse konkretisieren, stellt Kontinuität als Geltung dieser Regeln vor, die zeitlich verschiedene Lebensordnungen umgreifen, und bringt Identität durch Generalisierung von Zeiterfahrungen zu Handlungsregeln [...] zur Geltung“ (ebd., S. 142).

63 „Das genetische Erzählen erinnert an Transformationen, [...] es stellt Kontinuität als Entwicklung vor, in der sich Lebensordnungen verändern, um sich (dynamisch) auf Dauer zu stellen, und bringt Identität durch Vermittlung von Dauer und Wandel zu einem (Bildungs-)Prozeß zur Geltung“ (ebd., S. 143).

und kritisch.⁶⁴ Andreas Körber schlägt ergänzend hierzu weitere Ausdifferenzierung vor.⁶⁵

2.1.2.2 Textsorten historischen Erzählens

Handelt es sich bei der historischen Erzählung also nicht um eine spezifische Gattung, gilt im Umkehrschluss, dass sie in unterschiedlichen Darbietungsformen anzutreffen sind. Nach Danto kann nämlich all das als historische Erzählung bezeichnet werden, was zwei zeitdifferente Ereignisse bzw. Zeitebenen miteinander verknüpft. Hierdurch ergibt sich eine große Anzahl unterschiedlicher Modi und Stile, wie etwa Zeitungsartikel, Reden, Briefe, Gutachten, Essays oder auch Filme. Historisch Erzählende können also zwischen verschiedenen Textsorten wählen, je nachdem, welche Intention und welches Ziel sie verfolgen:

Wenn beispielsweise ein historischer Sachverhalt beschrieben werden soll, dann ist eine darstellende Textsorte das Mittel der Wahl, geht es jedoch primär um das Erörtern einer historischen Frage, dann bieten sich vorzugsweise argumentierende Textsorten als Lösungsmuster an.⁶⁶

Die Form der Narration ist nämlich auch insoweit relevant, wie sie ihren Inhalt beeinflusst. Oder anders ausgedrückt: „Die Verpackung des Wissens ist nicht ohne Folgen für seinen Inhalt. Unterschiedliche Darstellungsweisen lassen eine Sache jeweils anders aussehen.“⁶⁷ Sie verändern Struktur, Organisation und Merkmale der Erzählung:

Jeder Textsorte erschließen sich aufgrund ihrer Konstitutionslogik und des dieser zugrundeliegenden Interesses teils nur bestimmte Aspekte des vergangenen Geschehens, teils sogar vollkommen verschiedene Gegenstände; für andere ist sie strukturell blind.⁶⁸

64 „Das kritische Erzählen erinnert an Abweichungen, die gegenwärtige Lebensverhältnisse in Frage stellen, stellt Kontinuität als Alterierung vorgegebener Kontinuitätsvorstellungen vor und bringt Identität durch Negation identitätsbildender Deutungsmuster der Zeiterfahrung [...] zur Geltung“ (Rüsen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 142–143).

65 „Gebraucht wird offenkundig eine Differenzierung innerhalb der ‚Haupttypen‘ der Sinnbildungen, dergestalt, dass jeweils ein affirmativer und ein (intern) kritischer Typ unterschieden wird“ (Andreas Körber, „Historische Sinnbildungstypen: Weitere Differenzierung“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7264/pdf/Koerber_2013_Sinnbildungen_Differenzierung.pdf).

66 Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*, S. 93.

67 Ebd., S. 82–83.

68 Süßmann, *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*, S. 19.

Das bedeutet somit, dass jede Textsorte die Geschichte auf eine eigene Weise konstituiert und damit ihre Formen und ihren Inhalt bedingt. Dies wiesen Jan Hodel et al. in einer Studie nach, indem sie zeigten, wie die Wahl der Textgattung Qualität und Inhalt historischer Narrationen von Schüler*innen beeinflussen: „Werturteilshaltige Aussagen [waren] häufiger in den Beiträgen zur Podiumsdiskussion und im Blog vorzufinden als in jenen Narrationen, die keinem der vorgeschlagenen Texttypen zugeordnet werden konnten.“⁶⁹ Ebenso stellt etwa Olaf Hartung in einer Untersuchung der Schreibprodukte von Lernenden heraus, „dass das Schreibhandeln der Schüler/innen in allen Beschreibungsdimensionen nach dem Merkmal der Textsorte bzw. Schreibaufgabe variiert.“⁷⁰

Erzählung bezeichnet also „die formale Struktur der historischen Erkenntnis“ sowie „den Vorgang im menschlichen Bewußtsein, in dem sich diese Struktur bildet“.⁷¹ Zugleich lässt sich dadurch die „Eigenart des historischen Denkens neben anderen Denkformen“⁷² herausstellen und verdeutlichen. In diesem geschichtstheoretischen Verständnis ist „Erzählen weniger das starre Gitter [...], denn ein flexibles, höchst differenziert einsetzbares Instrument, das ganz verschiedenen Darstellungsinteressen dienen kann.“⁷³ Historische Narrationen können folglich „als geschriebene oder gesprochene Texte vorliegen, bildlich oder multimedial dargestellt werden, als Theaterstück, Film oder in Form von Hypertexten, in historischen Ausstellungen und Gedenkstätten, als kreativ-künstlerische Installationen“.⁷⁴ Sie sind stets gegenwärtige Produkte über vergangene Ereignisse, welche sie miteinander verknüpfen und so in eine Verlaufsstruktur überführen. Hierdurch wird Narrativität „strukturell verstanden und so gegenüber belletristischen, wesentlich fiktionalen bzw. fiktiven Erzählungen abgegrenzt.“⁷⁵

69 Jan Hodel, Monika Waldis, Meik Zülsdorf-Kersting und Holger Thünemann. „Schülernarrationen als Ausdruck narrativer Kompetenz“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4.2 (2013), S. 121–145, S. 137.

70 Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*, S. 400.

71 Rösen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 133.

72 Ebd., S. 133.

73 Süßmann, *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*, S. 30.

74 Waltraud Schreiber. „Implementation der Kompetenzmodelle in die Praxis“. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Hrsg. von Georg Weißeno und Béatrice Ziegler. Wiesbaden, 2022, S. 1–13, S. 215.

75 Ulrich Trautwein, Christiane Bertram, Bodo von Borries, Nicola Brauch, Matthias Hirsch, Kathrin Schröter, Andreas Körber, Christoph Kühberger und Johannes u.a. Meyer-Hamme. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HITCH)*. Münster und New York, 2017, S. 15. Eine Gegenposition vertreten hierzu z. B. Vertreter*innen des sogenannten „radikalen Skeptizismus“ (Danto, Arthur,

2.1.2.3 Strukturmerkmale historischer Erzählungen

Aufbauend auf Danto gelang es vor allem Baumgartner die zentralen Strukturelemente historischer Erzählungen als sogenannte epistemologische Prinzipien herauszuarbeiten. Hierzu zählen v. a. Perspektivität sowie Retrospektivität, Partikularität und Selektivität sowie eine grundsätzliche Konstruktivität aller Narrationen.⁷⁶ Wie bereits mit Danto erläutert, wird jede historische Narration aus der Gegenwart des jeweils Erzählenden bzw. der Historiker*innen erzählt. Hierdurch werden historische Narrationen auch stets aus einer bestimmten Perspektive, eines Standortes und zugleich ex post, also in der Rückschau auf die vergangenen Ereignisse heraus verfasst.

Die Erzählenden wählen dabei ganz bewusst Einzelheiten aus und lassen andere weg, sie ‚selektieren‘. Aus diesem Grund ist jede historische Erzählung auch thematisch begrenzt, d. h. nur ein gewisser Ausschnitt oder Teil der Vergangenheit kann überhaupt Beachtung finden: „Eine Erzählung ist nicht nur nicht in der Lage, ein Ereignis vollständig zu beschreiben, da eine ‚complete descriptiona‘ auf Grund der prinzipiell offenen Zukunft und der unabsehbaren späteren organisierenden Gesichtspunkte unmöglich ist; sie lässt vielmehr auch eine Unzahl von Ereignissen überhaupt aus“, ist folglich stets selektiv.⁷⁷ Zugleich bildet sich Vergangenheit niemals vollständig in historischen Quellen ab und diese sind meist nur bruchstückhaft überliefert. Es gibt konsequenterweise immer „Lücken der Überlieferung, die durch zufällige Verluste wie durch systematische Filterung, nicht zuletzt bei der Archivierung, entstanden sein können.“⁷⁸ Historische Quellen, auf welche historische Narrationen referieren, sind also stets partikular.

Zudem werden die geschilderten Ereignisse in der Erzählung in eine Abfolge gebracht, linear und chronologisch: „[...] es gilt das Postulat, dass das Spätere sich aus dem Früheren entwickle – was heißt: wäre das Frühere anders gewesen, wäre ebenso das Spätere anders ausgegangen.“⁷⁹ Allerdings gehören dazu auch Raf-

C., *Analytische Philosophie der Geschichte*, S. 54), wie z. B. Hayden White. Dieser spricht nämlich von einer „Fiktion der Wiedergabe von Tatsachen“ (White), wodurch manche Autor*innen schlussfolgern, dass „wir frei darin sind, wie wir unsere Geschichten über die Vergangenheit erzählen“ (Jenkins 2003, S. 58, zitiert nach Meyer-Hamme, „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“, 146-147).

76 Hans Michael Baumgartner. „Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag“. In: *Historisches Erzählen*. Hrsg. von Siegfried Quandt und Hans Süsmuth. Kleine Vandenhoeck-Reihe. Göttingen, 1982, S. 73–76, S. 74.

77 Baumgartner, *Kontinuität und Geschichte: Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft*, S. 282.

78 Trautwein, Bertram, Borries, Brauch, Hirsch, Schröter, Körber, Kühberger und Meyer-Hamme, *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*, S. 16.

79 Barricelli, „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“, S. 65–66.

fungen oder Dehnungen, Sprünge, Vor- und Rückgriffe in der Narration.⁸⁰ Grundsätzlich sind Geschichten daher immer Konstruktionen, also „im Gegensatz zur sich vollziehenden Wirklichkeit etwas nachträglich Gemachtes, weil die Vergangenheit selbst natürlich kein Text war [...] bleibt, was Historikerinnen und Historiker tun, immer Konstruktion.“⁸¹

All diese verschiedenen Strukturmerkmale historischer Erzählungen ermöglichen bzw. bedingen somit eine „Mannigfaltigkeit temporaler Strukturen“,⁸² so dass sich Geschichten etwa aufgrund der Zeit, aus der sie stammen, der Perspektive und Interessen der jeweiligen Autor*innen, ihrer Fragestellungen sowie der überlieferten bzw. ausgewählten Quellen unterscheiden. Dies gilt daher auch für die Geschichten über Bethel und Friedrich v. Bodelschwingh (vgl. Kapitel 2.1.1). Sie sind eben nicht die Vergangenheit oder ihr korrektes Abbild, sondern stets Bewusstseinskonstruktionen, die spezifische Eigenschaften (z. B. perspektivisch, retrospektiv, selektiv und partikular) besitzen. Sie können elaborierte wissenschaftliche Aufsätze, kollaborativ entstandene Wikipedia-Artikel oder auch Zeitungsartikel der Lokalpresse sein.⁸³

Historische Erzählungen lassen sich folglich in verschiedenen sprachlichen Formen und Modi ausdrücken. In der Geschichtstheorie werden diese noch weiter in solche unterschieden, die einen Anspruch darauf erheben, möglichst wissenschaftlich zu sein, d. h. wissenschaftlichen Kriterien gerecht zu werden, und andere, die dies weniger für sich beanspruchen.

2.1.2.4 Wissenschaftsspezifisches Erzählen

Johannes Süßmann untersucht in seiner Dissertation u. a., inwieweit es bestimmte Merkmale gibt, „die wissenschaftliche von unwissenschaftlichen Darstellungen unterscheiden“.⁸⁴ Er verglich hierzu exemplarisch Textbeispiele aus sogenannten Geschichtsdarstellungen (von Schiller und Ranke) mit einem Geschichtsroman (von Kleist). Auf der formalen Ebene erkennt er, dass wissenschaftliche historische Erzählungen sich von anderen durch ihre „an der für jede Einzelheit geltenden

⁸⁰ Ebd., S. 65–66.

⁸¹ Ebd., S. 65–66.

⁸² Baumgartner, *Kontinuität und Geschichte: Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft*, S. 282.

⁸³ Karl-Ernst Jeismann. „Geschichtsbewußtsein‘ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts“. In: *Geschichte und Bildung*. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann. Paderborn, 2000, S. 46–72, S. 51.

⁸⁴ Süßmann, *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*, S. 11.

Verpflichtung zur Referentialität“ unterscheiden.⁸⁵ Das heißt, es gilt den „Standards der Geschichtsforschung [...] Genüge [zu] tun“.⁸⁶ Die Einhaltung dieser Standards lässt sich nach Süßmann anhand verschiedener Fragen an die ‚Erzählinstanz‘ überprüfen:

Macht sie [die Erzählinstanz, d. h. Autor*in] sich als (reale) Person kenntlich, die bereit ist, für ihre Aussagen auch in einer wissenschaftlichen Kontroverse geradezustehen? Übernimmt sie die Verantwortung für ihre Frage, ihre Problemstellung, ihre Quellenauswahl, ihre Methode, ihre Ergebnisse?⁸⁷

Gerade hierdurch unterscheide sich die historische Erzählung von der fiktionalen Erzählung, welche „durch die Aufhebung dieser pragmatischen Pflichten charakterisiert“ ist.⁸⁸ Der Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen historischen Erzählung liegt somit in der Art und Weise des Erzählens: „Nicht daß der Geschichtsschreiber erzählt, entscheidet über seinen Wahrheitsanspruch, sondern wie er erzählt.“⁸⁹

Es handelt sich also um grundsätzliche „Kriterien der wissenschaftlichen Rationalität“.⁹⁰ Das bedeutet u. a. auch, dass Historiker*innen berechtigt sind, „in ihren Texten ‚unrealistische‘ Vermutungen oder Ähnliches anzustellen, diese dürfen sie aber nicht frei erfinden, sondern sind vielmehr methodisch reflektiert und nachprüfbar herzuleiten“.⁹¹

In ähnlicher Weise verweist Jörn Rüsen auf diese Pflichten:

Geschichte als Wissenschaft unterscheidet sich von allen anderen Arten des historischen Erzählens dadurch, daß sie die in allem historischen Erzählen zumindest angelegten Begründungen für die Geltung der erzählten Geschichten systematisch aufarbeitet und zu einem Gefüge regelhafter Prozesse institutionalisiert.⁹²

Demnach sei das „diskursive Argumentieren“ auch konstituierendes Merkmal solcher historischer Erzählungen, welche keinesfalls „jenseits der menschlichen Verständigkeit angesiedelt“⁹³ sind. Jörn Rüsen hat für dieses wissenschaftsspezifische

85 Süßmann, *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*, S. 260.

86 Ebd., S. 260.

87 Ebd., S. 260.

88 Ebd., S. 260.

89 Ebd., S. 22.

90 Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*, S. 84–85.

91 Ebd., S. 84–85.

92 Rüsen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 137.

93 Ebd., S. 137.

historische Erzählen methodische Regeln theoretisch modelliert, die ermöglichen sollen dieses „systematisch überprüfbar zu machen, zu sichern und zu steigern“.⁹⁴ Hierfür definiert er die sogenannten Triftigkeiten – später als Plausibilitäten bezeichnet⁹⁵ – in empirischer, normativer und narrativer Ausprägung:

1. Erzählungen können dann als empirisch triftig bzw. gesteigert triftig bezeichnet werden, wenn sie den Regeln der historischen Forschung Rechnung tragen und ihre Aussagen und Deutungen anhand historischer Quellen belegen bzw. diese dadurch stützen. Letzteres bezeichnet Rösen mit dem Ausdruck „den Tatsachengehalt von Geschichten an der Erfahrung überprüfbar [...] machen“.⁹⁶ Unter den Regeln der historischen Forschungen sind mehrere Prinzipien und Aspekte zu subsumieren, wie z. B. das Prinzip der Multiperspektivität und der Kontroversität, ebenso wie das Offenlegen von Partialität. Zentral beim Umgang mit historischen Quellen und der Überprüfbarkeit von daraus abgeleiteten ‚Tatsachen‘ sind zudem quellenkritische Überlegungen und Reflexionen. Damit wird besonders die „Quellen- und Theoriegebundenheit historischen Denkens“ betont.⁹⁷
2. Historische Erzählung sind normativ triftig bzw. gesteigert triftig, wenn sie die zugrunde liegenden Wertvorstellungen und Normen offenlegen und überprüfbar machen sowie ggf. unterschiedliche Standpunkte hierzu in der jeweiligen Gegenwart sowie die eigene Perspektive zu diesen reflektieren.⁹⁸
3. Eine historische Erzählung kann dann als narrativ triftig bzw. gesteigert triftig bezeichnet werden, wenn sie die empirischen und normativen Prinzipien plausibel synthetisiert, das heißt die „Zeiterfahrungen der Vergangenheit“ (also z. B. Erkenntnisse aus dem Umgang mit historischen Quellen) vor dem Hintergrund gegenwärtiger Standpunkte und Normen so deutet, dass „zeitliche Veränderungen der Vergangenheit verstanden und Zukunft erwartet werden kann.“⁹⁹ Diese Operation ist dann als wissenschaftlich zu charakterisieren, wenn sie den Regeln der konstruktiven Theoriebildung folgt, das heißt, „den Sinngehalt von Geschichten durch Theorien überprüfbar“¹⁰⁰ macht.

94 Ebd., S. 138.

95 Vgl. hierzu v. a. Jörn Rösen. *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien, 2013, 60-62: Darin unterscheidet er zwischen empirischer, theoretischer, normativer sowie narrativer Plausibilität.

96 Rösen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 138.

97 Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?‘ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, S. 18.

98 Rösen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 138–139.

99 Ebd., S. 139.

100 Ebd., S. 139.

Herausfordernd ist hierbei, dass die von Rösen entwickelten Kriterien der Triftigkeit keinesfalls immer einheitlich definiert werden, sondern sich oftmals Erweiterungen, Verschiebungen und Änderungen der zuvor genannten Definitionen bei unterschiedlichen Geschichtsdidaktiker*innen und -theoretiker*innen finden. Jörn Rösens Ausführungen lassen nämlich durchaus Raum hierfür bzw. machen dies auch notwendig. Besonders wenn aus diesen Ableitungen, also Untersuchungskategorien, für empirische Forschungen gezogen werden, ist es unumgänglich sie weiter zu konkretisieren und auszudifferenzieren.

Empirische Triftigkeit kann z. B. auch durch „Abgleichen mit dem Forschungsstand“, der „schlüssigen Verwendung von Fachterminologie“ sowie grundsätzlich „wissenschaftlicher oder zumindest wissenschaftsnaher Verfahrensweisen“ sichergestellt werde. Darüber hinaus können hierfür auch „Formalia wie etwa Vorgehensweisen beim Belegen und Zitieren“ Indikatoren für eine Bewertung nach empirischer Triftigkeit darstellen.¹⁰¹ Außerdem erfordert empirische Triftigkeit eine „systematische Materialauswertungen“, sodass die daraus abgeleiteten Deutungen „nicht im Widerspruch zu irgendeinem Material“¹⁰² stehen (vgl. das ‚Vetorecht‘ der Quellen, Koselleck).

Normative Triftigkeit lässt sich zusätzlich konkretisieren, indem z. B. „Werte und Normen der dargestellten Zeit berücksichtigt werden, als auch Werte und Normen der Zeit“, in der die historische Narration entstanden ist, bzw. für die sie gedacht ist. D.h. die Offenlegung, Begründung und Reflexion von „Erkenntnisinteresse, Perspektiven und Normen, die bei der Deutung und Wertung leitend sind,“ steigern die normative Triftigkeit der Erzählung.¹⁰³

Narrativ triftig werden Erzählungen zudem auch dadurch, dass sie ihre „Erkenntnisse in einer zusammenhängenden, logisch schlüssigen Darstellung kommuniziert und argumentativ“¹⁰⁴ vertreten und hierdurch „Orientierungsbedürfnisse befriedigen oder Kontingenzerfahrungen bewältigen“.¹⁰⁵ Ebenso kann hierzu ergänzt werden, die Erzählung „adressaten-, gattungs- und situationsgerecht sowie mit Blick auf das Erkenntnisziel“ darzustellen und zu kommunizieren.¹⁰⁶

101 Waltraud Schreiber. „Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen“. In: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Florian Sochatzky, Alexander Schöner und Waltraud Schreiber. Stuttgart, 2013, S. 9–37, S. 15.

102 Christian Winklhöfer. *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Kleine Reihe Geschichte. Didaktik und Methodik. Frankfurt/M., 2020, S. 12.

103 Ebd., S. 12.

104 Ebd., S. 12.

105 Ebd., S. 44–45.

106 Ebd., S. 44–45.

2.1.3 Erzählungen im digitalen Raum

Die medial vermittelte Welt ist voll mit ‚historischem Content‘ voller verborgener oder offener Sinnstiftungsanmutungen, formatiert in sozialen Netzwerken und kommunikativ und partizipativ verführerisch aufbereitet.¹⁰⁷

Hiermit beschreibt Marko Demantowsky die durch den Prozess der Digitalisierung¹⁰⁸ bedingten veränderten historischen Erzählungen im digitalen Raum samt ihrer möglichen neuen Potenziale wie auch Herausforderungen im Zeitalter der Digitalität.¹⁰⁹ Historische Erzählungen sind nämlich auch im digitalen Raum omnipräsent, sei es in „Form von Pressebeiträgen, Vereinshomepages, Gedenkstätten-Facebookseiten und vor allem der hoch segmentierten Blogosphäre“.¹¹⁰ Dadurch avanciert der digitale Raum auch zu einem virtuellen Gedächtnisraum bzw. Erinnerungsort (A. Assmann 1999) zu werden.

Dabei ist offensichtlich, dass historische Narrationen nicht nur im analogen Raum vielfältige Formen und Ausprägungen (wie etwa in verschiedenen Textsorten und Strukturmerkmalen) annehmen können, sondern dies genauso für den digitalen Raum gilt. Der These Marshal McLuhans folgend, dass das Medium auch über den (möglichen) Inhalt bestimmt, wird im Folgenden gezeigt, wie „digitale Netzmedien“¹¹¹ auch neue Formen und Ausprägungen historischer Erzählungen im Digitalen ermöglichen.¹¹²

107 Marko Demantowsky. „Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt: Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 149–163, S. 150.

108 Beim Prozess der Digitalisierung werden „analoge Inhalte oder Prozesse in eine digitale Form oder Arbeitsweise umgewandelt“ (Tarkowski 2018 zitiert nach Rhode-Jüchtern, „Digitalisierung, Digitalität, Digitalismus“, S. 9). Felix Stalder beschreibt die durch die Digitalisierung bedingten Veränderungen mit seinem Konzept einer ‚Kultur der Digitalität‘. Diese sei vor allem durch „Referenzialität“, „Gemeinschaftlichkeit“ und „Algorithmizität“ gekennzeichnet (Felix Stalder. *Kultur der Digitalität*. Berlin, 2016, 95ff).

109 „Digitalität ist die Epoche, in der das digitale Medium des Leitmedium ist, das die gesamte Kultur bestimmt“ (Rhode-Jüchtern, „Digitalisierung, Digitalität, Digitalismus“, S. 9).

110 Demantowsky, „Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt: Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme“, S. 160.

111 Jan Hodel. *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*. Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5. Bern, 2013, S. 23.

112 ‚Digitale (Netz-)Medien‘ sind v. a. „durch die Vernetzung von Endgeräten, die digitale Daten zu produzieren, darzustellen und auszutauschen vermögen“, gekennzeichnet (ebd., S. 23).

Hierfür werden in einem kurzen Abriss zunächst die Entwicklungslinien digitaler Medien und ihre unterschiedliche Nutzung im Verlauf der letzten Jahre beschrieben, um so Kontinuitäten sowie Veränderungen aufzuzeigen und deren Auswirkungen auf die Gestaltung aktueller historischer Erzählungen im Digitalen zu erläutern.

2.1.3.1 Entwicklungslinien

Beginnend mit der Erfindung des Home und Personal Computers und seiner immer weiteren Verbreitung in den 1980er Jahren hatte eine größere Öffentlichkeit erstmals Zugang zu digitalen Medien.¹¹³ Diese wurden ausschließlich als „Werkzeuge der fachwissenschaftlichen Informationsverarbeitung und -suche“ genutzt.¹¹⁴ Mit der Erfindung des World Wide Webs¹¹⁵ und erster leicht bedienbarer grafischer Browser etablierte sich das Internet um 1990 zudem „als fachwissenschaftlicher Kommunikations-, Distributions- und Publikationskanal“.¹¹⁶ Die mehrheitliche Rolle der Nutzer*innen blieb jedoch eine passive, da sie bereitgestellte Inhalte lediglich rezipierten, nicht aber selbst produzierten und veröffentlichten. Hierzu waren nämlich noch komplexe technische Skills nötig.¹¹⁷

Ab den 2004/5er Jahren wurden Blogs, Wikis und soziale Netzwerke entwickelt, die es möglich machten, einfach und unkompliziert eigene Inhalte, Bilder, Videos o. ä. im Netz zu veröffentlichen. Die einstiegen passiven Konsument*innen wurden zu Produzent*innen.¹¹⁸ Oder anders ausgedrückt: „AutorInnen („Writer“) und RezipientInnen („Reader“) [verschmelzen] potenziell zu ‚Wreadern‘, [...] Aus ‚Producern‘ und ‚Consumern‘ werden ‚Prosumer‘. Alle werden zu möglichen SenderInnen.“¹¹⁹

113 Alexander König. „Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/143889/geschichtsvermittlung-in-virtuellen-raeumen?p=all>.

114 Daniel Bernsen und Ulf Kerber. „Einleitung“. In: *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Hrsg. von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 13–21, S. 14.

115 Grundlegendere Erläuterungen auch zu den Entwicklungen des WWW finden sich u. a. bei Peter Haber. *Digital Past: Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter*. München, 2011, S. 26–35.

116 Bernsen und Kerber, „Einleitung“, S. 14.

117 Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 11.

118 Bernsen und Kerber, „Einleitung“, S. 15.

119 Jakob Krameritsch. „Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“. *Zeithistorische Forschungen* 6 (2009), S. 413–432, S. 423.

Das „Mitmachnetz Web 2.0“ war geboren.¹²⁰ Dieses ist durch eine Reihe zentraler Charakteristika gekennzeichnet, auf die nun näher eingegangen wird.

2.1.3.2 Charakteristika und Merkmale des Web 2.0

Das Web 2.0 ermöglicht die flexible Vernetzung der User*innen, hebt räumliche und hierarchische Grenzen zwischen ihnen auf. Zugleich werden historische Narrationen darin auch zunehmend fragmentarisch, wenn z. B. Darstellungen auf sogenannten Blogs aus einzelnen Posts, also Fragmenten bestehen, welche die Nutzer*innen sich selbst anordnen und zusammenstellen müssen: „In derlei narrativen Fragmenten digitaler Geschichtsdarstellungen werden den Usern keine klaren narrativen Zusammenhänge mehr offeriert; die Herstellung von Deutungszusammenhängen wird vielmehr den Usern überlassen.“¹²¹

Zudem sind digitale Narrationen oftmals durch hypertextuelle Strukturen gekennzeichnet:¹²² Inhalt lassen sich „quer zu fixen Hierarchien flexibel kombinieren“, Dokumente z. B. durch Verlinkungen ineinander verschachteln und miteinander vernetzen. Nutzer*innen bzw. deren Deutungen können sich verbinden und „raum- und zeitübergreifend in immer neue Beziehungen“ zueinander treten. Zudem können diese Strukturen „offene Enden“ produzieren, „an die neue Inhalte von einem wachsenden AutorInnenkollektiv angebunden werden können“. So entwickelte „Hypertexte sind deshalb nie ‚fertig‘, sondern mehr ‚work in progress [...] denn abgeschlossene Produkte“.¹²³

Außerdem lässt sich die Autor*innenschaft der Produkte nicht mehr eindeutig zuordnen, da im digitalen Raum verstärkt kooperativ-kollaborativ und anonym Content erstellt wird. Wikipedia-Seiten zu historischen Themen sind deshalb „gemeinschaftlich entstandene Gruppenprodukte und Geschichtserzählungen“.¹²⁴ Al-

120 König, „Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens“.

121 Jan Hodel. „A Historyblogosphere Of Fragments. Überlegungen zum fragmentarischen Charakter von Geschichte, von Blogs und von Geschichte in Blogs“. In: *Historyblogosphere. Bloggen in den Geschichtswissenschaften*. Hrsg. von Eva Pfanzelter, Julia Schreiner und Peter Haber. München, 2013, S. 72.

122 Detailliertere Ausführungen über die Geschichte des Hypertexts und seine Charakteristika finden sich v. a. bei Jakob Krameritsch. *Geschichte(n) im Netzwerk: Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung*. Medien in der Wissenschaft, Bd. 43. Münster; 2007.

123 Krameritsch, „Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“, S. 423.

124 König, „Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens“.

lerdings können solche gemeinschaftlichen Produktionen auch zu Herausforderungen und Problemen führen, wie etwa zum „Zerfransen von Erzählsträngen“, denn „Hypertext führt nicht automatisch zu den erhofften solidarischen Reflexionsgemeinschaften“. Gerade kollaborativ angelegte, erzählende Hypertexte drohen „in individuelle, getrennte Bausteine zu zerfallen“.¹²⁵

Zugleich können althergebrachte Hierarchiestrukturen abgelöst werden. Jede*r kann im Web 2.0 eigene Inhalte mit einer großen Öffentlichkeit teilen. Aus diesem Grund äußerten viele anfangs die Hoffnung, dass so leichter Teilhabe an öffentlichen Diskursen im Sinne partizipativer und basisdemokratischer Ansätze möglich sei,¹²⁶ das Internet demokratiefördernde Potenziale in sich trage¹²⁷ und neue Chancen politischer Teilhabe fördere.¹²⁸ Allerdings scheinen „vermeintlich gleichwertige Kooperationen [...] sich vielfach nach dem Schema der Partizipationsungleichheit“ zu ereignen,¹²⁹ d. h. der Großteil der User*innen partizipiert rein rezeptiv, nur eine Minderheit gestaltet aktiv: „So entstehen auch im WWW Trampelpfade, ‚social trails‘, ‚desire lines‘.“¹³⁰

Durch die weltweite Verbreitung und intensive Nutzung digitaler Medien befinden wir uns keinesfalls in einem „neuen athenischen Zeitalter“.¹³¹ „Statt des Ideals eines demokratischen Aufbruchs bestimmen heute problematische Erscheinungsformen wie Hate-Speech, Postfaktizität, Fake-News, Social-Bots, Echokammern und politischer Populismus sowie Extremismus im Netz die Debatte.“¹³² Karoline Schwarz zeigt in ihrer Publikation ‚Hasskrieger - Der neue

125 Krameritsch, „Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“, S. 424.

126 König, „Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens“.

127 Markus Gloe und Sebastian Puhl, „Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die Politische Bildung“. In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 35–49, S. 35.

128 Dennis Hauk, „Politikdidaktik und digitale Medien“. *Bundeszentrale für politische Bildung* (2021). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/325122/politikdidaktik-und-digitale-medien>. Bezeichnungen wie ‚Twitter- und Facebook-Revolution‘ für die Umbrüche in Tunesien und Ägypten während des Arabischen Frühlings 2011 sind Ausdruck dieser Hoffnungen (Gloe und Puhl, „Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die Politische Bildung“, S. 40).

129 Krameritsch, „Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“, S. 424.

130 Ebd., S. 424.

131 Gloe und Puhl, „Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die Politische Bildung“, S. 41.

132 Hauk, „Politikdidaktik und digitale Medien“. Vgl. ebenso M. Anne Britt und Jean Rouet, „Multiple Document Comprehension“. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (2020). Inwieweit Algo-

globale Rechtsextremismus‘, „wie sich beispielsweise rechte und rechtsextreme Gruppen im Netz versammeln, dort Nachwuchs rekrutieren, Diskurse beeinflussen und zuvor Unsagbares als wieder sagbar etablieren“. Sie beschreibt darin das Internet „als eine Art Ökosystem, in dem politisch extreme Positionen und ihre Formulierungen getestet, auf bestimmte Menschen und Zielgruppen angepasst, immer weiter wiederholt und multipliziert werden, um sich so früher oder später in den etablierten Formaten der Meinungs- und Willensbildung wiederzufinden.“¹³³

Historischer Erzählungen im digitalen Raum sind folglich teilweise von identischen wie auch unterschiedlichen Charakteristika sowie Merkmalen bisheriger Narrationen geprägt. Sie bergen und verstärken jedoch keinesfalls nur positive Aspekte für eine demokratisch-plurale Gesellschaft (wie Partizipation, Pluralität, Entgrenzung, Flexibilität usw.), sondern halten auch Gefahren bereit (v. a. Echokammern, Populismus und Hate Speech), zu denen gegenwärtige Gesellschaften sich folglich verhalten müssen, etwa indem sie entsprechende Lernziele und Kompetenzen entwickeln:

Platforms such as Twitter and Facebook help to spread posts of conspiracy theories, hoaxes, and patently false information. At this point heuristics must be replaced with teaching students to develop appropriate epistemic beliefs about what knowledge is and how to tentatively accept information and validate its source.¹³⁴

Die teilweise veränderten medialen Formen historischer Erzählungen im digitalen Raum können folglich Einfluss auf den in ihnen ausgedrückten historischen Sinn nehmen. Grundsätzlich bleibt aber „historisches Erzählen auch beim digitalen Erzählen historisches Erzählen“, da auch hier „durch semantische Verknüpfungen historischer Sinn erzeugt“ wird und dieser in „nunmehr auf Digitalität fußenden medialen Formen zum Ausdruck gebracht und transferiert wird“.¹³⁵

rhythmen der Social Media für sogenannte Echokammern und Filterblasen (allein) verantwortlich sind, ist fraglich. Vielmehr wird vermutet, dass die Nutzer*innen sich diese selbst schaffen, da sie eher die Bestätigung ihrer eigenen Positionen suchen als deren Widerlegungen (Matteo Cinelli, Gianmarco de Francisci Morales, Alessandro Galeazzi, Walter Quattrociocchi und Michele Starnini. „The echo chamber effect on social media“. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 118.9 (2021)).

¹³³ Narr und Friedrich, „Medienkompetenz und Digital Literacy“.

¹³⁴ Britt und Rouet, „Multiple Document Comprehension“, S. 13.

¹³⁵ Hasberg, „Schöne neue, schöne digitale Welt? Ein Zwischenfazit zum geschichtsdidaktischen Potenzial digitaler Medien“, S. 266.

2.1.4 Schlussfolgerungen

Historische Erzählungen sind also mentale Konstruktionen von Sinnbildungen über Zeiterfahrungen,¹³⁶ die stets in ihrer eigenen Gegenwart verortet sind. Ihre Formen sind variabel – sowohl analog wie auch digital –, sie nehmen zugleich aber auf Einfluss auf ihren Inhalt. Wissenschaftsspezifisch sind Narrationen in der Definition Jörn Rüsen's besonders dann, wenn sie den Regeln der Forschung, also der empirischen, narrativen sowie normativen Triftigkeit, gerecht werden. Diese sind zudem auch mit den Prinzipien der Multiperspektivität und Quellenkritik sowie der Kontroversität verbunden (vgl. Kapitel 2.3). Im digitalen Raum finden sich ebenso historische Erzählungen, die zudem ohne größere Barrieren im Netz veröffentlicht werden können. Sie sind genauso spezifisch wie ihre analogen Verwandten, allerdings können sich ihre Eigenschaften entsprechend der neuen möglichen Formen des digitalen Raumes verändern.

Über Friedrich v. Bodelschwingh und Bethel im Nationalsozialismus existieren u. a. in der Forschungsliteratur, in Zeitungsartikeln wie auch auf verschiedenen Webseiten im Netz unterschiedliche Erzählungen. Diese variieren nicht nur hinsichtlich ihrer Sinnbildungen, sondern auch in ihren Formen (also v. a. Textsorten), Perspektiven, Intentionen oder auch Schwerpunktsetzungen. Sie können zudem unterschiedlich triftig bzw. plausibel sein, sei es in empirischer, normativer oder narrativer Weise (vgl. dazu die Rezension von Kerstin Stockhecke¹³⁷ und ihre Kritik, welche in Kapitel 2.3.1.1 noch genauer erläutert wird). Die dahinterstehende Forschungskontroverse bzw. das grundsätzliche historische Thema, nämlich der Umgang mit den NS-Verbrechen im Kontext von ‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation, ist gegenwärtig ein höchst relevantes gesellschaftliches Thema, welches immer noch nicht ausreichend aufgearbeitet wurde, wie die beschriebene Anhörung im Bundestag deutlich gemacht hat: Für eine plurale, demokratische Gesellschaft sollte die Einsicht, dass jedes Leben gleich lebenswert ist und es kein ‚unwertes‘ Leben gibt, Grundlage des Zusammenlebens sein. Daher sollte die Geschichte der NS-‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation auch verstärkt in den öffentlichen Blick genommen werden und im Unterricht thematisiert werden. Die Geschichte Bethels im NS und die Auseinandersetzung über sie ist hierfür ein geeignetes Beispiel.

¹³⁶ Rüsen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 135.

¹³⁷ Stockhecke, „Buchbesprechung: Claus Melter (Hg.), Krankenmorde im Kinderkrankenhaus ‚Sonnenschein‘ in Bethel in der NS-Zeit? Forschungen zu Sozialer Arbeit, Medizin und ‚Euthanasie‘“.

2.2 Historisches Erzählen als (Lern-)Prozess historischen Denkens

Die geschichtstheoretische Grundlage dieser Arbeit basiert auf dem zuvor skizzierten narrativistisch-konstruktivistischen Geschichtsverständnis, welches maßgeblich v. a. von Arthur Danto, Hans-Michael Baumgartner und Jörn Rüsen geprägt wurde. Hierin kommt folglich auch zum Ausdruck, was historisches Denken bzw. historisch denken Lernen bedeutet bzw. bedeuten soll. Denn aus diesem Verständnis können verschiedene Dimensionen und Schwerpunktsetzungen historischen Lernens abgeleitet und konkret modelliert werden, wie sie in der Einleitung anhand der drei möglichen Dimensionen historischen Lernens bereits erläutert wurden (vgl. Kapitel 1). In dieser Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Förderung der sogenannten ‚narrativen Kompetenzen‘ gelegt, d. h. der Entwicklung und Erstellung einer eigenen historischen Narration durch die Lernenden sowie deren Aushandlung. Bevor jedoch auf diese näher eingegangen werden kann, ist es notwendig den Prozess bzw. die Operationen historischen Erzählens theoretisch zu beschreiben, um sie danach auf Lernprozesse historischen Erzählens grundsätzlich sowie spezifisch im digitalen Raum zu übertragen.

Ein Schwerpunkt wird hierfür auf die sogenannte disziplinäre Matrix Jörn Rüsens gelegt, da diese auf dem narrativistischen Geschichtsverständnis fußt und sie die Entwicklung historischer Narrationen als Prozess historischen Erzählens theoretisch beschreibt und hierdurch erlaubt diesen Prozess für Lernprozesse historischen Erzählens zu operationalisieren. Diese Ausführungen werden zudem im Hinblick auf Überlegungen von Andreas Körber und Wolfgang Hasberg mit ihrer Beschreibung eines ‚dynamisches Geschichtsbewusstseins‘ erweitert und mithilfe des Kompetenz-Strukturmodells historischen Denkens der FUER-Gruppe (hier mit Schwerpunkt auf die Erstellung von Narrationen) operationalisiert und im Abgleich zum empirischen Forschungsstand diskutiert.

Zusätzlich ergänzt und vertieft werden diese Theorieansätze durch Verknüpfungen mit den Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität, welche v. a. auf Klaus Bergmann zurückzuführen sind. Ebenso werden in diesem Zusammenhang auch Prinzipien der politischen Bildungen, des sogenannten Beutelsbacher Konsens, entliehen sowie der forschenden und entdeckenden Projektarbeit und der Kooperation mit außerschulischen Lernorten, insbesondere Archiven, im digitalen Raum. Auch diese werden in den einzelnen Kapiteln vor dem Hintergrund empirischer Studienergebnisse zur Diskussion gestellt, um daraus abschließend die zentralen Forschungsfragen der Arbeit sowie pragmatischen Konsequenzen für die Gestaltung der ‚App in die Geschichte‘ abzuleiten.

2.2.1 Historisches Erzählen in der disziplinären Matrix

Aufbauend auf dem in Kapitel 2 beschriebenen Narrativitätsparadigma entwickelte Jörn Rüsen im Jahr 1983 die sogenannte disziplinäre Matrix,¹³⁸ welche den Prozess historischen Erzählens, die „wesentlichen mentalen Faktoren“¹³⁹ theoretisch beschreibt und in einzelne Bereiche bzw. Teiloperationen untergliedert:¹⁴⁰ „Disziplinäre Matrix heißt: die für die Geschichte als Fachdisziplin maßgeblichen Faktoren oder Prinzipien des historischen Denkens in ihrem systematischen Zusammenhang.“¹⁴¹

Abbildung 2.1 stellt diese Matrix in ihrer erstmals veröffentlichten Version dar. In verschiedenen nachfolgenden Publikationen findet sich diese jedoch in leicht veränderten Variationen.¹⁴² Die Matrix setzt sich aus fünf Faktoren historischen Denkens zusammen, welche miteinander in Beziehung stehen. Somit lassen sich die Faktoren „als Etappen eines kognitiven Prozesses der menschlichen Zeitorientierung durch historisches Denken verstehen“,¹⁴³ die nun näher beschrieben werden.

Nach Jörn Rüsen nimmt ein Prozess historischen Denkens und damit auch des historischen Erzählens seinen Anfang mit einer historischen Frage, welche sich auf bestimmte Interessen und „interpretierte Bedürfnisse nach Orientierung in der Zeit“ begründen.¹⁴⁴ Um diese historische Frage beantworten zu können, ist es notwendig, das mögliche Vorgehen hierfür zu planen und auszuloten, also Ideen zu sammeln, wie die Frage zu untersuchen ist. Diese Ideen basieren auf „leitenden Hinsichten auf die Erfahrungen der Vergangenheit“.¹⁴⁵ Konkret bedeutet dies u. a. im Sinne einer Heuristik zu überlegen, inwieweit und welche Quellen und/oder

138 Das Grundprinzip der Matrix geht zurück auf Thomas Kuhn, welcher mit diesem ‚Paradigma‘ die Struktur bzw. Entwicklung wissenschaftlicher Revolutionen beschrieb. Vgl. Thomas S. Kuhn. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 26. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 25. Frankfurt am Main, 2020 (Erstauflage 1967).

139 Rüsen, *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen: Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen*, S. 9.

140 Jörn Rüsen. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlage der Geschichtswissenschaft*. Göttingen, 1983, S. 29.

141 Ebd., S. 24.

142 Wie z. B. in Jörn Rüsen und Waltraud Schreiber. „Historische Begrifflichkeit“. In: *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt*. Hrsg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger. Münster und New York, 2019, S. 103–111. Unterschiedlich sind dabei teils die Benennungen der einzelnen Teilbereiche, wie auch die Unterteilung in Fachwissenschaft und Lebenspraxis.

143 Rüsen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlage der Geschichtswissenschaft*, S. 29.

144 Ebd., S. 29.

145 Ebd., S. 29.

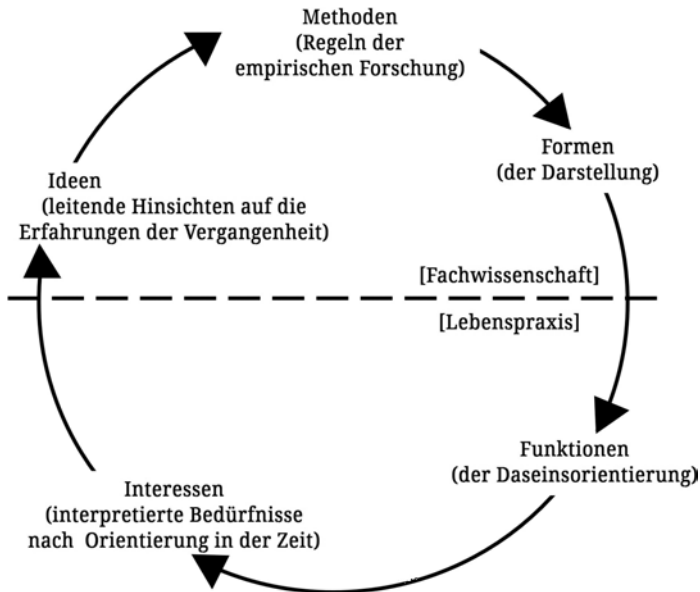


Abbildung 2.1: Darstellung der disziplinären Matrix (Rüsen 1983, S. 29).

Darstellungen für die Beantwortung der Frage sinnvoll sein können. Wo diese zu finden, wie sie zu recherchieren sind. Welche Perspektiven sollten in den Quellen/Darstellungen vertreten werden? Welche Perspektiven werden vermutlich nicht zu finden sein? Inwieweit werden manche Quellen nicht überliefert oder zugänglich sein? In welche kleineren Teilfragen lässt sich die größere Forschungsfrage aufteilen? Usw.

Die Etappe der Ideen schafft folglich die Voraussetzung für die weitere Entwicklung der historischen Narration und legt deren Grundstein, da sich in dieser Phase entscheidet, welche Vorannahmen und konkreten Schwerpunktsetzungen in die Untersuchung einfließen, wonach die historischen Quellen oder Darstellungen untersucht werden. Diese Entscheidungen sind notwendig, da es niemals möglich ist alles in den Blick zu nehmen.¹⁴⁶

Sind die Planungen abgeschlossen und Rechercheergebnisse in Form von Quellen und ggf. Darstellungen gesammelt, müssen sie analysiert, interpretiert und kontextualisiert werden, um Antworten auf die Fragestellungen zu finden. Hierbei sollten Methoden der Geschichtswissenschaft zum Einsatz kommen, welche sich grund-

¹⁴⁶ Ebd., S. 26.

sätzlich an den Regeln empirischer Forschung orientieren (vgl. Kapitel 2.1.2.3 zu den wissenschaftsspezifischen Erzählungen). Die Materialien sollten im Hinblick auf die leitenden Fragestellungen (quellen-)kritisch analysiert werden: Was sagt die Quelle oder Darstellung über die jeweilige Frage aus? Inwieweit bedingt die Perspektive der Quelle, welche Aussagen aus ihr gezogen werden können? Welche Rolle spielt die Gattung der Quelle für ihren Inhalt? Lässt sich die Frage überhaupt anhand der Quelle beantworten? Wie ist die Quelle vor dem historischen Hintergrund einzuordnen? Etc. An diesen Fragen wird deutlich, dass die verschiedenen möglichen Teilprozesse der Analyse, Interpretation und Kontextualisierung miteinander verknüpft sind und sich aufeinander beziehen. Hierfür können besonders Kriterien der empirischen Triftigkeit als Regeln der empirischen Forschung relevant sein, welche „die fachspezifische Art und Weise des historischen Denkens ausmachen“¹⁴⁷ (vgl. Kapitel 2.1.2.3).

Hiernach müssen die Ergebnisse zusammengestellt und so dargestellt werden, dass sie ihr Ziel, eine Antwort auf die historische Frage zu generieren, erfüllen können. Wie in Kapitel 2.1.2.2 erläutert, handelt es sich hierbei stets um eine historische Narration, welche sich jedoch in ganz unterschiedlichen Formen ausdrücken kann. Entscheidend ist allein, dass die gewählte Form der Darstellung der Ergebnisse mit der Zielsatzung, der jeweiligen Adressaten und Fragestellung kongruent ist, also narrativ triftig ist. Dabei ist offensichtlich, dass die gewählte Form auch die Art der Darstellung bedingt: Eine populärwissenschaftliche Geschichtsdokumentation im ZDF richtet sich an ein anderes Publikum, verfolgt andere Zielsetzungen und erzählt Geschichte daher anders, als etwa eine fachwissenschaftliche Publikation in einem renommierten, peer reviewten Journal, welches sich vor allem an Historiker*innen des jeweiligen Forschungsfeldes wendet und neueste Erkenntnisse darin diskutieren möchte.

Gelingt die historische Narration, beantwortet sie die zu Beginn gestellte historische Frage und erfüllt folglich ihre Funktionen der Daseinsorientierung. Sie ermöglicht es, sich in Gegenwart und Zukunft zu orientieren, indem rückblickend (gegenwärtiger/ zukünftiger) Sinn aus der Vergangenheit gebildet wird. Jörn Rösen bezeichnet diese Operation als „Sinnbildung über Zeiterfahrung“.¹⁴⁸

Aus den gefundenen Antworten können zudem neue, weitere für die jeweilige Gegenwart relevante historische Fragen, also Orientierungsbedürfnisse, erwachsen, wodurch die Teiloperationen aufs Neue durchlaufen werden, was durch die Kreisdarstellung der Matrix verdeutlicht wird. Eine Besonderheit der Matrix liegt

147 Rösen, *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlage der Geschichtswissenschaft*, S. 27.

148 Rösen, „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“, S. 135.

außerdem darin, dass sie sich sowohl auf das historische Denken von Laien wie auch professionellen Historiker*innen anwenden lässt, denn die Trennungslinie zwischen Lebenswelt und Geschichtswissenschaft in der Darstellung (vgl. Abbildung 2.1) ist durchlässig. Das bedeutet z. B., dass „der historisch denkende Laie die historische Methode in einer elementaren Ausformung an[wendet], wenn er auf Quellen zurückgreift, um etwa Familienfotos in eine Genealogie der eigenen Familie zu re-konstruieren.“¹⁴⁹ Ebenso entstehen Orientierungsprobleme von Historiker*innen „in der[en] Lebenswelt [...], zu der nicht zuletzt akademische Fragestellungen gehören“.¹⁵⁰

2.2.2 Historisches Erzählen im FUER-Kompetenz-Strukturmodell

Das Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens der FUER-Gruppe¹⁵¹ kann als geschichtsdidaktische sowie kompetenzorientierte Wendung der disziplinären Matrix und somit des geschichtswissenschaftlichen Prozesses historischen Erzählens beschrieben werden. Im Vergleich zu anderen Modellen¹⁵² nimmt dieses

¹⁴⁹ Wolfgang Hasberg und Andreas Körber. „Geschichtsbewusstsein dynamisch“. In: *Geschichte — Leben — Lernen*. Hrsg. von Andreas Körber. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2003, S. 179–202, S. 181.

¹⁵⁰ Ebd., S. 181.

¹⁵¹ Als zentrale Publikation siehe v. a. Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner, Hrsg. *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Bd. 2. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007.

¹⁵² Zu verweisen ist hier u. a. auf die Modelle von Hans-Jürgen Pandel (vgl. Hans-Jürgen Pandel. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts., 2005) oder der Schweizer Forschungsgruppe um Peter Gautschi (vgl. Barbara Bonhage, Peter Gautschi, Jan Hodel und Gregor Spuhler, Hrsg. *Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Zürich, 2006) sowie von Michael Sauer (vgl. Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. *Bildungsstandards Geschichte: Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgang*. Schwalbach/Ts., 2006 und Michael Sauer. „Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen: Aufgaben, Probleme, Chancen“. *Geschichte und Politik in der Schule* 42 (2005), S. 32–45.). Neuere Modelle finden sich z. B. bei Sebastian Bracke, Colin Flaving, Johannes Jansen, Manuel Köster, Jennifer Lahmer-Gebauer, Simone Lankes, Christian Spieß, Holger Thünemann, Christoph Wilfert und Meik Zülsdorf-Kersting, Hrsg. *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Bd. Band 9. Geschichtsunterricht erforschen. Frankfurt/M., 2018 sowie Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting. „Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen“. In: *Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting. Berlin, 2023, S. 14–56. Weitere sind zudem in verschiedenen Rahmen- und Lehrplänen der einzelnen Bundesländer vertreten. Im internationalen Bereich sind dagegen z. B. die US-amerikanischen ‚National Standards for History‘ oder auch das britische ‚National Curriculum‘ (vgl. hierzu Körber, „Die Di-

„die Domäne des historischen Denkens und nicht das schulische Geschichtslernen in den Blick“ und gilt daher auch für „andere Institutionen, Situationen und lebensweltliche Situationen“.¹⁵³ Auch wenn es sich folglich um ein Strukturmodell historischen Denkens und nicht um ein ‚Lernmodell‘ handelt, lassen sich daraus aber dennoch normative Forderungen ableiten, welche für die Konzeption des historischen Lernprozesses in der ‚App in die Geschichte‘ pragmatisch gewendet werden können.

Die ‚FUER-Gruppe‘ differenziert die Matrix Jörn Rüsens weiter aus und operationalisiert sie als Prozess historischen Denkens unterteilt in fünf Kompetenzbereiche, als Fähigkeiten historischen Denkens.¹⁵⁴ Im Unterschied zur Matrix Jörn Rüsens wird im FUER-Modell jedoch nicht allein die Erstellung einer historischen Narrationen (Re-Konstruktion) berücksichtigt, sondern auch deren ‚Gegenbewegung‘, nämlich die Analyse, der Vergleich und die Interpretation bereits vorliegender historischer Narrationen (De-Konstruktion). Zudem wird v. a. im Bereich der sogenannten Sachkompetenzen auch die Bedeutung von Kategorien und Konzepten für historisches Denken miteinbezogen (s. unten).

Von anderen in der Disziplin diskutierten Kompetenzmodellen unterscheidet sich das FUER-Modell dagegen v. a. durch seine theoretische Verortung am narrativistischen Paradigma sowie den damit verbundenen Grundprinzipien eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses.¹⁵⁵ Zudem findet im FUER-

mensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘, S. 100–104) wie auch die Konzepte von Jannet van Drie und Carla van Boxtel. ‚Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past‘. *Educational Psychology Review* 20.2 (2008), S. 87–110 sowie Peter Seixas und Tom Morton. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, 2013 zu benennen. Auf alle kann hier nicht näher eingegangen werden, eine vergleichende Übersicht findet sich jedoch z. B. bei Andreas Körber. ‚Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik‘. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Hrsg. von Georg Weißeno und Béatrice Ziegler. Wiesbaden, 2022, S. 1–14. Andreas Körber kritisiert an anderen Modellen beispielsweise, dass in diesen „sowohl hinsichtlich der Identifikation der Basiskompetenzen als auch hinsichtlich der Beziehungen sehr unterschiedliche, oftmals auch nicht hinreichend reflektierte Vorstellungen herrschen [...]. Viele der bislang vorliegenden Modelle weisen höchstens die Beziehungen zwischen Kompetenzen aus, nicht aber ihre innere Struktur“ und auch keine Graduierung (Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 91).

153 Ebd., S. 90.

154 Wenn im Folgenden vom FUER-Kompetenzmodell gesprochen wird, muss dabei stets berücksichtigt werden, dass es auch innerhalb dieser Gruppe verschiedene Positionen gibt. Das Modell stellt einen als „Dialog erarbeiteten Kompromiss dar, auf dem das Forschungsprojekt basiert. Entsprechend der individuellen Präferenzen einzelner Teammitglieder existieren Variationen“ (Hasberg und Körber, „Geschichtsbewusstsein dynamisch“, S. 178).

155 Der Diskurs zeichnet sich v. a. durch seine Vielfalt aus (s. oben). Grundsätzlich setzten sich die verschiedenen Modelle aus einer allgemeinen Leitkompetenz sowie dieser untergeordneten Teil-

Modell der Prozess historischen Denkens in seinen fünf Bereichen (s. unten) eine kompetenztheoretische Wendung, welche „das paradigmatische Modell der Kompetenzorientierung nach Weinert“¹⁵⁶ auf historische Lernprozesse überträgt und somit dem konstruktivistischen Paradigmenwechsel Rechnung trägt.¹⁵⁷ Aus diesen Gründen baut die Konzeption der ‚App in die Geschichte‘ schwerpunktmäßig auf dem FUER-Modell auf. Folglich steht dieses auch im Fokus der weiteren Ausführungen, wobei das FUER-Modell zudem eine Ergänzung durch zusätzliche Konzepte und Prinzipien erfährt (s. Kapitel 2.3).

Wolfgang Hasberg und Andreas Körber stellen in ihrem Beitrag ‚Geschichtsbewusstsein dynamisch‘ die zentralen Theorie-Elemente der FUER-Gruppe in Zusammenhang mit einer Erweiterung der disziplinären Matrix vor. Historisches Denken betrachten sie in ihrem dynamischen Modell „konsequent als einen Prozess“.¹⁵⁸ Dies stellt im Vergleich zu Jörn Rüsen’s Vorschlag eine Weiterentwicklung dar, weil die Rüsen’sche Matrix „verschiedene Operationen des historischen Denkens zwar als solche beschreiben und analytisch fassen, ihre gegenseitige Abhängigkeit und den Zusammenhang, in dem sie ‚ablaufen‘ bzw. vollzogen werden, jedoch nicht plausibel machen kann.“¹⁵⁹ Hasberg und Körber gelingt dies, indem sie v. a. die beiden Basis-Operationen historischen Denkens, die Re- und De-Konstruktion, in die Matrix integrieren.¹⁶⁰ Durch die Unterscheidung zwischen Re- und De-Konstruktion

kompetenzen zusammen (Fenn und Zülsdorf-Kersting, „Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen“, S. 54). Eine Beschreibung der verschiedenen Modelle findet sich z. B. bei Trautwein, Bertram, Borries, Brauch, Hirsch, Schröter, Körber, Kühberger und Meyer-Hamme, *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)* und Michele Barricelli, Peter Gautschi und Andreas Körber, „Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012, S. 207–236.

156 Waltraud Schreiber. „Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik“. In: *Geschichtsdidaktik in der Diskussion*. Hrsg. von Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann. Frankfurt/M., 2016, S. 113–151, S. 128.

157 Franz Weinert definiert ‚Kompetenzen‘ als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, S. 27).

158 Hasberg und Körber, „Geschichtsbewusstsein dynamisch“, S. 179.

159 Ebd., S. 180–181.

160 Das FUER-Modell unterscheidet sich v. a. auch von anderen Modellen (z. B. von Pandel, Gautschi oder dem Berliner Rahmenmodell) dadurch, dass darin nicht allein der sinnbildende Umgang mit Geschichte (also Re-Konstruktion) sondern gleichermaßen der sinnbildungsanalytische Um-

entwickeln sie die statische Dreiteilung historischer Denkformen Rüsens und Jeismanns (Analyse bzw. Sachurteil, Wertung bzw. historische Wahrnehmung sowie historische Deutung und historische Orientierung¹⁶¹) weiter:

Diese Ausdifferenzierung geht einerseits von der Annahme aus, dass das von einem (historischen) Orientierungsproblem zum historischen Denken veranlasste Subjekt sich entweder unmittelbar der Vergangenheit, d. i. das in den Quellen überlieferte Vergangene („Fakten“), oder der Geschichte, d. i. gedeutete Vergangenheit, zuwenden kann, um Antworten auf sein Kontingenzproblem zu finden.¹⁶²

Re-Konstruktion bedeutet folglich, eigene historische Narrationen zu entwickeln, und ist analytisch von der De-Konstruktion, also dem Vorgang, „vorhandene historische Narrationen in ihrer (Tiefen-) Struktur zu erfassen“, zu trennen.¹⁶³ Der so modellierte historische Denkprozess ist davon gekennzeichnet „offen und un-abgeschlossen und abhängig von Orientierungsbedürfnissen und Motivationen sowie Vor-Prägungen/ Vor-Einstellungen und Vor-Wissen“¹⁶⁴ zu sein. Zudem betont v. a. Andreas Körber, dass dieser Prozess grundsätzlich „spiralförmig“ verläuft, d. h. „neue Orientierungsbedürfnisse entstehen, wenn die einmal geleistete Orientierung nicht ausreicht“ und daher der Prozess „des historischen Denkens [...] erneut durchlaufen“¹⁶⁵ wird. In dieser Beschreibung und theoretischen Verortung bezieht sich das FUER-Modell „ganz generell auf das historische Denken und nicht nur auf den Sektor Schule“,¹⁶⁶ sondern „hat Gültigkeit für die gesamte Domäne des Umgangs mit der Vergangenheit“,¹⁶⁷ sowohl für Bereiche des professionellen Umgang

gang (also De-Konstruktion) adressiert wird. Aus diesem Grund stellt im FUER-Modell nicht ‚narrative Kompetenz‘ die oberste dar, sondern die ‚historische Orientierung‘ (Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken““, S. 127).

161 Karl-Ernst Jeismann. „Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts“. In: *Geschichte und Politik*. Hrsg. von Günter Behrmann, Karl-Ernst Jeismann und Hans Süßmuth. Paderborn, 1978, S. 50–107.

162 Hasberg und Körber, „Geschichtsbewusstsein dynamisch“, S. 180.

163 Waltraud Schreiber. „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 194–235, S. 194.

164 Schreiber, „Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik“, S. 118.

165 Andreas Körber. *Gustav Stresemann als Europäer; Patriot, Wegbereiter und potentieller Verhinderer Hitlers*. Beiträge zur deutschen und europäischen Geschichte, Bd. 25. Hamburg, 1999, S. 45.

166 Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sibylla Leutner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner und Béatrice Ziegler. „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 17–53, S. 19.

167 Ebd., S. 22.

als auch des alltäglichen.¹⁶⁸ Das FUER Kompetenz-Strukturmodell kann somit als Ausweitung der disziplinären Matrix Jörn Rüsens (s. Kapitel 2.2.1) v. a. im Hinblick auf die Ausdifferenzierung der Re- sowie De-Konstruktion sowie der Bedeutung von Kategorien und Konzepten charakterisiert werden. Des Weiteren unterscheidet es sich von der Matrix dadurch, dass das Modell Definitionen von Fähigkeiten vorschlägt und hierdurch historisches Denken domänenspezifisch operationalisiert sowie diese Fähigkeiten als Skalen konzipiert, „deren Einteilungen [...] unterschiedlichen Niveaus [historischen Denkens] darstellen“¹⁶⁹ (vgl. Graduierungen s. unten).

Im Folgenden soll nun das FUER-Kompetenzmodell im Hinblick seine Ausdifferenzierung der disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaft in Operationen historischen Denkens mit dem Schwerpunkt der „narrativen Produktion“, also der Re-Konstruktion sowie ihrer jeweiligen Einzelkompetenzen, skizziert werden, da die Konzeption der ‚App in die Geschichte‘ überwiegend einen re-konstruktiven Lernprozess adressiert (vgl. Kapitel 3). Eine solche Fokussierung ist notwendig für die Konzeption historischer Lernprozesse, da es keinesfalls möglich ist, stets alle Kompetenzbereiche gleichermaßen zu adressieren.¹⁷⁰ Zugleich ist diese Schwerpunktsetzung jedoch gewissermaßen eine Engführung des FUER-Modells, da darin neben der Re-Konstruktion historischer Narrationen vor allem auch die De-Konstruktion bereits vorhandener Narrationen als Basis-Operation ausgewiesen wird.¹⁷¹ Es wird im Folgenden jedoch auch deutlich, dass selbst in re-konstruktiven Lernprozessen, de-konstruktive Operationen teilweise benötigt werden und somit oftmals keine klare Trennung zwischen De- und Re-Konstruktion besteht.

Grundsätzlich verfolgen re-konstruktiv angelegte Lernprozesse das Ziel, dass Lernende eigene Geschichten erzählen, die sich von denen der Lehrperson und den Mitschüler*innen unterscheiden (können). Hierfür müssen diese jedoch so offen

168 Hasberg und Körber, „Geschichtsbewusstsein dynamisch“, S. 185.

169 Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 91.

170 Meyer-Hamme, „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“, S. 92.

171 Es finden sich theoretisch wie auch normativ unterschiedliche Definitionen, was unter De-Konstruktion zu verstehen ist. De-Konstruktion kann beispielsweise als „analytischer Akt“ beschrieben werden: „Vorliegende historische Narrationen werden in ihren Bestandteilen (Oberflächenstruktur) erfasst und auf die tiefer liegenden Strukturen hin untersucht. [...] Gesucht werden u. a. Hinweise auf die zugrunde liegende Intentionen und auch die verfolgten Orientierungsabsichten. Die Tiefenstruktur der Narration wird so erschlossen. Ein Teilaspekt der De-Konstruktion ist die Überprüfung der Triftigkeit der in der Darstellung vorgenommenen und durch die Analyse sichtbar gemachten Entscheidungen“ (Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 28–29).

gestaltet sein, dass sie vielfältige Ergebnisse zulassen. Relevant ist hierfür u. a. der (kritische) Umgang mit historischen Quellen (sowie ggf. Darstellungen) sowie hiermit verbunden das Prinzip der Multiperspektivität (vgl. das Kapitel zur Multiperspektivität historischer Quellen 2.3.2) und ggf. Kontroversität. So ist es möglich, dass plurale Erzählungen (vgl. das Kapitel 2.3.3 zum Konzept der Pluralität) im Klassenzimmer entstehen und auch verhandelt werden. In diesen Aushandlungsprozessen können Lernende den Konstruktcharakter von Geschichte erkennen und Einsichten in zentrale epistemologische Prinzipien (wie z. B. Perspektivität, Selektivität und Partikularität) erlangen, welche wiederum relevant für de-konstruktive Lernprozesse sind. Zugleich können sie in diesen Aushandlungsprozessen ein Verständnis über Pluralität sowie Kontroversität historischer Erzählungen ausbilden und ggf. erproben, sich in historischen Debatten zu verorten. Diese Kompetenzen sind fundamental für das historische Denken und besonders für das historische Denken im Zeitalter der Digitalität, wie im Folgenden (vgl. v. a. Kapitel 2.3) gezeigt werden wird.

Bei all diesen Ausführung muss beachtet werden, dass „Kompetenzen nicht zu einem Zeitpunkt geschlossene Komplexe von Wissen und Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften sind, sondern Dimensionen, in denen Entwicklungen statt finden.“¹⁷² Diese Entwicklungen werden durchaus in Performanzen historischen Denkens empirisch sichtbar. Im FUER-Modell wurden hierfür verschiedene Niveaustufen entwickelt (v. a. ein basales¹⁷³, intermediäres¹⁷⁴ und elaboriertes Niveau¹⁷⁵), zu welchen jedoch weitere für die jeweiligen Kompetenzen „unendlich viele feine Abstufungen“ herausgearbeitet werden können.¹⁷⁶

172 Andreas Körber. „Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus historischen Denkens“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 415–472, S. 433.

173 Dieses basale Niveau ist u. a. gekennzeichnet „durch eine Verfügung über Konzepte, Kategorien, Operationen und Verfahren historischen Denkens, die gerade nicht die gesellschaftlich entwickelten und üblichen Formen, sondern statt dessen situativ eigene, spontan entwickelte und nicht zu Systematiken verbundene aufweisen“ (ebd., S. 459).

174 Das intermediäre Niveau liegt u. a. dann vor, „wenn der Denkende über die gesellschaftlich ausgeprägten und anerkannten Konzepte, Kategorien, Operationen und Verfahren verfügt und bereit ist, sich beim eigenen historischen Denken ihrer zu bedienen“ (ebd., S. 459).

175 Elaborierte Niveaus sind dadurch gekennzeichnet, dass der/die Denkende „in der Lage ist, [...] Konzepte als Konventionen zu erkennen, ihre Reichweiten und Grenzen einzuschätzen, sie selbstständig zu differenzieren und beim eigenen historischen Denken sich auch durch Abwandlung, Kritik, Neuformung und Distanzierung ihrer zu bedienen und neue, eigene Konzepte aufzubauen“ (ebd., S. 459).

176 Vgl. ebd., S. 458 und dazu besonders die Vorschläge zur Graduierung im FUER-Modell (ebd.) auch im Vergleich zu anderen Vorschlägen, wie z. B. die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Bisher liegt jedoch (noch) kein „allgemein anerkanntes Modell der Entwicklung historischer Fähigkeiten, kein ‚Progressionsmodell‘ historischen Lernens“ vor (ebd.).

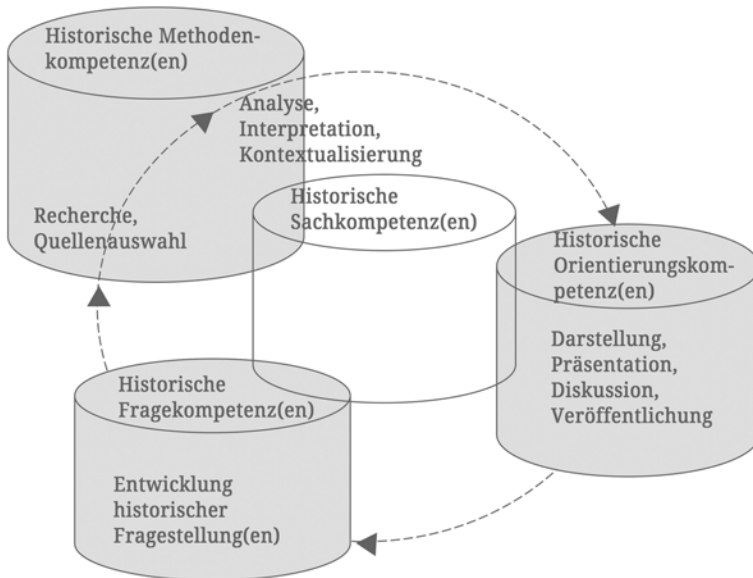


Abbildung 2.2: Lernprozess historischen Erzählens mit Schwerpunkt auf die Re-Konstruktion im Sinne des FUER-Modells.

Ein schwerpunktmäßig re-konstruktiver Lernprozess, welcher das Ziel eine eigene Narration im Sinne des FUER-Modells zu erstellen verfolgt, lässt sich wie in Abbildung 2.2, unterteilt in mehrere Operationen historischen Erzählens, darstellen. Die verschiedenen Kompetenzbereiche, Fragekompetenz(en), Methodenkompetenz(en), Orientierungskompetenz(en) sowie kategoriale Sachkompetenz(en) sind darin zwar analytisch getrennt, den verschiedenen Operationen und Schritten historischen Erzählens zugeordnet, diese klare Trennung ist jedoch eine Vereinfachung aus Darstellungszwecken. Wie in der folgenden Beschreibung und Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche zu zeigen sein wird, überlappen diese sich nämlich teilweise. Ebenso gilt zu beachten, dass verschiedene Teilkompetenzen, wie sie im Folgenden beschrieben werden, „den Kompetenzbereichen nicht im Sinne einer vollen Hierarchie der Abstraktion eineindeutig über- und untergeordnet werden können, sondern dass sie mehreren allgemeineren Kompetenzen zugehören können.“¹⁷⁷ Folglich können Kompetenzen als „Komplexe von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften in Kombination mit Wissens-elementen“ definiert werden.¹⁷⁸ Wissens-elemente wiederum sind keinesfalls nur auf einen

177 Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 94.

178 Ebd., S. 94.

„Fall“ begrenzt, sondern vielmehr kategorial, d. h. auf mehrere Fälle anwendbar und somit übertragbar.¹⁷⁹

2.2.2.1 Historische Fragekompetenzen

Die Globalkompetenz, historisch zu denken, geht davon aus, dass Menschen grundsätzlich ein Bedürfnis besitzen, sich in ihrer jeweiligen Gegenwart zeitlich zu orientieren. Ausgelöst durch eine ‚kognitive Dissonanz‘ also z. B. einen geschichtskulturellen Diskurs über die (Um-)Benennung einer Straße, können historische Fragen entstehen, wie etwa: Inwieweit sollte die Karl-Peters-Straße in Bielefeld umbenannt werden?¹⁸⁰ Oder: Inwieweit sollte eine neue Straße in Bethel nach Friedrich v. Bodelschwingh benannt werden (vgl. hierzu den ‚Story Modus Bethel‘ der App in Kapitel 3.2)? Die geschichtskulturelle Praxis, Straßen nach verstorbenen, historischen Personen zu benennen, führt nämlich immer wieder zu Konflikten und „Kontroversen rund um ‚Erinnerungen‘ innerhalb der Geschichtskultur“.¹⁸¹

Die historische Fragekompetenz re-konstruktiv gewendet meint somit die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, historische Orientierungsbedürfnisse in historische Fragen zu überführen.¹⁸²

2.2.2.2 Historische Methodenkompetenzen

Um Antworten auf historische Fragen in Form einer historischen Narration zu entwickeln, werden vor allem historische Methodenkompetenzen benötigt.¹⁸³

¹⁷⁹ Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 94–96.

¹⁸⁰ Welthaus Bielefeld e. V. „Bündnis Decolonize Bielefeld“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://decolonize-bielefeld.de/>.

¹⁸¹ Christoph Kühberger. „Darf man Straßennamen verändern? Dynamische Geschichtskultur“. In: *Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung der historischen Orientierungskompetenz*. Hrsg. von Heinrich Ammerer, Wolfgang Buchberger und Johannes Brzobohaty. Wien, 2015, S. 74–81, S. 74.

¹⁸² Schreiber, Körber, Borries, Kramer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 26. Im de-konstruktiven Modus zielt die historische Fragekompetenz u. a. darauf ab, die Narrationen anderer auf ihre zugrundeliegenden Fragestellungen hin zu untersuchen (ebd., S. 26).

¹⁸³ Der Begriff Methodenkompetenz wird in verschiedenen Modellen genutzt, aber oftmals unterschiedlich definiert. Vgl. hierzu z. B. Andreas Körber: „In unserem Vorschlag wird mit dem Begriff der Methodenkompetenz nicht - wie tendenziell z. B. im Mecklenburgischen Rahmenplan - die Beherrschung von Arbeitstechniken verstanden, denn diese weisen als solche gerade nicht die von Pandel mit Recht formulierte Bedingung der Kreativität auf, sondern sind eher repetitiver Natur. Viel mehr soll der Kompetenzbereich ‚Methodenkompetenz‘ die Fähigkeit sowie Bereitschaft und die dazugehörigen Kenntnisse und Einsichten umfassen, die den selbstständigen Einsatz der grundlegenden Operationen des historischen Denkens steuern.“ (Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 133).

Die darin ausgedrückte „Methodisierung trägt in entscheidendem Maße dazu bei, die Geschichtswissenschaft als Wissenschaft zu definieren“.¹⁸⁴ Die „synthetischen“ Operationen der Re-Konstruktion der Vergangenheit, zur Entwicklung eigener Narrationen, bilden mit jenen der „analytischen“ De-Konstruktion bereits vorliegender Geschichten die sogenannten beiden Basisoperationen, denn sie stehen sozusagen im Mittelpunkt des Modells.¹⁸⁵ Diese beiden Bereiche lassen sich zwar analytisch trennen, „im konkreten Vollzug historischen Denkens überlappen sich die beiden Basisoperationen“¹⁸⁶ jedoch durchaus, denn neben der Analyse des Quellenmaterials analysieren historisch Forschende „auch einschlägige Literatur, mit dem Ziel, aus vorliegenden historischen Narrationen ‚Vergangenheitspartikel‘, die für die eigene Fragestellung relevant scheinen, zu erschließen - und das ist ein Akt der De-Konstruktion.“¹⁸⁷ Zudem baut in der ‚Realsituation‘ „kein Re-Konstruktionsprozess ausschließlich auf Quellenarbeit auf [...], sondern [bezieht] immer auch bereits vorliegendes (Experten-)Wissen ein [...]“,¹⁸⁸ welches dementsprechend eine dekonstruktive Operation darstellt.¹⁸⁹

Unterteilt werden die Kompetenzen der Re-Konstruktion in weitere Einzelkompetenzen, welche nun genauer beschrieben werden, da diese besonders für die Konzeption der App und auch die empirische Studie zentral sind. Es handelt sich hierbei überwiegend um Operationen wissenschaftlichen historischen Arbeitens, welche mit den Teilschritten Heuristik, Quellenanalyse, -kritik und -interpretation „zum Gemeingut historisch kundiger Personen“ zählen.¹⁹⁰ Sie gehen daher Hand in Hand mit dem Prinzip der empirischen Triftigkeit (vgl. Kapitel 2.1.2.3). Zentral ist dabei, dass es nicht allein darum geht, methodische Operationen auszuführen, sondern dass der/die Lernende „selbstständig ihren Einsatz entscheidet, die Ergebnisse einzuschätzen weiß, ja sie ggf. kreativ verändern kann.“¹⁹¹

184 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 195.

185 Ebd., S. 194.

186 Ebd., S. 194.

187 Ebd., S. 195.

188 Ebd., S. 195.

189 Trotz einer solchen möglichen Interferenz der Re- und De-Konstruktion sollte dennoch beachtet werden, dass je nach übergeordneter Zielsetzungen unterschiedliche Kompetenzbereiche benötigt werden: „[...] Die Unterteilung der Re- und De-Konstruktionskompetenz [...] ist [...] fundamental, da interpretatorische Bemühungen ein durchaus anderes Ziel haben, aber auch unterschiedliche Wissensbestände und Kategorien aktivieren müssen, je nachdem, ob sie sich auf Quellenmaterial aus der in Frage stehenden Zeit oder auf gegenwärtige Deutungen beziehen, die bereits Nutzenwendungen oder wenigstens Schlussfolgerungen für die Lebenswelt des Lesenden enthalten“ (Körper, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 135).

190 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 195.

191 Körper, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 134.

Nach der Entwicklung einer historischen Fragestellung müssen geeignete historische Quellen gesucht und ausgewählt werden, was auch als Heuristik bezeichnet wird. Historiker*innen besuchen hierfür meist Archive oder nutzen Bibliotheks- oder online Kataloge bzw. Findbücher. Neben diesen Operationen können hierbei jedoch weitere Kompetenzbereiche eine Rolle spielen, wie z. B. die historische Fragekompetenz (s. oben). Finden sich nämlich keine geeigneten Quellen, muss die historische Frage entsprechend angepasst und verändert werden, sodass der Prozess erneut bzw. spiralförmig oder parallel durchlaufen wird.¹⁹²

Ein wissenschaftlicher Umgang mit den recherchierten Materialien zeichnet sich vor allem durch eine äußere sowie innere Quellenkritik aus. Diese ist keinesfalls eine Arbeitstechnik, welche isoliert für sich steht, Quellenkritik sollte vielmehr „immer als Teil des Wegs zu einer historischen Narration verstanden werden“.¹⁹³

Bei der äußeren Quellenkritik wird z. B. das Material auf seine Echtheit hin überprüft. Ein typisches Beispiel hierfür sind die gefälschten ‚Hitler-Tagebücher‘ aus dem Jahr 1983 von Konrad Kujau: Die Fälschung konnte – neben inhaltlicher Fehler und Ungereimtheiten – v. a. mithilfe von Schrift- und Materialprüfungen aufgedeckt werden.¹⁹⁴

Die innere Quellenkritik ist dagegen die analytische Untersuchung der Quelle im Hinblick auf die jeweilige Fragestellung: Es geht hierbei nicht allein um die Frage, was steht in der Quelle (das wäre eine reine Inhaltsementnahme), sondern vielmehr auch, was kann bzw. darf mithilfe der Quelle über die Frage überhaupt ausgesagt werden und was nicht und inwieweit sind andere und weitere Quelle daher notwendig oder kann die Frage nicht beantwortet werden.

Folglich lässt sich Quellenkritik nach Christian Spieß wie folgt beschreiben:

Als Quellenkritik wird eine Heuristik bezeichnet, mit deren Hilfe im historischen Erkenntnisprozess die Standortgebundenheit einer Quelle beschrieben wird. Davon ausgehend gilt es festzustellen, welchen Wert die Quelle für eine bestimmte Fragestellung hat bzw. welche Fragen sinnvoll an die Quelle gerichtet und mit ihrer Hilfe beantwortet werden können. Dies bedeutet in der Regel eine genaue Beschreibung der Entstehungsbedingungen der

192 Eine empirische Beschreibung eines solchen Vorgehen findet sich z. B. bei Krebs, „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“.

193 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 202.

194 Hellmuth Vensky. „Die Hitler-Tagebücher: Von der Sensation zum Alptraum“. *Zeit online* (08.07.2010). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.zeit.de/wissen/geschichte/2010-07/kujau-heidemann-hitler-tagebuch>.

Quelle (inklusive Echtheitsprüfung), ihres historischen Kontextes sowie weiterer Merkmale (Urheber, Adressat, Intention).¹⁹⁵

Ein quellenkritischer Umgang bedeutet somit v. a., den Inhalt der Quelle vor dem Hintergrund der Autor*innen, Adressat*innen, der Intention, der Quellengattung sowie des historischen Kontextes zu analysieren. Historiker*innen arbeiten quellenkritisch, wenn sie u. a. „auf die soziale Stellung oder die Geschlechtszugehörigkeit, auf mögliche Interessen und größere oder geringere Nähe der Quellenlieferanten zum historischen Geschehen – die Perspektive – schauen“, um „herauszufinden, was tatsächlich der Fall war.“¹⁹⁶

Die so gewonnenen Erkenntnisse müssen danach miteinander verglichen und zueinander in Bezug gesetzt, also interpretiert werden, bevor sie zu einer historischen Narration verbunden werden.¹⁹⁷ Dabei können z. B. Widersprüche zwischen den Quellen festgestellt werden, welche quellenkritisch (s. oben) zu reflektieren sind. Genauso gilt es auch, Übereinstimmungen zu suchen. Ziel sollte es sein, eigene Schlüsse aus den quellenkritischen und interpretierenden Analysen des Materials zu ziehen, welche helfen die historische Frage zu beantworten.

Besonders die Interpretation der Analyseergebnisse sollte im Geschichtsunterricht nicht zu kurz kommen, weil „sich die empirische Triftigkeit von Narrationen gerade daraus ergibt, wie sorgfältig bei der Bestimmung der Vergangenheitspartikel¹⁹⁸ vorgegangen wurde“.¹⁹⁹

Aufbauend auf den Interpretationsergebnissen müssen diese noch „deutend und sinnbildend“²⁰⁰ in eine zusammenhängende Narration gebracht werden, welche damit auch die historische Frage beantwortet und Orientierung in der Gegenwart ermöglicht. Dieser Narrationsprozess ist äußerst komplex, bezieht er doch alle

195 Christian Spieß. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8. Göttingen, 2014, S. 106.

196 Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 26.

197 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 205–206.

198 Waltraud Schreiber definiert den Begriff ‚Vergangenheitspartikel‘ folgendermaßen: „Wir verstehen unter Vergangenheitspartikeln plausible Konstrukte, die im Fokus auf Vergangenes erarbeitet werden. Durch präzise Quellen-(und Literatur-) Bezüge wird idealer Weise Transparenz über ihre Grundlagen hergestellt. Schon aus prinzipiellen Gründen können Perspektivität der Quellen, Partialität der Überlieferung, die Selektivität und Perspektivität, die in der Fragestellung, aber auch in der Wahrnehmung des sich mit Geschichte Befassenden stecken, nicht überwunden werden. [...] Es geht vielmehr um den methodisch regulierten Versuch, Bausteine - Partikel eben - zu erschließen, die helfen, vergangene Phänomene zu erfassen, in einer Weise, die die Quellen nahe legen.“ (ebd., S. 207).

199 Ebd., S. 207.

200 Ebd., S. 209.

zuvor genannten Operationen – begonnen mit der historischen Fragestellung, über die Quellenrecherche, -analyse und -interpretation bis zur historischen Sinnbildung in Form einer Narration – mit ein. Analytisch sind diese zwar zu trennen, tatsächlich sollten sie jedoch alle als ein Teil zur Entwicklung der Narration betrachtet werden. Der Akt der ‚reinen‘ Darstellung bedeutet daher vor allem die explizite ‚Verschriftlichung‘ (wobei auch andere Formen möglich sind, vgl. Kapitel 2.1) der einzelnen Operationen. Je nach gewählter Form kann die Darstellung der Narration ganz unterschiedliche Operationen und damit Kompetenzbereiche erfordern (vgl. die Kompetenz „historische Narrationen gattungsspezifisch darzustellen“²⁰¹). Für die App-Studie wurde ein Gutachten gewählt, auf welches im Kapitel zum App-Konzept (vgl. Kapitel 3) näher eingegangen wird.

Insgesamt umfasst der Kompetenzbereich der Methodenkompetenzen im rekonstruktiven Modus also v. a. Operationen in Bezug auf Heuristik, Quellenkritik und Analyse, Interpretation und Darstellung.

2.2.2.3 Historische Sachkompetenzen

Historische Sachkompetenzen unterteilen sich nicht wie die anderen Kompetenzbereiche in Operationen, sondern „in Prinzipien, Konzepte, Kategorien, Scripts“.²⁰² Im Fokus steht also keinesfalls lediglich das Verfügung über historisches ‚Sachwissen‘.²⁰³ Konkret im Hinblick auf Re-Konstruktionsprozesse bedeuten daher die historischen Sachkompetenzen z. B. über Kenntnisse epistemologischer Prinzipien (u. a. Retrospektivität, Partikularität und Konstruktcharakter von Geschichte) oder Vorgehensweisen zu verfügen, etwa bei der Heuristik oder der Quellenkritik. Hierzu zählen genauso Kenntnisse über historische Strukturierungsprinzipien (etwa die Epocheneinteilungen) oder auch historische Kategorien (etwa ‚Herrschaft‘, ‚Revolution‘). Diese können jeweils der historischen ‚Begriffskompetenz‘ sowie der ‚Strukturierungskompetenz‘ zugeteilt werden.²⁰⁴ Diese Kernkompetenzen sind vor

201 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 219.

202 Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 31.

203 Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 139.

204 Der Begriff historische Sachkompetenz findet sich ebenso in anderen Kompetenzmodellen. Er wurde vor allem von Hans-Jürgen Pandel kritisiert, da er nicht fachspezifisch sei (vgl. Pandel, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. S. 24). Z.B. wird im Kompetenzmodell der EPA (2005) zur historischen Sachkompetenz vor allem ein Verfügenkönnen über Daten- und Faktenwissen gezählt, welches an bestimmte kanonisierte Inhalte geknüpft ist (vgl. u. a. Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 33 und Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 140). Wie Andreas Körber jedoch zurecht kri-

allem für eine gemeinsame Kommunikation und einen Diskurs über ‚Geschichte‘ und das historische Denken notwendig, stellen sie die (normativen) Konventionen auf, auf deren Basis das narrative Geschichtsverständnis fußt.

Der Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen umfasst folglich „die Fähigkeit Fertigkeit und Bereitschaft, die Domäne des Historischen zu strukturieren und mit dafür entwickelten bzw. adaptierten Begriffen zu erschließen“.²⁰⁵ Im Gegensatz zu den anderen Kompetenzbereichen handelt es sich hierbei um eine Art ‚Meta-Kompetenz‘, welche das Denken über das historische Denken beschreibt. Oder anders ausgedrückt: „Es handelt sich hier eben nicht um Wissen ‚über Vergangenes‘, sondern um Wissen über den Gegenstand ‚Geschichte‘ als einen Erkenntnisbereich.“²⁰⁶

2.2.2.4 Historische Orientierungskompetenzen

Die Operationen historischer Orientierungskompetenzen können v. a. als mentale Dispositionen gefasst werden, „das eigene Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren und den jeweils neu gewonnenen Kenntnissen, Einsichten, Verfahrensweisen, Haltungen etc. anzupassen“ sowie Veränderungen ggf. zu reflektieren.²⁰⁷ Hierdurch ist es möglich, dass die „neu erarbeiteten Geschichten in den ursprünglich vorhandenen Bestand an historischen Sinnbildungen eingebaut und zur Erklärung und Deutung herangezogen werden. Salopp gesprochen geht es darum, das eigene Geschichtsbild in Frage stellen und durch neue Erkenntnisse

tisiert sollte diese „Art deklarativer Kenntnisse [...] gerade nicht als Komponente von ‚Kompetenz‘ aufgeführt werden, sondern mit dem korrekten Begriff des notwendigen, aber variablen ‚Wissens‘ bezeichnet werden“ (ebd., S. 142).

205 Schreiber, Körber, Borries, Kramer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 31.

206 Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 140.

207 Schreiber, Körber, Borries, Kramer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 29. Auch in anderen Modellen wird der Begriff ‚Orientierungskompetenz‘ genutzt, allerdings meist in einem anderen Verständnis. So versteht z. B. Michael Sauer darunter die Fähigkeit sich in der Geschichte zurecht zu finden (vgl. Michael Sauer, „Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation“. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30.3-4 (2002), S. 183–192, S. 184) sowie dabei ggf. konventionell gültige Deutungen zu erwerben, nicht aber sich selbstständig zu orientieren (vgl. zur Kritik an Sauer u. a. Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 135–136). Jörn Rüsen versteht darunter dagegen „die Fähigkeit, die mit Wissen und Erfahrung gefüllten Deutungsmuster auf die eigene Lebenssituation zu beziehen, sie anzuwenden, um den eigenen Standpunkt im Lebenszusammenhang der Gegenwart auszumachen und bewußt zu reflektieren“ (Rüsen, *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen: Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen*, S. 67).

verändern zu können.“²⁰⁸ Hierdurch können zudem Reflexionsprozesse über die eigene historische Identität angestoßen werden, also “das eigene Selbst durch die Orientierung mit Hilfe der Vergangenheit tiefer zu verstehen“,²⁰⁹ um so letztlich auch ggf. „Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen“ in der Gegenwart zu erlangen.²¹⁰ Folglich geht es darum nicht allein neues historisches Wissen bzw. Fähigkeiten in bereits vorhandene Strukturen einzuordnen, sondern diese „im eigenen historischen Denken wirksam werden zu lassen“.²¹¹ Ebenso können im Sinn der Orientierungskompetenzen Reflexionsprozesse adressiert werden, um die „mit Hilfe der Kategorien und Konzepte sowie Verfahren gewonnenen Auffassungen über die vergangene Wirklichkeit sowie über die eigene Identität zu reflektieren.“²¹² Diese können wiederum in eigenes praktisches Handeln als Ausdruck der gewonnen Orientierung einfließen.²¹³

Orientierungskompetenzen sind in diesem Sinne auch eng verbunden mit den Fragekompetenzen, denn es geht nicht allein um das Ergebnis des historischen Denkprozesses. Orientierung heißt vielmehr auch, „mit einer gewissen Ergebnisoffenheit in die Vergangenheit zu fragen- sei es mit Blick auf die Quellen [...] oder auch durch die Nutzung von Darstellungen. Orientierungskompetenzen haben somit eine enge Schnittstelle zur Fragekompetenz.“²¹⁴

Andere Modelle verweisen oftmals auf eine sogenannte Urteilskompetenz. Sie ist etwa notwendig zum „methodisch kontrollierten Erzählen von Geschichten, aber ebenso zur Analyse von Deutungen“.²¹⁵ Im FUER-Modell wird sie nicht als eine eigene Kompetenz aufgeführt, da sie nicht „von grundlegenden Operationen (Analyse und Synthese, bzw. Re- und De-Konstruktion) getrennt werden kann.“²¹⁶ Urteilen ist nämlich „sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis“ historischer Denkprozesse. ‚Urteilskompetenz‘ erweist sich somit als mit den anderen Kompetenzen „vielfältig und wechselseitig verflochten“.²¹⁷

208 Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 30.

209 Ebd., S. 30.

210 Ebd., S. 31.

211 Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 138.

212 Ebd., S. 138.

213 Ebd., S. 138.

214 Ebd., S. 137.

215 Ebd., S. 148.

216 Ebd., S. 150.

217 Vgl. ebd., S. 148. Diese wechselseitige Verflechtung konnte beispielsweise auch empirisch anhand zweier Fallbeispiele der App-Studie gezeigt werden, vgl. Alexandra Krebs, „Historische Urteilsbildung in forschend-entdeckenden Lernprozessen im digitalen Medium“. In: *Urteilsbildung im Dialog (Tagungsband)*. Hrsg. von Joe Bornträger und Peter Starke. Im Druck. 2024, S. 282–298.

2.2.3 Forschungsstand zu historischen Lernprozessen im re-konstruktiven Modus

In den letzten Jahren wurden vermehrt Studien durchgeführt, welche historisches Erzählen in den Blick nehmen. Diese lassen sich zunächst in solche gruppieren, die vor allem auf defizitäre Performanzen der Lernenden hinweisen, danach in solche, die Alterseffekte und zugleich Heterogenität innerhalb von Jahrgangsstufen und Lerngruppen betonen, sowie in Studien, welche durchaus positive Entwicklungen bzw. Kompetenzen herausarbeiten und zuletzt in Interventionsstudien, die untersuchen, inwieweit und welche Faktoren und Aspekte die Qualität der Erzählungen beeinflussen und wie diese unterstützt werden können. Diese Studien sind teilweise fachspezifisch auf historisches Erzählen ausgerichtet, teilweise aber auch allgemeinerer Natur. Zudem sind die meisten in analogen Formaten, nur wenige bisher vorliegende Studien analysieren historisches Erzählen im digitalen Raum.

Im Folgenden werden einzelne Studien aus diesen beschriebenen Bereichen sowie deren zentrale Ergebnisse kurz vorgestellt, sodass hieraus sowohl pragmatische und normative Konsequenzen für das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ abgeleitet als auch Vergleichshorizonte für die empirische Studie herausgearbeitet werden können.

2.2.3.1 Defizitäre Performanzen

Bereits zu Beginn der 1990er Jahre untersuchte z. B. Sam Wineburg mithilfe der Methode des lauten Denkens, wie Historiker*innen und junge Lernende in den USA mit Quellen und Darstellungen, welche teilweise im Widerspruch zueinander standen, umgehen. Bei der ersten Gruppen konnten er drei Operationen identifizieren: *Sourcing*, d. h. Quellenkritik u. a. im Hinblick auf die Autor*innen oder die Quellengattung, *corroboration*, d. h. der inhaltliche Vergleich verschiedener Quellen im Hinblick auf Widersprüche und Inkonsistenzen sowie *contextualization*, d. h. die Einbettung und Interpretation der Quelle in den historischen Kontext.²¹⁸ Für Historiker*innen bestand die Aufgabe folglich v. a. darin, mögliche Deutungen und deren Grenzen zu finden, sodass am Ende jedoch eher Hypothesen und mögliche Alternativen als definitive Antworten standen.²¹⁹ Im Gegensatz hierzu konstatierte Wineburg für die Mehrheit der Lernenden, dass sie wenig darüber wissen, wie Geschichte konstruiert, also erzählt wird, wie historische Interpretationen

²¹⁸ Wineburg, „Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence“, S. 79–83.

²¹⁹ Ebd., S. 83.

geschlussfolgert werden.²²⁰ Ebenso würden Lernende historische Quellen nicht kritisch analysieren und für ‚Antworten‘ lieber auf das Schulbuch zurückgreifen.²²¹

[...] students seemed to view texts as vehicles for conveying information in which the attribution was just the last thing to be read, one more bit of information to be added to the other bits that had been gathered.²²²

Bodo von Borries konnte u. a. in seiner Untersuchung (1995) zudem zeigen, dass die Motivation mit Quellen im Unterricht zu arbeiten bei Lernenden oft gering ist und dass selbst ältere Schüler*innen Schwierigkeiten haben quellenkritisch mit ihnen umzugehen.²²³ Die Mehrheit äußerte zudem, dass sie im Unterricht v. a. den „Erzählungen und Erklärungen des Lehrers/der Lehrerin [zuhören]“, um so zu erfahren „wie es in der Vergangenheit wirklich gewesen ist“ bzw. sich die „wesentlichen Fakten der Geschichte“²²⁴ anzueignen. Er schlussfolgert somit u. a.: „Die ‚kritisch-kommunikative‘ Geschichtsdidaktik hat, wenn man den Befragten glaubt, keinen durchschlagenden Einfluß auf die Unterrichtspraxis [...]. Die Befragten schildern uns den wohlvertrauten lehrerzentrierten und faktenorientierten Alltag der herkömmlichen Schule.“²²⁵

Ebenso wurde in verschiedenen Studien deutlich, dass „Jugendliche [...] dazu neigen, historische Quellen für ‚objektiv‘ und ‚vollständig‘, historische Darstellungen dagegen als ‚tendenziös‘ und ‚beliebig‘ zu halten, also die Grundfigur historischer Erkenntnis zu verkennen und zu verkürzen, insbesondere den Cha-

220 Ähnliche Ergebnisse finden sich u. a. in der Untersuchung von Stuart Greene. „The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom“. *Educational Psychologist* 29.2 (1994), S. 89–96, 91 f. Schüler*innen würden v. a. Informationen sammeln, nicht aber historisch erzählen.

221 Wineburg, „Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence“, S. 84.

222 Ebd., S. 83.

223 Bodo von Borries. *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim und München, 1995, S. 101, 106.

224 Ebd., S. 108.

225 Ebd., S. 115. Borries urteilt daher: „Wenn man den Beleg aus der europäischen Studie hinzunimmt, [...] muss man zum Ergebnis kommen, dass die hoch gelobte ‚Quellenarbeit‘ eine Art von ‚Papiertiger‘ geblieben, entweder weithin misslungen oder gar nicht erst ernsthaft eingeführt worden ist oder dass sie eben viel mehr Anstrengungen, auch wiederholte explizite Einübungen und vielfache reflexive Schleifen, braucht.“ (Bodo von Borries. *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik: Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60–2019/20*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2021, S. 153).

rakter als ‚Deutungsgeschäft‘ und als ‚Lebensorientierung‘ auszulassen.“²²⁶ Von Borries spricht daher von einem „Quellenenthusiasmus“ oder auch „Quellenfetischismus“.²²⁷ Was er als „eine Bankrotterklärung methodenorientierten - und quellenorientierten Geschichtslernens“ bezeichnet.²²⁸

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten zudem Helmut Beilner und Martina Langer-Plän. Sie untersuchten mithilfe von Fragebögen und Interviews die Verhaltensweisen von Lernenden bei der Begegnung mit Textquellen. Zunächst stellten sie u. a. fest, dass bei „den meisten Schülern [...] der Begriff der historischen Quelle nicht im aktiven Wortschatz vorhanden“ war.²²⁹ Quellen, also ‚alte Texte‘ wurden im Vergleich zu Darstellungen von Lernenden „für ‚wahrer‘ gehalten als heutige, weil sie eben von ‚früher‘, von ‚damals‘ stammen und der Verfasser ‚alles selbst erlebt‘ hat.“²³⁰ Die beiden folgern (wie auch bereits Borries²³¹), dass ‚unkritische Dokumentengläubigkeit [...] bei jüngeren Schülern offenbar voll durch[schlägt].“²³²

2009 führten Bernd Schönemann et al. eine Analyse nordrhein-westfälischer Abituraufgaben durch.²³³ Sie stellten zunächst fest, dass ein Großteil der Aufgaben in Bezug auf die Auswahl, Bearbeitung bzw. Kürzung der Quellen unzureichend waren²³⁴ und meist nicht zwischen Quelle und Darstellung unterschieden wurde.²³⁵ Zudem adressieren die Aufgaben meist keinen quellenkritischen Umgang, da lediglich die formalen Aspekte der Quelle zu benennen, nicht aber zu gewichten und in die Interpretation einzubeziehen sind.²³⁶ Somit überrascht es nicht, dass bei allen untersuchten Klausuren „nie [...] die formale Textbeschreibung mit der übr-

226 Bodo von Borries, Claudia Fischer, Sibylla Leutner-Ramme und Johannes Meyer-Hamme. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9. Neuried, 2005, S. 17.

227 Ebd., S. 73.

228 Ebd., S. 73.

229 Helmut Beilner. „Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I“. In: *Von der Einschulung bis zum Abitur*. Hrsg. von Bernd Schönemann und Annegret Ritter. Schriften zur Geschichtsdidaktik. Idstein, 2002, S. 84–96, S. 94.

230 Ebd., S. 95.

231 Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*.

232 Beilner, „Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I“, S. 95.

233 Bernd Schönemann, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting. *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*. 2. Aufl. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4. Münster, 2011.

234 Ebd., S. 28 f.

235 Ebd., S. 38 f.

236 Ebd., S. 75.

gen Interpretation systematisch verzahnt“ wurde.²³⁷ Die Forscher*innen attestieren den Abiturient*innen eine mangelnde „analytische Distanz“ und damit einen überwiegend positivistischen Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen: „Obwohl es sich bei der Textvorlage um eine Hitlerrede handelt, erfolgte die Wiedergabe [...] oft weit- oder sogar durchgehend im Indikativ. [...] Schlimmstenfalls führten die beschriebenen Defizite dazu, dass Hitlers Aussagen tatsächlich für bare Münze genommen wurden.“²³⁸

Matthias Martens untersuchte mithilfe dokumentarischer Interpretation wie 13-14 Jährige in Gruppendiskussionen mit historischen Darstellungen umgehen. Er attestierte den Schüler*innen lediglich „ein recht basales Verständnis von Geschichtsschreibung“, nur wenige verfügten zudem über Konzepte zur Unterscheidung zwischen historischer Quelle und Darstellung.²³⁹ Historisches Denken müsse folglich als „erkenntnistheoretisch komplex und anspruchsvoll“ betrachtet werden. Insbesondere das „konstruktivistische Denken“ bilde sich bei Lernenden laut Martens daher, „wenn überhaupt, erst spät“ aus.²⁴⁰

Ebenso zeigt Christian Spieß in seiner Untersuchung einen unterschiedlichen Umgang mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht auf. Er videographierte hierzu 39 Unterrichtsstunden in insgesamt 14 Schulklassen unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen und analysierte diese hinsichtlich unterschiedlicher Typen.²⁴¹ Er identifizierte drei Typen im Umgang mit Quellen: In manchen Lerngruppen wurden „Quellen als Abbilder historischer Wahrheit“ betrachtet, sie wurden daher „mit Begriffen wie ‚objektiv‘ oder ‚neutral‘ oder ‚realistisch‘ umschrieben“.²⁴² Andere bezeichneten Quellen als „subjektiv“ und damit „unzuverlässig“.²⁴³ Bei der dritten wurden Quellen dagegen „nicht anhand der Kategorien Subjektivität und Objektivität gemessen [...], sondern die historische Standortgebundenheit [sowie Perspektivität, AK] der Quelle als gegeben akzeptiert“ und diese dahingehend quellenkritisch analysiert.²⁴⁴ Der letzte Typ, welcher der eigentlich anzustrebende sein

237 Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, S. 98.

238 Ebd., S. 89.

239 Matthias Martens, *Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1. Göttingen, 2010, S. 333.

240 Ebd., S. 334.

241 Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*, S. 91.

242 Ebd., S. 168.

243 Ebd., S. 183.

244 Ebd., S. 187–188.

sollte, ließ sich jedoch „im Sample nur ansatzweise“ und auch nur in einer Lerngruppe beobachten.²⁴⁵

Insgesamt zeigen diese Studien ein überwiegend defizitäres und damit problematisches Bild der historischen Performanzen von Lernenden. Dieses wird jedoch von anderen Studien ‚gebrochen‘, indem sie differenzierter die einzelnen Jahrgangsstufen und Lerngruppen untersuchen und dabei zwar durchaus Alterseffekte, aber auch heterogene Leistungen innerhalb von Gruppen feststellen können.

2.2.3.2 Studien in Bezug auf Alterseffekte und Heterogenität

Peter Lee und Rosalyn Ashby untersuchten das historische Verständnis (sie beziehen sich dabei auf die sogenannten ‚second-order concepts‘) von Lernenden in Großbritannien verschiedener Alters- und Jahrgangsstufen, zwischen sieben und 14 Jahren, über historisches Forschen und Erklären (unterteilt in verschiedene Operationen, wie z. B. Quellenbelege, Darstellungen, Ursachen, rationales Verständnis und angemessene Erklärungen) mithilfe schriftlicher Befragungen und mündlicher Interviews.²⁴⁶ Sie konnten eine Entwicklung, also Progression der Konzepte in den verschiedenen Altersstufen feststellen. Zugleich wurden aber auch große Unterschiede innerhalb dieser sichtbar: „At any given age students’ ideas about historical explanation differ widely: some eight-year-olds have more sophisticated ideas than most twelve- or even fourteen-year-olds.“²⁴⁷ In Bezug auf die Entwicklung der verschiedenen Konzepte stellten sie zudem fest, dass sich diese nicht parallel entwickeln: „A student may show progression in ideas of causal structure but not in rational understanding, or vice versa.“²⁴⁸

Johannes Meyer-Hamme publizierte zudem noch einen vertiefenderen Einblick in die Daten der bereits zitierten quantitativen Studie Bodo von Borries²⁴⁹ zum Umgang mit Schulbüchern, in welcher 1291 (Hauptstichprobe N = 838, Kontrollgruppe N = 453) Lernende der Sekundarstufe I und II sowie Studierende der Lehramter Geschichte befragt wurden.²⁵⁰ Er konnte z. B. in der Hauptstichprobe

245 Ebd., S. 197.

246 Peter Lee und Rosalyn Ashby, „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“. In: *Knowing, teaching, and learning history*. Hrsg. von Peter N. Stearns, Peter Seixas und Samuel Wineburg. New York, 2000, S. 199–222.

247 Ebd., S. 213.

248 Ebd., S. 213.

249 Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*.

250 Johannes Meyer-Hamme, „Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdanken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), S. 84–107.

vier Gruppen bzw. Typen identifizieren: Die „eifrigen Jasager“, welche u. a. einen objektivistischen Quellenbegriff vertreten, die „ungeschichtlichen Skeptiker“ sowie die „bequemen Unauffälligen“, welche sich beide durch ein „antikonstruktivistisches“ Geschichtsverständnis auszeichnen, und zuletzt die „konstruktivistisch Reflektierten“, welche „antipositivistisch“ denken und somit „konstruktivistischen Einsichten in die Logik des historischen Denkens“ aufzeigen.²⁵¹ Hinsichtlich der Verteilung der Altersstufen auf diese verschiedenen Typen wird zunächst ein Alterseffekt deutlich: So gehören fast alle Studierende und ein großer Teil der älteren Lernenden zur Gruppe der Reflektierten.²⁵² Zugleich zeigen sich aber auch ähnlich wie bei Lee und Ashby²⁵³ große Unterschiede innerhalb der Jahrgangsstufen, sodass auch vereinzelt jüngere Lernenden zu den ‚Reflektierten‘ gehören.²⁵⁴ Damit ist die „Interpretation, es handele sich bei einem Geschichtsunterricht, der auf ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein abzielt, um reine Überforderung“ nicht mehr zu halten. Zugleich wird aber auch deutlich, dass ein Geschichtsunterricht, welcher Kompetenzen im Sinne eines konstruktivistischen Geschichtsverständnisses adressiert, noch lange nicht alltäglich ist.²⁵⁵

2.2.3.3 Positive Entwicklungen

In einen bewussten Gegensatz zur meist vorherrschenden „Kultur der Schelte“ positioniert sich dagegen Michele Barricelli in seiner Untersuchung aus dem Jahr 2005.²⁵⁶ Er betont darin ausdrücklich, dass auch jüngere Lernende der neunten Jahrgangsstufe durchaus „Geschichte(n) erzählen“ können, dass sie „sinn- und bedeutungsvolle Narrationen produzieren“.²⁵⁷ Er dokumentierte „eine bunte Vielzahl von Erzählstrategien [...], die in ebenso vernunftgestützten wie poetischen

251 Meyer-Hamme, „Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)“, S. 88–89.

252 Ebd., S. 90.

253 Lee und Ashby, „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“.

254 Meyer-Hamme, „Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)“, S. 101. Vgl. ebenso: „Interessant ist dabei, dass die Probanden aus der 6./7. Klasse teils konstruktivistischer antworten als die Probanden der 9. Klasse. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass in der Einführung in das Fach Geschichte auf die Konstruktivität von Geschichte aufmerksam gemacht, dies aber im weiteren Unterricht nicht systematisch wiederholt und vertieft wird. Dies ist [...] eine Bankrotterklärung des quellenorientierten Unterrichts, da nur die jungen Experten einigermaßen über einen Quellenbegriff verfügen, der für die Lektüre moderner Schulbücher notwendig wäre!“ (ebd., S. 87).

255 Ebd., S. 103–104.

256 Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. S. 272.

257 Ebd., S. 273.

Akten entfaltet wurden²⁵⁸ und identifizierte theoretische Merkmale historischer Erzählungen (u. a. nach Danto, White, Rüsen und Pandel, s. oben) in den Narrationen der Lernenden.²⁵⁹ Barricelli betont im Hinblick auf die Entwicklung seiner Lernenden der neunten Jahrgangsstufe, dass „ihre Einstellung zu Geschichte ganz gewiss nicht mehr durch Affirmation geprägt [ist]. Die Schülerinnen und Schüler sind von trivialen Reproduzenten zu bisweilen souveränen Erzählerinnen und Erzählern und das heißt auch: Sinnbildern geworden.“²⁶⁰ Die Lernenden seiner Studie „beherrschen [...] narratives Verstehen als eine kreative, interpretative Konstruktionsleistung“.²⁶¹

Barricelli weist darauf hin, dass defizitäre Performanzen anderer Studien oftmals dem Problem geschuldet sind, dass kein Erzählanlass und meist nicht ausreichend Zeit gegeben werden, die Narrationen auszuformulieren. Auch wenn dies „trivial“ erscheint, bleibt dieser Aspekt „zentral für alle planungsdidaktischen Überlegungen und wird in allzu vielen Forschungspragmatiken und Unterrichtszusammenhängen nicht genügend berücksichtigt.“²⁶² Er fordert in Konsequenz zu bisherigen Erkenntnissen:

Schließlich gibt die Untersuchung Anlass zu der Annahme, dass die von v. Borries heftig beklagte und empirisch fundierte geschichtsmethodologische Misskonzeption in der Wahrnehmung von jungen Lernenden – nämlich dass Quellen als „objektiv“ gelten, Darstellungen eher für „tendenziös“ gehalten werden – in dem Moment aufgelöst bzw. fruchtbar umgedeutet wird, in dem die Darstellungen als Schülerprodukte eine neue, eigene Würde erhalten.²⁶³

Historisch Erzählen zu lernen, also eigene historische Darstellungen zu gestalten und diese im Unterricht zur Diskussion zu stellen, kann folglich ein möglicher Weg für junge Lernende sein, historische Kompetenzen auszubilden.

Olaf Hartung untersuchte das Schreibhandeln von Lernenden im Hinblick auf linguistische Kriterien (wie u. a. Aussagenverknüpfungen, Kohärenz, narrative Funktion und Sinn) mithilfe von Fragebögen, konzeptionellen Schreibaufgaben sowie Schülergruppeninterviews.²⁶⁴ Ähnlich wie auch Barricelli konnte Hartung zeigen, dass die Lernenden „beider Sekundarbereiche in einem an den Erkenntnissen der Schreibforschung ausgerichteten Geschichtsunterricht selbstständig

258 Ebd., S. 273.

259 Allerdings beschreibt Barricelli die methodische Anlage seiner Studie bzw. die Herkunft seiner Befunde aus dem Material nicht näher.

260 Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. S. 275.

261 Ebd., S. 275.

262 Ebd., S. 273.

263 Ebd., S. 275.

264 Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*.

schreibhandelnd historischen Sinn ausbilden können“,²⁶⁵ wenn sich auch große Unterschiede der „Schreibniveaus“ zeigten.²⁶⁶ Hartung weist vor allem darauf hin, dass Aufgabenstellungen und Textsorte entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Erzählungen haben können:

Die Vorgabe der Textsorten bedingt hingegen die Art und Weise des Texthandelns erheblich [...]. Geschichtliche Sachverhalte werden in unterschiedlichen Textformaten unterschiedlich verarbeitet, die Schüler/innen dadurch in unterschiedlichen kognitiven Bereichen gefordert. Insofern kann die These gestützt werden, dass die aufgabeninduzierten Kommunikationssituationen und die Darstellungsformen bzw. Textmuster auch die Art und Weise der historischen Sinnbildungen beeinflussen.²⁶⁷

Folglich sollten Aufgabenstellungen für historisches Erzählen auch solche Textgenres adressieren, die Fähigkeiten historischen Denkens erfordern. Ebenso stellt er heraus, dass „alle Texte Ergebnisse intertextueller und interdiskursiver Lernprozesse“ sind und daher „ein prozessorientiertes Verständnis vom Schreiben von und über Geschichte“ notwendig für historische Lernprozesse ist.²⁶⁸ Elaborierte historische Erzählungen können von Lernenden also keinesfalls in einer Unterrichtsstunde oder in kurzer Zeit entstehen.²⁶⁹

Zudem untersuchte die Studie der ‚narratio‘ Gruppe die Struktur und Qualität von Schüler*innen-Narrationen.²⁷⁰ Sie zeigte, dass die Wahl des historischen Themas und dessen jeweilige Bedeutung für die Lernenden sowie deren Vorwissen über bestehende geschichtskulturelle Deutungen zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann: Zum Thema ‚Nationalsozialismus‘ brachten die Schüler*innen mehr Urteile und historisches Kontextwissen ein, beim Thema ‚Japan‘ mussten sie (zwangsläufig) näher am vorliegenden Material bleiben, was jedoch dazu führte, dass sie mehr damit argumentierten.²⁷¹ In diesem Zusammenhang war jedoch

265 Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreiben im Geschichtsunterricht*, S. 402.

266 Ebd., S. 402.

267 Ebd., S. 401.

268 Ebd., S. 115.

269 Vgl. ebenso Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*.

270 Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting und Thünemann, „Schülernarrationen als Ausdruck narrativer Kompetenz“, S. 126.

271 Monika Waldis, Philipp Marti und Martin Nitsche. „Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n)“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015), S. 63–86, S. 70, Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting und Thünemann, „Schülernarrationen als Ausdruck narrativer Kompetenz“, S. 141. Vgl. ebenso: „Beim weitaus bekannteren und emotional stärker besetzten Thema ‚Nationalsozialismus‘ ließ sich eine Dominanz werturteilhaltiger Aussagen feststellen. Hier lassen sich geschichtskulturelle und unter Umständen auch schulische Überformungen beobachten [...]“ (ebd.,

grundsätzlich auch auffällig, dass „36 (19.4 Prozent) der 186 Schülernarrationen keinen Materialbezug aufwiesen“,²⁷² also weder auf das Material verwiesen oder daraus zitierten (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2.1).

Bisher konnte gezeigt werden, dass Kompetenzen historischen Erzählens und deren zugehörige Operationen fundamental für historisches Denken, zugleich aber auch herausfordernd für Lernende sind und die Qualität der Narrationen von verschiedenen Faktoren abhängen kann, wie etwa der Aufgabenstellung, des historischen Themas und der Textgattung. Daher untersuchen Interventionsstudien, welche Verfahren, Hilfen und Strukturen geeignet sind narrative Lernprozesse zu unterstützen.

2.2.3.4 Interventionsstudien

Voss und Wiley erforschten bereits 1997 die Auswirkungen unterschiedlicher Aufgabenstellungen bzw. Textgenres auf die Qualität der Narrationen von Lernenden. Sie stellten genauso wie etwa Hartung fest, dass vor allem argumentative Genres zu eigenständigen Denkprozessen anregen:²⁷³ „Our results suggest that the argumentative essay task provided for more knowledge transformation than the other two essay instructions.“²⁷⁴

Ebenso erforschten Chauncey Monte-Sano und Susan De La Paz 2012 die Narrationen von 101 Schüler*innen der zehnten bis zur elften Jahrgangsstufe in den USA, wobei sie mit verschiedenen Aufgabenstellungen arbeiteten.²⁷⁵ Sie konnten zeigen, dass die Aufgabenstellungen oftmals (bei bis zu 31% der Texte) die Qualität der historischen Erzählung beeinflussen.²⁷⁶

Students' skill in recognizing and reconciling historical perspectives significantly improved with writing tasks that asked them to engage in sourcing, corroboration, and causal analysis. The task that asked students to imagine themselves as historical agents and write in the first person was significantly different and resulted in the lowest mean essay scores.²⁷⁷

S. 141). Daran zeigt sich, dass eine gewisse ‚soziale Erwünschtheit‘ beim Thema NS im Schulunterricht eine Rolle spielt bzw. spielen kann.

272 Ebd., S. 133.

273 Im Kontext dieser Studie stehen vor allem auch Ansätze des ‚Historical Reasoning‘ (van Drie und van Boxtel, „Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past“), welche besonders in der anglo-amerikanischen Forschung etabliert sind.

274 James F. Voss und Jennifer Wiley. „Developing understanding while writing essays in history“. *International Journal of Educational Research* 27.3 (1997), S. 255–265, S. 263.

275 Chauncey Monte-Sano und Susan de La Paz. „Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning“. *Journal of Literacy Research* 44.3 (2012), S. 273–299, S. 277–280.

276 Ebd., S. 289.

277 Ebd., S. 273.

Sie fordern daher, gezielt Aufgabenstellungen in Lernprozessen einzusetzen, welche (auch) auf den kritischen Umgang mit historischen Quellen abzielen.²⁷⁸ Historisches Erzählen stellen sie als einen Schlüsselfaktor zur Ausbildung historischer Kompetenzen heraus.²⁷⁹

Monika Waldis, Philipp Marti und Martin Nitsche untersuchten die Narrationen von Lehramtsstudierenden im Fach Geschichte in der Schweiz im Hinblick auf Triftigkeiten (vgl. Kapitel Historische Erzählungen 2.1.2.3) und verschiedene Einflussfaktoren (u. a. Aufgabenstellungen und Quellenmaterial).²⁸⁰ Die Erhebungen fanden mit denselben Studierenden zu zwei Erhebungszeitpunkten mit jeweils einem Jahr Differenz statt, dabei wurden die Aufgabenstellungen variiert.²⁸¹ Deutlich wurde vor allem „das komplexe Zusammenspiel von Aufgabenprompt, ausgewählten Quellenmaterialien, historischem Kontext, inhaltlichem Vorwissen und erzähl-spezifischen Vorerfahrungen der Studierenden“.²⁸² In der zweiten Erhebung waren die Aufgabenstellungen zum selben Thema stärker strukturiert.²⁸³ Dies führte bei der zweiten Erhebung bei mehr Studierenden zu ‚nacherzählenden‘ und weniger interpretierenden Narrationen als ein Jahr zuvor.²⁸⁴ Folglich scheinen offene Aufgabenstrukturen besser geeignet zu sein, Narrationsprozesse mit eigenen Deutungen zu fordern und zu fördern.²⁸⁵ Grundsätzlich wurden aber zu beiden Erhebungszeitpunkten schwächere und überzeugendere Narrationen geschrieben.²⁸⁶ Der Materialbezug (z. B. durch Zitate) fiel in beiden Runden dagegen meist intransparent aus.²⁸⁷

Darüber hinaus untersuchten Monika Waldis et al. 2020 die Wirksamkeit der Schreibintervention in ihrem Projekt ‚Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte‘²⁸⁸ mit Lernenden der zehnten und elften Klasse. Sie beobachteten in der Experimentalgruppe, welche eine eng angeleitete Schreibinstruktion erhielt „Zuwächse für die Kriterien ‚Medienbezug‘, ‚Quellenkritik‘, ‚Begriffsnutzung‘, ‚Aufbau

278 Monte-Sano und La Paz, „Using Writing Tasks to Elicit Adolescents’ Historical Reasoning“, S. 290.

279 Ebd., S. 291.

280 Waldis, Marti und Nitsche, „Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n)“.

281 Ebd., S. 73–75.

282 Ebd., S. 85.

283 Ebd., S. 74.

284 Ebd., S. 85.

285 Ebd., S. 84.

286 Ebd., S. 85.

287 Ebd., S. 81.

288 Monika Waldis, Martin Nitsche und Kristine Gollin. „Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte“ – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19 (2020), S. 90–108.

der Argumente‘ sowie ‚Argumentationsstruktur‘.“²⁸⁹ Hieraus lässt sich folgern, dass die „Anleitungen zur historischen Medienanalyse, zur Entwicklung von Argumenten und zur Gestaltung der Textstruktur in der Versuchsgruppe [...] zu einem hohen Zuwachs der narrativen Kompetenz“ beitragen,²⁹⁰ wenn auch eine solche Schreibinstruktion „auf Seiten der Lernmotivation teilweise Kosten“ verursachen kann.²⁹¹ Sie fordern für Lernprozesse historischen Erzählens bzw. Argumentierens ein „gezieltes Vorgehen, bestehend aus modellhaftem Vorzeigen historischer Textkritik und Untersuchung des Textaufbaus von Modelltexten, Unterstützung mittels strukturierter Aufgabenstellung und Feedback sowie der zunehmend selbständigeren Bearbeitung von materialbasierten Schreibaufgaben“ einzusetzen.²⁹² Um solche ‚guten‘ historischen Lernaufgaben zu beschreiben, wurden bisher verschiedene Kriterienkataloge erstellt. Christian Heuer fordert etwa, dass Lernaufgaben verständlich sind, Offenheit aufweisen, die Lernenden herausfordern, differenziert sind sowie zur Kooperation anregen. Als genuin geschichtsdidaktisches Kriterium fügt er außerdem hinzu, dass Lernaufgaben zum historischen Erzählen anregen sollen.²⁹³ Holger Thünemann betont zudem, dass bei Lernaufgaben „historische Leitfragen als Lernimpuls“ fungieren, dass sie historische Werturteilsbildung zum Ziel haben und sie den Lernprozess abschließend im Sinne einer historischen Reflexion evaluieren sollen.²⁹⁴ Manuel Köster greift diese Überlegungen auf, indem er die genannten Kriterien erweitert bzw. ausdifferenziert. Ein wichtiges Gütekriterium für historische Lernaufgaben ist für ihn, dass die Schüler*innen in einem ersten Schritt selbst historische Fragen und dazu passende Strategien und Vorgehensweisen entwickeln, um diese zu beantworten. Die sogenannte Heuristik sollte also Ausgangspunkt historischen Lernens und damit auch einen Teil der

289 Ebd., S. 103.

290 Ebd., S. 103.

291 Ebd., S. 107.

292 Ebd., S. 108.

293 „Demnach braucht es Aufgabenformate, die als Lernaufgaben [...] Schülerinnen und Schülern herausfordern und dazu anregen, selbstständig historisch zu denken und gemeinsam Geschichte(n) zu erzählen. Die Schülerinnen und Schüler müssen durch die Aufgabenformate individuell und kooperativ zur Eigentätigkeit, d. h. zum selbstständigen historischen Erzählen herausgefordert werden. Solche Aufgabenformate gibt es aber bislang noch nicht flächendeckend. Sie zu entwickeln bedeutet ‚geschichtsdidaktisches Neuland‘ zu betreten“ (Christian Heuer. „Gemeinsam erzählen: Offener Unterricht, Aufgabenkultur und historisches Lernen“. In: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe*. Hrsg. von Michele Barricelli, Axel Becker und Christian Heuer. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2011, S. 43–58, S. 56).

294 Holger Thünemann. „Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (2013), S. 141–155, S. 146–148.

Lernaufgaben darstellen.²⁹⁵ Als zweites zentrales Kriterium führt Köster an, dass Lernaufgaben eine historische Narration zum Ziel haben sollen: „Während das historische Erzählen mit einer historischen Frage beginnt, endet es, wenn auch immer nur vorläufig, mit dem Verfassen der Erzählung.“²⁹⁶

Insgesamt können die zuvor rezipierten Interventionsstudien und daraus abgeleitet Forderungen folglich wichtige Hinweise liefern, wie Lernprozesse historischen Erzählens modelliert und unterstützt werden können, etwa durch offene Aufgabenstellungen, geeignete Auswahl des historischen Themas und der Fragestellungen sowie des Textgenres und ggf. unterstützender Schreibinstruktionen.

2.2.3.5 Erzählen im digitalen Raum

Empirische Erkenntnisse zum historischen Erzählen im digitalen Raum liegen bisher nur sehr vereinzelt vor. Anne Britt und Cindy Aglinskas führten jedoch bereits 2002 Untersuchungen über historische Lernprozesse im digitalen Raum mit high school und college students in den USA durch. Sie nutzten hierfür die Anwendung „Sourcer’s Apprentice“, ein „computer-based tutoring system“. Dieses zielt v. a. darauf ab, dass die Nutzer*innen historische Quellen kritisch analysieren und miteinander vergleichen.²⁹⁷ Dahinter steht das Konzept des „cognitive apprenticeship approach to learning“, d. h. eine „Problemsituation in einem authentischen Kontext“, zu deren Lösung den Lernenden Hilfestellungen angeboten werden,²⁹⁸ sodass diese eine Narrationen verfassen können.²⁹⁹ In drei Evaluationsstudien stellten die Forscherinnen Lernzuwächse im Bereich „sourcing, contextualization, and corroboration“ (vgl. Wineburg) fest.³⁰⁰ Zugleich unterschieden sich die Narrationen der Lernenden, welche zuvor mit der App gearbeitet hatten, im Vergleich zur Kontrollgruppe (welche mit einem Schulbuch zum gleichen Thema arbeitete) u. a. dadurch, dass sie mehr aus den Quellen zitierten und ihre Deutungen mehrheitlich anhand von Quellen belegten.³⁰¹

295 Manuel Köster. *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*. Methoden Historischen Lernens. Frankfurt/M., 2021, S. 58.

296 Ebd., S. 60–61.

297 Anne Britt und Cindy Aglinskas. „Improving Students’ Ability to Identify and Use Source Information“. *Cognition and Instruction* 20.4 (2002), S. 485–522, S. 485.

298 Ebd., S. 4896.

299 Das Konzept lässt sich folgendermaßen beschreiben: „The basic idea behind the Sourcer’s Apprentice is to get students to read a structured set of documents about a single problem, have them identify source and document features along with important content, and then have them use this information to answer questions and write a short essay. These activities take place on a computer screen in the context of preparing a research paper in a ‚library‘ setting“ (ebd., S. 498).

300 Ebd., S. 485.

301 Ebd., S. 485.

Bill Tally und Lauren Goldenberg untersuchten 2005 den Umgang von Lernenden der middle und high school in den USA mit historischen Quellen (Bildquellen) in einem online Tool, welches ebenso Hilfen und Unterstützung für die Analyse und Interpretation der Quellen zur Verfügung stellte.³⁰² In der anschließenden Befragung äußerten die Lernenden u. a., dass die eigenständige Arbeit mit den Quellen und die Offenheit des Lernprozesses sie sehr motiviert habe.³⁰³ Zudem hätten die Schüler*innen im Vergleich zu ihrem regulären Geschichtsunterricht mithilfe der digitalen Anwendung „ein besseres Verständnis über Geschichte“ erlangt, das selbstständige Lernen und Forschen sei für sie „interessanter“ gewesen und sie hätten grundsätzlich mehr gelernt.³⁰⁴ Außerdem zeigt die Analyse der Ergebnisse, dass Lernende aller Jahrgangs- und Schulstufen mithilfe des online Tools „gute Fähigkeiten historischen Denkens“³⁰⁵ ausbildeten. Tally und Goldenberg folgern hieraus, dass strukturierte online Tools durchaus geeignet sein können, historische Lernprozesse zu unterstützen, v. a. für den Umgang mit historischen Quellen durch digitale Archive.³⁰⁶ Sie verweisen darauf, dass das selbstständige Forschen sehr motivierend³⁰⁷ für die Schüler*innen sein kann und dass Scaffolds geeignet sind historische Lernprozesse zu unterstützen.³⁰⁸

2017 publizierten Martin Merkt et al. eine Studie, in welcher sie u. a. Aufgaben zur Analyse und Interpretation von acht historischen Quellen in einem online Tool an die Lernenden stellten und v. a. den Zusammenhang historischer Kompetenzen und den Performanzen der Lernenden untersuchten.³⁰⁹ Sie entwickelten (neben eines standardisierten Tests) hierfür ein „computer-based learning environment“³¹⁰

302 Bill Tally und Lauren B. Goldenberg. „Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources“. *Journal of Research on Technology in Education* 38.1 (2005), S. 1–21.

303 Dazu: „When students have structured opportunities to construct meaning from primary materials, and critically examine those meanings, they feel more invested in the results“ (ebd., S. 16).

304 Ebd., S. 7–9.

305 Ebd., S. 14.

306 Ebd., S. 16.

307 Vgl. hierzu ebenso Christina Brüning über historisches Lernen mit digitalen Zeugnissen: „Zunächst ist einmal festzuhalten, dass digitale Quellen und insbesondere die Überlebendenzeugnisse für die meisten Schüler_innen einen hohen Motivationsfaktor darstellten, da sie zunächst eine Abwechslung vom herkömmlichen quellen- und schulbuchlastigen Geschichtsunterricht anbieten.“ (Christina Brüning. *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft: Eine Studie zum Einsatz videografiertter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018, S. 370).

308 Tally und Goldenberg, „Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources“, S. 16.

309 Martin Merkt, Michael Werner und Wolfgang Wagner. „Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks“. *Learning and Individual Differences* 54 (2017), S. 135–148.

310 Ebd., S. 139.

und erhoben darin zudem Logfile-Daten, welche ihnen anzeigten, wie oft die Lernenden auf die digitalisierten Quellen und weiteres Material zugriffen.³¹¹ Ebenso nutzten sie die Ergebnisse eines standardisierten Tests für historische Kompetenzen. Interessant ist dabei v. a. der negative Zusammenhang zwischen der Anzahl der Zugriffe auf das Lernmaterial und der Performanz bei den Aufgaben zum inhaltlichen Verständnis der Quellen: Es zeigte sich oftmals, dass ein häufigerer Zugriff auf die Lernmaterialien nicht unbedingt eine tiefere Verarbeitung der Inhalte widerspiegelt. Häufigere Zugriffe können somit auch ein Zeichen für Verständnisschwierigkeiten oder ein Indikator für Desorientierung sein.³¹² Ein häufiger Zugriff auf ‚Hintergrundinformationen‘ der Quellen (Jahr, Autor usw.) zeigte dagegen aber durchaus einen positiven Zusammenhang, wie Lernende spezifische Verweise auf Quellen nutzen, um ihre Interpretationen zu belegen, und wie sie Gründe für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Quellen benennen (z. B. Perspektivität).³¹³ Dies macht zudem forschungsmethodisch deutlich, dass digitale Tools auch neue oder andere Forschungsdaten (hier: Logfiles) liefern können, welche somit zusätzliche Erkenntnisse über historische Lernprozesse aufzeigen.

Auch wenn es bisher an weiteren und vertieften Studien zu historischen Lernprozessen im digitalen Raum mangelt, lassen diese Ergebnisse und kurzen Einblicke in die Studien zumindest ein gewisses Potenzial digitaler Lernangebote erahnen. Im Folgenden soll daher nun ein vertiefter Blick auf diese möglichen Potenziale gerichtet werden.

2.2.4 Potenziale digitaler Lernangebote für historische Lernprozesse

Nach Jöran Muuß-Merholz fungieren digitale Medien als „extrem mächtige Verstärker“.³¹⁴ Plakativ beschreibt er dies so:

Wer in der prädigitalen Zeit gerne auf dem Sofa herumhing, kann mit digitalen Medien noch besser auf dem Sofa herumhängen. Wer gerne raus in die Welt geht, sich mit anderen Menschen vernetzt und Neues erkundet, kann dies mit digitalen Medien noch besser tun.³¹⁵

311 Logfiles und deren Potenziale für empirische Studien werden in Kapitel 4 Forschungsmethoden der App-Studie erklärt und reflektiert.

312 Merkt, Werner und Wagner, „Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks“, S. 145.

313 Ebd., S. 144–145.

314 Muuß-Merholz, „Der große Verstärker: Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt“, S. 7.

315 Ebd., S. 7.

Für Lernprozesse im digitalen Raum bedeutet dies, dass sich darin sowohl freie, individuelle, kompetenzorientierte Prozesse, genauso jedoch auch deren gegenteilige, d. h. kontrolliert, vorgegeben und auf deklaratives Wissen ausgerichtete Arrangements, umsetzen lassen³¹⁶ und zwar in vielfach verstärkter Form, wie dies im analogen Raum möglich wäre. Der digitale Raum bietet folglich durchaus neue und spannenden Möglichkeiten, historische Kompetenzen zu fördern, zugleich wird jedoch deutlich, dass solche Lernprozesse im digitalen Raum komplex, nicht immer leicht zu ermöglichen sind und anderen Bedingungen unterliegen.³¹⁷

Zunächst können digitale Medien helfen, neue und andere Wege im Unterricht zu beschreiten, die demokratische Prinzipien, wie eine grundsätzliche Offenheit sowie Partizipation und Mitbestimmung der Lernenden erleichtern. Für historisches Lernen lässt sich Offenheit z. B. in Bezug auf „selbstgewählte Themen“, „eigenverantwortliche Arbeitsformen“, „Kooperationen mit außerschulischen Lernorten“ und „offene Lernergebnisse“ umsetzen.³¹⁸ Im Gegensatz zu gedruckten Arbeitsblättern und Schulbuchseiten erlauben digitale Medien eine flexible und variable Anpassung durch die Nutzer*innen. Sie können Lernenden im Sinne von Subjektorientierung und Selbststeuerung Freiräume gewähren, eigenständig über Lerninhalte, Lernprodukte sowie Lernwege zu entscheiden.³¹⁹ Für Lernprozesse historischen Erzählens kann dies z. B. bedeuten, Lernangebote zu kreieren, welche verschiedene historische Themen und Fragestellungen zur Wahl stellen und keine ‚fertigen‘ Ergebnisse, also nur bestimmte, festgelegte Deutungen und Sinnbildungen, adressieren. Wie nämlich die zuvor beschriebenen Studien gezeigt haben, sind Lernende hierdurch meist motivierter³²⁰ und können dabei zu selbstständigen Sinnbilder*innen werden,³²¹ für sie persönlich relevante Themen auswählen und letztlich ein tieferes Verständnis über Geschichte erlangen, wenn sie diese miteinander verhandeln. Eine solche Offenheit ist daher eng verknüpft mit dem Prinzip der Pluralität (s. Kapitel 2.3.3) sowie grundsätzlich der geschichtsdidaktischen Kompetenzorientierung und dem Konstruktcharakter von Geschichte.

316 Weisband, *5 Thesen zur Digitalen Bildung*.

317 Körber, „Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen?“, S. 59.

318 Bodo von Borries, „Geschichtslernen in offenen Lernformen und an außerschulischen Lernorten“. In: *Öffentlichkeit herstellen – Forschen erleichtern! Aufsätze und Literaturübersicht zur Archivpädagogik und historischen Bildungsarbeit*. Hrsg. von Günther Rohdenburg. Hamburg, 1998, S. 78–96, S. 78–83.

319 Daniel Bernsen. *33 Ideen digitale Medien – Geschichte: Step-by-step erklärt, einfach umgesetzt – das kann jeder!* Augsburg, 2018, S. 4.

320 Vgl. z. B. Tally und Goldenberg, „Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources“.

321 Vgl. z. B. Barricelli, *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*.

Positive Ergebnisse in diesem Bereich erzielten z. B. Peter Gautschi und Martin Lücke in ihrer Pilotstudie (2014-2016) zum Nutzer*innen-Verhalten in der App ‚Fliehen vor dem Holocaust‘. Während des Einsatzes der App stellten sie fest, dass der Unterricht anregend und aktivierend für die Lernenden gestaltet werden konnte und diese sich auch „kognitiv herausgefordert“ fühlten,³²² vor allem auch deshalb, weil „die Lernenden innerhalb bestimmter Vorgaben selber entscheiden“ konnten, anhand welcher Beispiele sie sich ein Thema erschließen wollen.³²³

Historisches Erzählen im digitalen Raum kann zudem noch eine partizipative Komponente beinhalten, nämlich durch Konzepte, „bei denen die Erstellung eines eigenen Produktes oder die Umsetzung einer eigenen Idee im Vordergrund steht“, sodass „junge Menschen [...] dazu befähigt werden, digitale Geräte nicht nur zu nutzen, sondern die ihnen zugrundeliegende Kultur zu gestalten.“³²⁴ Überträgt man diese Forderung auf die Entwicklung eigener historischer Narrationen im digitalen Raum, also in digitalen Formaten, können Schüler*innen z. B. selbst Wiki-Seiten, Blogbeiträge, online Ausstellungen oder YouTube-Videos gestalten. Es können dabei sowohl neue Textgenres aus der Lebenswelt der Lernenden in den Blick genommen werden, die den Forderungen der Interventionsstudien nach argumentativen Genres entsprechen.³²⁵ Ebenso können andere Themen, z. B. mit Bezügen zur Regional- und Lokalgeschichte genauso wie zu transnationaler Verflechtungsgeschichte, in den Unterricht integriert werden³²⁶ und zudem besser an Fragen aus der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet werden. Im digitalen Raum lassen sich nämlich flexibel Themen und Fragestellungen, die in Schulbüchern nicht vorkommen oder unterrepräsentiert sind, behandeln. Dies bietet die Chance, sich z. B. mit „von den dominierenden Meistererzählungen abweichenden, anderen Geschichten zu beschäftigen und Perspektiven marginalisierter Gruppen in den Unterricht zu holen“³²⁷ (vgl. Kapitel 2.1.1 zum Thema ‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisa-

322 Peter Gautschi und Martin Lücke. „Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt ‚Shoa im schulischen Alltag‘“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 465–485, S. 476.

323 Ebd., S. 477–478.

324 Narr und Friedrich, „Medienkompetenz und Digital Literacy“.

325 Vgl. z. B. Voss und Wiley, „Developing understanding while writing essays in history“ und Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*.

326 Pallaske, „Die Vermessung der (digitalen) Welt: Geschichtslernen mit digitalen Medien“, S. 144.

327 Astrid Schwabe. „Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der Digitalisierung“. In: *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Frankfurt/M., 2020, S. 350–364, S. 354.

tion). Somit können im digitalen Raum auch multiperspektivische Konzepte adressiert werden.

Freiräume digitaler Medien bieten z. B. auch neue Möglichkeiten, Lernprozesse stärker zu differenzieren.³²⁸ Hilfestellungen können z. B. individuell zugänglich gemacht, angepasst und genutzt werden, Erweiterungen wie vertiefte Frage- und Aufgabenstellungen zur Verfügung gestellt werden. Hier bieten sich neue Chancen z. B. Forderungen nach Schreibinstruktionen, Modelltexten und weiteren Hilfestellungen³²⁹ für historisches Erzählen umzusetzen. Solche Differenzierung können den Erkenntnissen über die grundsätzlich großen Differenzen innerhalb von Lerngruppen³³⁰ Rechnung tragen. Zudem lassen sich solche Prozesse gerade in den Hypertextstrukturen des Web 2.0, also durch Wikis oder Blogs, leicht in kommunikativ-diskursive Lernformen wandeln. Lehr-Lernprozesse können so kollaborativ und kooperativ gestaltet werden.³³¹

Social-Media-Kanäle, wie Twitter, Instagram oder Facebook bergen zudem gegenwarts- und lebensweltnah einen großen Fundus an kontroversen Geschichtsdeutungen und Perspektiven auf die Vergangenheit, etwa zu aktuellen Ereignissen und Gedenktagen, aus unterschiedlichen und vielfältigen Perspektiven sowohl von etablierten Institutionen als auch Privatpersonen.³³² Diese Deutungen und Kontroversen der digitalen Geschichtskultur und ihre spezifischen Charakteristika auch in Lernprozesse historischen Erzählens zu integrieren, gibt Lernenden die Möglichkeit historische Urteilsfähigkeit zu schulen und sich selbst innerhalb der Debatten zu positionieren und an ihnen aktiv zu partizipieren.³³³ Historisches Lernen findet nämlich vor allem dann statt, wenn das (digitale) Lernkonzept auch „mit schwierigen gesellschaftlichen Themen umgeht und daraus passende und relevante Angebote für eine Zielgruppe schafft.“³³⁴ Hiermit lässt sich vor allem das Prinzip der Kontroversität verbinden, d. h. solche historischen Themen

328 Christoph Kühberger. „Geschichte lernen digital? Ein Kommentar zu mehrfach gebrochenen Diskursen der Geschichtsdidaktik“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 163–168, S. 166.

329 Vgl. u. a. Waldis, Nitsche und Gollin, „Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte‘ – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien“.

330 Vgl. u. a. Lee und Ashby, „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“.

331 Pallaske, „Die Vermessung der (digitalen) Welt: Geschichtslernen mit digitalen Medien“, S. 137.

332 Hannes Burkhardt. „Social Media im Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnah kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook.“ In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 191–217, S. 192–193.

333 Vgl. Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?‘ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, S. 22.

334 Narr und Friedrich, „Medienkompetenz und Digital Literacy“.

auszuwählen, welche in Gesellschaft und Wissenschaft gerade diskutiert werden und somit das Kontroversitätsgebot ernst zu nehmen (vgl. Kapitel 2.3.1). Hierzu gehört ebenso die Erkenntnis, dass „Geschichte insbesondere in den Social Media auch als Teil von Verschwörungstheorien, Geschichtsmythen und ‚Fakes‘ politisch instrumentalisiert wird“³³⁵ und Echokammern sowie Filterblasen dafür sorgen, dass „unterschiedliche Deutungen und Perspektiven häufig in getrennten digitalen Räumen, die die jeweiligen Ansichten und Ideologien positiv reflektieren und bestätigen,“ existieren.³³⁶ Diese befördern keinen argumentativen Austausch, sondern führen vielmehr zu einer Zersplitterung und Trennung der Diskurse und verstärken dadurch die jeweiligen politischen und ideologischen Weltanschauungen immer weiter.³³⁷ Damit Lernenden diesen Effekten nicht unterliegen, sollten diese im Unterricht reflektiert werden.

Insgesamt existieren mittlerweile verschiedene und vielfältige theoretische sowie konzeptionelle Überlegungen, wie die aufgeführten Potenziale digitaler Medien auch speziell für schwerpunktmäßig re-konstruktive Lernprozesse genutzt werden können. Es mangelt jedoch weiterhin an umfangreichen und aussagekräftigen empirischen Erkenntnissen hierüber.

2.2.5 Schlussfolgerungen

Als Zwischenfazit sind mehrere zentrale Erkenntnisse zu resümieren: Prozesse historischen Erzählens, wie sie u. a. mithilfe des FUER-Modells im re-konstruktiven Modus beschrieben werden können, sind geeignet Kompetenzen historischen Denkens auszubilden und zu fördern. Zentrale Operationen lassen sich vor allem im Bereich der Heuristik, der Quellenkritik- und Analyse, sowie der Interpretation und Darstellung verorten. Sie beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Kompetenzbereiche (Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen) und sind eng mit Kriterien des wissenschaftsspezifischen Erzählens, besonders der empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit verbunden.

Solche Lernprozesse historischen Erzählens sind jedoch komplex und stellen große Herausforderungen an die Lernenden, wie anhand der überwiegend defizitärer Performanzen in verschiedenen Studien deutlich wurde. Zugleich zeigen aber andere Studien, dass Lernende durchaus in der Lage sind, historisch zu erzählen.

³³⁵ Burkhardt, „Social Media im Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook.“, S. 194.

³³⁶ Ebd., S. 208.

³³⁷ Ebd., S. 208.

Interventionsstudien stellen vor allem die Bedeutung der Aufgabenstellungen, des Textgenres, des historischen Themas bzw. der Fragestellung sowie verschiedener Unterstützungshilfen (z. B. Schreibinstruktionen) heraus, die somit für die Gestaltung von Lernprozessen eingesetzt werden können. Für das historische Erzählen im digitalen Raum liegen dagegen kaum Erkenntnisse vor. Einzelne Studien zeigen jedoch durchaus Potenziale für historische Lernprozesse.

2.3 Differenzierungen historischer Lernprozesse

Die einzelnen Kompetenzbereiche des FUER-Modells und ihre ausdifferenzierten Operationen bzw. Prinzipien sind geeignet einen narrativen, historischen Lernprozess theoretisch auf der Basis der disziplinären Matrix zu beschreiben. Zugleich ist das Modell anschlussfähig an weitere zentrale Ansätze und Prinzipien historischen Lernens, denn es „ist offen genug, damit andere Ansätze sich [darin, AK] verorten können.“³³⁸ In dieser Arbeit erfährt das FUER-Modell eine theoretische Ausdifferenzierung durch die Verbindung mit den maßgeblich von Klaus Bergmann herausgearbeiteten Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität, deren Benennung bzw. ‚Ausschärfung‘ zudem auf Bodo von Borries zurückgeht.³³⁹ In diesen Prinzipien wird nämlich berücksichtigt, dass „Perspektivität ein Grundsachverhalt menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens ist, der unhintergebar“³⁴⁰ ist und somit auch für das historische Denken und Erzählen konstitutiv sein sollte.

Eine mögliche Verbindung der ‚perspektivischen‘ Prinzipien mit dem FUER-Modell in seiner re-konstruktiven Wendung ist in Abbildung 2.3 schematisch dargestellt.³⁴¹ Diese Verbindung ist vor allem auch deshalb überzeugend, da Bergmann

338 Schreiber, „Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik“, S. 129. Vgl. hierzu auch Andreas Körber: „Kompetenzmodelle dürfen nicht als Beschreibungen der Wirklichkeit missverstanden, sondern müssen in ihrem Modellcharakter ernst genommen werden. Das bedeutet unter anderem, dass sie so differenziert sein müssen, wie es ihre Zwecke, insbesondere die Ermöglichung von Assessments, Diagnostik und Evaluation, erfordern, dass sie aber auch so offen sein müssen, dass weitere Entwicklungen möglich sind, ohne dass das ganze Modell dadurch in Frage gestellt würden.“ (Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 93).

339 Bodo von Borries. „Geschichte lernen – mit heutigen Geschichtsbüchern?“ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 34 (1983), S. 558–585, S. 569.

340 Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 11.

341 In dieser Arbeit wird dies allerdings schwerpunktmäßig im Hinblick auf den re-konstruktiven Prozess historischen Erzählens vorgeschlagen, in welchem jedoch auch de-konstruktive Operationen enthalten sind (s. unten). Eine Ausdifferenzierung hinsichtlich der Prinzipien wäre außerdem ebenso für de-konstruktive Prozesse zu bedenken.

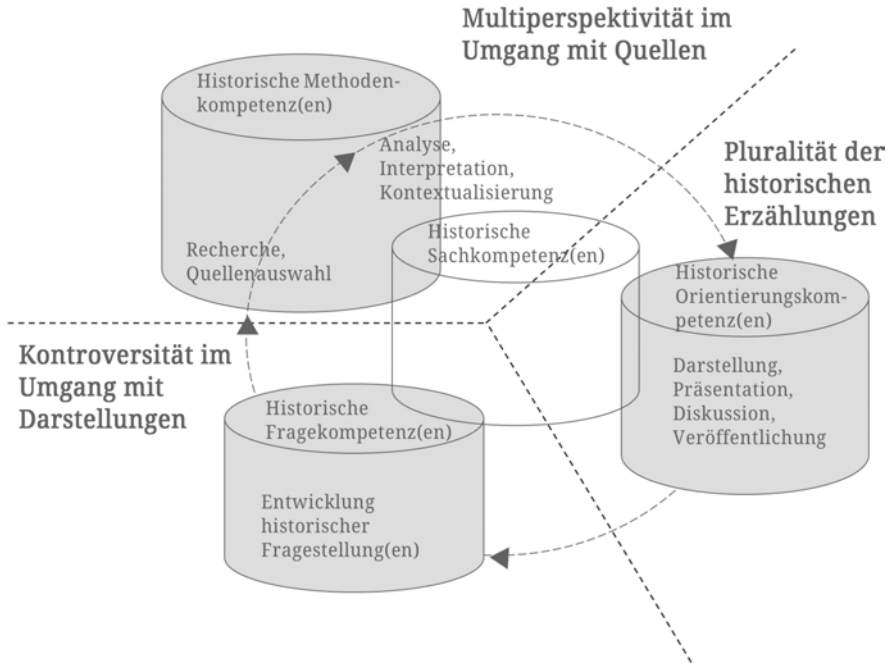


Abbildung 2.3: Lernprozess historischen Erzählens mit Schwerpunkt auf die Re-Konstruktion im Sinne des FUER-Modells erweitert durch die Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität.

sich durch sie ebenso auf die theoretischen Grundlagen historischen Erzählens und damit auch auf das Narrativitätsparadigma bezieht und die geschichtswissenschaftlichen Prinzipien geschichtsdidaktisch zu wenden vermag.

Wie im Schema vorgeschlagen können z. B. Debatten der Geschichts- und Erinnerungskultur, welche zeitliche Orientierungsbedürfnisse (vgl. disziplinäre Matrix) und somit historische Fragestellungen initiieren, mit dem Prinzip der Kontroversität von Darstellungen verbunden werden. Für die Beantwortung dieser spielt dann beim Umgang mit historischen Quellen vor allem das Prinzip der Multiperspektivität eine zentrale Rolle, denn dieses ist fundamental für den historischen Erkenntnisprozess. Zuletzt können in einem solchen Prozess historischen Erzählens – je nach den getroffenen Entscheidungen – ganz unterschiedliche Geschichten über ein und dasselbe Thema bzw. identische Fragestellungen erzählt werden. Es handelt sich hierbei also um die Pluralität historischer Erzählungen. Aufgrund dieser Modellierung eines re-konstruktiven Lernprozesses wird von der sonst üblichen Abfolge der

Bergmann'schen Trias, d. h. Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität³⁴² abgewichen und die Prinzipien in eine andere Abfolge gebracht. Bergmann und von Borries folgen nämlich darin einer anderen Prozesslogik, welche sich nicht direkt auf Bildungsangebote übertragen lässt, wenn sich diese an der disziplinären Matrix ausrichten. Wichtig ist hierbei auch, dass es sich bei den Prinzipien um normativ aufgeladenen Vorstellungen darüber handelt, was beim historischen Lernen wichtig sein sollte. Alle drei Prinzipien, insbesondere die Multiperspektivität, richten sich nämlich in ihren angestrebten Lernzielen gegen positivistische Geschichtsbegriffe. Sei zeigen auf, wie wichtig es im Zeitalter der Digitalität (Echokammern, Filterblasen und Verschwörungserzählungen) ist, Orientierung anhand der Triftigkeitskriterien zu ermöglichen, sodass zwar das Kontroversitätsgebot (s. unten) eingehalten wird, dieses aber nicht mit Beliebigkeit verwechselt wird.³⁴³

Nach der zuvor genannten Unterscheidung lassen sich die drei Prinzipien ebenso auf die ‚Operationen des Geschichtsbewusstseins‘ bzw. die ‚Fokussierungen historischen Denkens‘ beziehen (vgl. Tabelle 2.2): Multiperspektivität liegt auf der Ebene von Erfahrung und Wahrnehmung bzw. der empirischen Triftigkeit (Fokus Vergangenheit), d. h. der historischen Quellen, Kontroversität liegt auf der Ebene der Deutung bzw. der narrativen Triftigkeit (Fokus Geschichte), d. h. der bereits vorliegenden historischen Darstellungen, und Pluralität auf der Ebene der Orientierung bzw. der normativen Triftigkeit (Fokus Gegenwart/Zukunft), also der eigenen historischen Erzählungen. Allerdings ist die Zuordnung der Triftigkeiten zu den Fokussierungen nicht immer klar abgrenzbar, es handelt sich hierbei mehr um Schwerpunktsetzungen.

Tabelle 2.2: Die Prinzipien der Perspektivität in Bezug auf die Fokussierungen historischen Denkens.

Rüsen 1983	Historische Wahrnehmung, empirische Triftigkeit	Historische Deutung, narrative Triftigkeit	Historische Orientierung, normative Triftigkeit
Schreiber, v. Borries Körper, Hasberg, u. a. 2002/ 2007	Fokus Vergangenheit	Fokus Geschichte	Fokus Gegenwart/ Zukunft
Bergmann, v. Borries 1983	Multiperspektivität	Kontroversität	Pluralität

³⁴² Vgl. Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 83.

³⁴³ Vgl. Meyer-Hamme, „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“.

Die drei Prinzipien werden im Folgenden näher erläutert sowohl im Hinblick auf ihre Integration in Lernprozesse historischen Erzählens als auch in Bezug auf empirische Studien und normative Ableitungen aus diesen. Bodo von Borries et al. betonten hierzu bereits in ihrer Untersuchung aus dem Jahr 2005, dass die „Forderung nach Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität [...] zwar verbal erhoben, ja lebhaft vertreten [wird, sie aber] [...] – im Unterricht wie in Richtlinien und im Schulbuch – nicht nur nicht eingelöst, sondern das Fehlen der praktischen Umsetzung [...] auch gar nicht als gravierender Mangel empfunden“ wird.³⁴⁴

Ebenso werden diese Überlegungen im Hinblick auf weitere Prinzipien und Konzepte, wie v. a. die des ‚Beutelsbacher Konsenses‘, der forschend und entdeckenden Projektarbeit und der Archivarbeit im digitalen Raum erweitert. Als Beispiele für diese Prinzipien dienen im Falle der Kontroversität historische Erzählungen über Bethel im Web, im Falle von Multiperspektivität historische Quellen im digitalen Archiv der ‚App in die Geschichte‘, sodass diese zugleich inhaltliche Einblicke in das Bethel Modul (vgl. Kapitel 3.2) sowie in die Ergebnisse die App-Studie (ab Kapitel 5) bieten.

2.3.1 Kontroversität im Umgang mit Darstellungen

Gehört es nicht zum Normalzustand der Geschichte als Wissenschaft, daß Historikerinnen und Historiker sich in großen und kleinen Kontroversen über ihre Sicht der vergangenen Dinge streiten? Ist es nicht so, daß keiner behaupten kann, er habe den ihm erforschten Ausschnitt der Vergangenheit ‚richtig‘ abgebildet? Ist es nicht so, daß es über größere Zusammenhänge so vieler mehr oder weniger voneinander abweichende Aussagen gibt, wie es aussagende Historikerinnen und Historiker gibt?³⁴⁵

Historiker*innen streiten und debattieren (fast) immer über ihre Geschichten. Bekannt sind v. a. die ‚Fischer-Kontroverse‘ über den Ausbruch des Ersten Weltkrieges oder die ‚Goldhagen-Kontroverse‘ über den Holocaust und die Kontroverse über ‚Verbrechen der Wehrmacht‘.³⁴⁶ Derzeit wird zudem über einen möglichen ‚Histo-

³⁴⁴ Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, S. 299.

³⁴⁵ Klaus Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. 3. Aufl. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2008, S. 167.

³⁴⁶ Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 195.

rikerstreit 2.0‘ verhandelt. Im Zentrum steht dabei u. a. der geschichts- und erinnerungskulturelle Umgang mit Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus.³⁴⁷

In all diesen Kontroversen legen Historiker*innen durch ihre Narrationen unterschiedliche Sinnbildungen vor, welche „sich ihrer besonderen, lebensgeschichtlich gewordenen, durch soziale Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit beeinflussten Perspektive, ihrer unterschiedlich bedingten individuellen Hin-Sicht, ihrem ‚Sehepunkt‘ (Chladenius)“ verdanken.³⁴⁸ Das bedeutet nicht unbedingt, dass sie die fachwissenschaftlichen Forschungsmethoden nicht beachtet, sondern sie meistens „nur“ eine unter vielen denkbaren und tatsächlich vorhandenen Sinnbildungen vorgelegt³⁴⁹ haben, welche jedoch zu denen ihrer Kolleg*innen im Widerspruch stehen kann.

Solche Kontroversen stellen nach Klaus Bergmann den „Normalzustand der Geschichte als Wissenschaft“³⁵⁰ und keinesfalls die Ausnahme dar. Kontroversität drückt sich jedoch nicht nur in den Erzählungen professioneller Historiker*innen aus. Verstanden als ein ‚Spannungsverhältnis‘ von Gegensätzen und Widersprüchen, kann sie vielmehr zwischen allen Geschichten jeglicher Erzähler*innen entstehen. Sofern sie nämlich öffentlich sichtbar werden, können diese Geschichten gleichfalls als Teil von Erinnerungs- und Geschichtskultur gefasst werden, die somit auch zu Debatten über sie führen.

2.3.1.1 Kontroversität im digitalen Raum

Kontroversität wie sie zuvor definiert wurde, kann nicht nur zwischen Historiker*innen in deren ‚klassischer‘ Forschungsliteratur entstehen, sondern ebenso in ganz unterschiedlichen historischen Darstellungen, die sich auch in vielfältigen Formen im Netz präsentieren.

Blickt man etwa auf die eingangs beschriebenen Erzählungen über Friedrich v. Bodelschwingh bzw. Bethel im Nationalsozialismus zeigen sich dabei genau solche Spannungsverhältnisse im Sinne der Bergmann’schen Kontroversität: Die Erzählungen lassen sich grundsätzlich – wenn auch durchaus vereinfacht – in zwei Gruppen unterteilen, welche gegensätzlich zueinander stehen. So finden sich äh-

347 Vgl. bilanzierend Frank Bajohr und Rachel O’Sullivan. „Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus: Forschung im Schatten einer polemischen Debatte“. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 70.1 (2022), S. 191–202.

348 Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 27.

349 Ebd., S. 27.

350 Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, S. 167.

liche Deutungen v. a. auf der ‚Bethel-Homepage‘³⁵¹ sowie auf den jeweiligen Seiten des ‚Portals für westfälische Geschichte‘³⁵² oder auch auf der Seite ‚evangelischer-widerstand.de‘.³⁵³ Gemeinsam ist ihnen z. B., dass Bodelschwingh sich aus ‚christlichen Gründen gegen die ‚Euthanasie‘“ gestellt habe, sein Handeln im NS jedoch ‚ambivalent‘ einzuschätzen sei und als ‚verzögernde[r] Widerstand“ gedeutet werden könne, er jedoch Eugenik und NS-Rassenhygiene befürwortet habe.³⁵⁴

Hierzu (zumindest teilweise) kontrovers lassen sich besonders die Wikipedia-Seite zu Bethel und Friedrich v. Bodelschwingh, online Zeitungsartikel der WELT und der Neuen Westfälischen und weitere Seiten sowie Blogbeiträge, welche sich auf Vorwürfe gegen Bethel beziehen, einordnen. Hierin wird v. a. Bodelschwinghs Treue zum NS hervorgehoben.³⁵⁵ Ebenso werden auch wiederholt Thesen der Autorin Barbara Degen aufgegriffen, wie etwa in einem online Artikel der Zeitung WELT mit dem Titel ‚Wurden in Bethel Hungerexperimente durchgeführt?‘. Darin wird v. a. die These Degens publiziert, ‚dass während der NS-Zeit, anders als bisher angenommen, auch in Bethel gemordet wurde‘.³⁵⁶ Der Artikel benennt jedoch ebenso die Kritik Bethels und anderer Forschenden hieran, dass es sich um eine ‚unwissenschaftliche‘ Darstellung handele, Degen ‚an keiner einzigen Stelle konkret die bewusste Tötung von Patienten nachweisen‘ könne und das Buch ‚nicht als eine seriöse historische Forschung betrachtet werden‘ könne.³⁵⁷ Im Kontext dieser umstrittenen ‚Thesen‘ Degens stehen ebenso die von manchen Lernenden zitierten Zeitungsartikel der NW mit Titeln, wie etwa ‚Bethel wehrt sich gegen schwere Vorwürfe. Buchautorin Barbara Degen wundert sich über hohe Sterbezahlen von Kin-

351 v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, ‚Bethel im Nationalsozialismus: Gab es in Bethel ‚Euthanasie‘?‘. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bethel.de/ueber-bethel/geschichte/bethel-im-nationalsozialismus/gab-es-in-bethel-euthanasie>.

352 Kerstin Stockhecke, ‚Die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel im Nationalsozialismus: Portal für westfälische Geschichte‘. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/input_felder/langDatensatz_ebene4.php?urlID=186&url_tabelle=tab_websegmente.

353 Forschungsstelle für Kirchliche Zeitgeschichte, *Widerstand!? Evangelische Christinnen und Christen im Nationalsozialismus: Friedrich von Bodelschwingh*.

354 v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, ‚Bethel im Nationalsozialismus: Gab es in Bethel ‚Euthanasie‘?‘ und v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, ‚Bethel im Nationalsozialismus: Hat Anstaltsleiter Friedrich von Bodelschwingh d. J. Widerstand geleistet?‘

355 ‚Bodelschwingh stand treu zum NS-Staat und verfasste am 29. März 1936 sogar aus eigenem Antrieb einen Aufruf zu den Reichstagswahlen. Zusätzlich leistete er am 21. Juli 1938 den Treueid auf Hitler [...]‘. (Wikipedia, ‚Friedrich von Bodelschwingh der Jüngere‘).

356 Andreas Fasel, ‚Wurden in Bethel Hungerexperimente durchgeführt?‘ WELT (27.09.2014). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.welt.de/regionales/nrw/article132656351/Wurden-in-Bethel-Hungerexperimente-durchgefuehrt.html>.

357 Ebd.

dern in der Zeit des Nationalsozialismus“.³⁵⁸ Auf weitere Veröffentlichungen dieser Autorin geht Kerstin Stockhecke z. B. in einer Buchrezension ein. Sie kritisiert darin v. a. mangelnde Quellenbelege, Missachtung des aktuellen Forschungsstandes sowie Rechenfehler bei der statistischen Quellenauswertung, also eine mangelnde empirische Triftigkeit, aber auch „Fehlinterpretationen“ von Quellen (vgl. narrative Triftigkeit), sodass „Aussagen an keiner einzigen Stelle auf Belegen in Akten oder in der Forschungsliteratur beruhen“.³⁵⁹

2.3.1.2 Kontroversität in historischen Lernprozessen

Inwieweit spielt eine solche Kontroversität der Darstellungen nun aber eine Rolle für Prozesse historischen Erzählens und Lernens? Eine mögliche Antwort, welche hier zumindest als These vertreten wird, ist, dass zeitliche Orientierungsbedürfnisse entstehen können, sobald über Geschichte gestritten wird und wir uns in den Debatten positionieren müssen. Hierzu zählen Fragestellungen wie z. B., ob Straßen umbenannt oder Denkmäler abgerissen werden sollten, die somit auf eine Verortung in Debatten der Geschichts- Erinnerungskultur abzielen. Johannes Meyer-Hamme beschreibt dieses Ziel als eine der zentralen Dimensionen historischen Lernens.³⁶⁰ Es wird ebenso von Klaus Bergmann für das schulische Lernen eingefordert:

Öffentliche Debatten über Mahnmale, Straßen-Umbenennungen, Museen, Erhalt oder Abriss von historischen Gebäuden, die Rolle von Historikern im Nationalsozialismus, die Wehrmacht im Vernichtungskrieg müssen Inhalte historischen Lernens in der Schule sein oder werden.³⁶¹

Kaum zu übersehen ist bei diesen normativen Forderungen die offensichtliche Nähe zu dem aus der Politikdidaktik stammenden Prinzip des ‚Kontroversitätsgebots‘ des sogenannten Beutelsbacher Konsens:

Indem Schülerinnen und Schüler miteinander im Unterricht über kontroverse Fragen diskutieren, lernen und erfahren sie – so die Idee und das Ideal –, was es bedeutet, in einer

358 Sigrun Müller-Gerbes. *Bethel wehrt sich gegen schwere Vorwürfe: Buchautorin Barbara Degen wundert sich über hohe Sterbezahlen von Kindern in der Zeit des Nationalsozialismus*. Aufgerufen am 07.01.2022. URL: https://www.nw.de/lokal/bielefeld/mitte/11247572_Bethel-wehrt-sich-gegen-schwere-%20Vorwurfe.html.

359 Stockhecke, „Buchbesprechung: Claus Melter (Hg.), *Krankenmorde im Kinderkrankenhaus ‚Sonnenschein‘ in Bethel in der NS-Zeit? Forschungen zu Sozialer Arbeit, Medizin und ‚Euthanasie‘*“, S. 61.

360 Meyer-Hamme, „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“, S. 87–88.

361 Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 47.

liberalen Demokratie zusammenzuleben, und worauf eine funktionstüchtige Demokratie angewiesen ist.³⁶²

Seit der Etablierung des ‚Beutelsbacher Konsenses‘ sind solche Forderungen, wie u. a. Lernende im Unterricht ‚streiten‘ zu lassen, weithin anerkannt und dies sogar im internationalen Diskurs. Vor allem für die politische Bildung gelten seine Prinzipien als eine „Art informelles Grundgesetz der politischen Bildung“,³⁶³ selbst erwachsen aus einer Debatte über die Frage nach einer „grundlegenden Neugestaltung der Gesellschaft im Namen von Demokratisierung und Emanzipation“ und nachträglich als „Minimalkonsens“ von Hans-Georg Wehling im Jahr 1976 formuliert.³⁶⁴ Im Zentrum des Konsenses stehen drei grundlegende Prinzipien, welche auch als „berufsethisches Fundament“³⁶⁵ vor allem für Politiklehrer*innen bezeichnet werden können:³⁶⁶ Neben dem Kontroversitätsgebot zählen dazu das Überwältigungsverbot (oder Indoktrinationsverbot) sowie das Prinzip der Schülerorientierung³⁶⁷ sowie ergänzend die „Verpflichtung auf Methodenorientierung (heute Kompetenzförderung)“.³⁶⁸ Die beiden letztgenannten Prinzipien werden im Kapitel Multiperspektivität 2.3.2 und Pluralität 2.3.3 genauer beschrieben.

Insgesamt bedingen und stützen sich diese Prinzipien gegenseitig. Sie sollen v. a. „die politische Bildung in Schulen und im öffentlichen Auftrag auch vor fragwürdigen politischen Vorgaben oder einseitigen Erwartungen der öffentlichen

362 Johannes Drerup. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen: Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung*. Ditzingen, 2022, S. 7.

363 Tilman Grammes. „Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung?“ In: *Der Beutelsbacher Konsens*. Hrsg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Schwalbach/Ts., 2017, S. 69–86, S. 165.

364 Drerup, *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen: Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung*, S. 39. Hierbei handelt es sich um das Protokoll einer Tagung im November 1976, zu welcher Siegfried Schiele, der damalige Direktor der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, eingeladen hatte (Hubertus Buchstein, Siegfried Frech und Kerstin Pohl. *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur: Siegfried Schiele und die politische Bildung*. Schwalbach/Ts., 2016, S. 102).

365 Drerup, *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen: Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung*, S. 40.

366 Johannes Drerup weist, wie auch andere Autor*innen, darauf hin, dass diese Prinzipien nicht neu erfunden wurden, sondern es vielmehr bereits ähnliche Vorläufer z. B. in der Weimarer Republik gab (ebd., S. 40).

367 Hans-Georg Wehling. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“. In: *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Hrsg. von Siegfried Schiele, Herbert Schneider und Kurt Gerhard Fischer. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. Stuttgart, 1977, S. 173–184, S. 179.

368 Bodo von Borries. „Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung“. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 63.42-43 (2013), S. 12–18, S. 18.

Hand“ schützen.³⁶⁹ Allerdings sind sie keinesfalls unumstritten, der Konsens lässt sich teilweise eher als „Oberflächenkonsens“ charakterisieren, denn es bestehen auch grundsätzliche Streitpunkte über ihn, z. B. inwieweit das Kontroversitätsgebot als Neutralitätsgebot verstanden werden sollte oder missverstanden wird.³⁷⁰

Ein weiteres, grundsätzliches Problem, welches mit dem Prinzip der Kontroversität verbunden ist, besteht zudem unter dem Begriff „falsche Ausgewogenheit“ (englisch *false balance* oder *bothsideism*), der als Phänomen einer medialen Verzerrung bekannt geworden ist (zuletzt v. a. bei Themen und Debatten um Klimawandel, Tabakkonsum und Impfungen). Konkret bedeutet dies z. B. in gesellschaftlichen Diskursen kontroverse Positionen als gleichwertig darzustellen, auch wenn sie dies tatsächlich nicht sind (z. B. nach wissenschaftlichen Kriterien betrachtet). Ein Beispiel:

Die etablierten Wissenschaftler und der Weltklimarat der Vereinten Nationen (IPCC) sind sich einig, dass sich die Durchschnittstemperatur auf der Erde langfristig erhöht, dies zu gravierenden Problemen für das globale Ökosystem führt [...]. Diese Auffassung wird jedoch von einer kleinen, aber lautstarken und gut organisierten Gruppe sogenannter Klimaskep­tiker angezweifelt [...]. Boykoff/Boykoff (2004) fanden jedoch heraus, dass die etablierten US-amerikanischen Tageszeitungen beide Konfliktparteien in mehr als der Hälfte [...] ihrer Beiträge gleichgewichtet darstellten und damit die tatsächlichen Mehrheitsverhältnisse verzerrten.³⁷¹

369 Buchstein, Frech und Pohl, *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur: Siegfried Schiele und die politische Bildung*, S. 104. In der Bildungsdebatte scheint weitgehend Konsens über Prinzipien zu bestehen, allerdings muss auch darauf verwiesen werden, dass zu „Begriffen wie z. B. Indoktrination, Kontroversität oder Mündigkeit seit Jahrzehnten hochgradig spezialisierte philosophische Kontroversen existieren, in denen keineswegs Einigkeit über ihre theoretische Konzeptualisierung oder Anwendung auf praktische Fälle herrscht“ (Drerup, *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen: Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung*, S. 43).

370 Ein Beispiel ist etwa die ‚Denunziationsplattform‘ der AfD aus dem Jahr 2018: Die Partei beschwerte sich, dass Lehrpersonen gegen das ‚Neutralitätsgebot‘ verstießen, da sie angeblich u. a. „Schlechtes über die Partei reden“ (Hannah Knuth. „Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Die AfD beschwert sich über Pädagogen.“ *Zeit online* (23.06.2018). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.zeit.de/2018/26/afd-lehrer-neutralitaetsgebot-beschwerde/komplettansicht>), „plumpes AfD-Bashing“ (Amory Burchard, Maria Fiedler, Susanne Vieth-Entus und Tilmann Warnecke. „AfD-Meldeplattform: Was dürfen Lehrer sagen?“ *Der Tagesspiegel* (12.10.2018). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/schule-afd-meldeplattform-was-duerfen-lehrer-sagen/23182842.html>) betrieben. Die Partei reichte daher mehrere Dienstaufsichtsbeschwerden ein und fordert Eltern sowie Schüler*innen auf, Lehrpersonen auf ihrer Plattform zu melden. Diese hatte jedoch nicht den gewünschten Effekt, sie wurde mit ironischen Eingaben überschwemmt und dadurch lahm gelegt (ebd.).

371 Sven Engesser und Michael Brüggemann. „Falsche Ausgewogenheit? Eine journalistische Berufsnorm auf dem Prüfstand“. In: *Verantwortung – Gerechtigkeit – Öffentlichkeit*. Hrsg. von Petra Werner, Lars Rinsdorf, Thomas Pleil und Klaus-Dieter Altmeyen. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Köln, 2017, S. 51–63, S. 57.

Die so herbeigeführten Verzerrungen, durch eine vermeintliche alle Seiten und Kontroversen beachtende Berichterstattung, führt zu einer problematischen Darstellung der Positionen und des aktuellen Forschungsstandes. Expert*innen können damit durchaus umgehen, einem Großteil des Publikums sowie v. a. jüngeren Schüler*innen könnte dies jedoch schwerfallen. Kontroversität sollte also auch immer zugleich mit Methoden einhergehen, solche Verzerrungen zu entlarven bzw. die dahinterstehenden Phänomene zum Thema des Unterrichts zu machen.

Daher bedarf es zur Umsetzung der Prinzipien der Kontroversität bzw. des Kontroversitätsgebotes des Beutelsbacher Konsens pragmatische und fachspezifische Vorschläge. Für die Geschichtsdidaktik sollen diese daher konkretisiert und somit zugleich auf einen narrativen historischen Lernprozess gewendet werden. Das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ ist ein Beispiel hierfür, indem dort die Debatte um Bethel – wenn auch in angepasster und veränderter Gestalt – an den Anfang des Lernprozesse und zugleich zum Ausgangspunkt für die Entwicklung historischer Fragestellungen gemacht wird (vgl. Kapitel 3 zum App-Konzept).

Im digitalen Raum begegnen Lernende kontroversen Geschichtsdarstellungen etwa in Computerspielen, Webauftritten von Museen, Artikeln auf Wikipedia und Posts in Social-Media-Kanälen. All diese digitalen Produkte der Geschichtskultur sind längst Bestandteil der Lebens- und Alltagswelt junger Schüler*innen. Sie können Herausforderung und zugleich relevanter Lernanlass sein, auf dem Weg zu einer „aktiven und kritischen Partizipation an der Geschichtskultur“.³⁷² Die Notwendigkeit Kompetenzen im Umgang mit historischen Darstellungen grundsätzlich sowie auch insbesondere im digitalen Raum zu fordern und fördern zeigt sich nämlich an den Ergebnissen einiger empirischer Untersuchungen:

Jan Hodel untersuchte beispielsweise, wie Lernende historische Narrationen im Netz für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht nutzen. Er konnte u. a. zeigen, dass die Schüler*innen in ihren Referaten Darstellungen lediglich reproduzieren, d. h. sie entnehmen Informationen etwa aus Wikipedia-Seiten, wählen verschiedene Fragmente aus den Darstellungen aus und unterziehen diese nicht „einer expliziten Überprüfung nach fachlichen Kriterien der empirischen Triftigkeit“ sondern gleichen sie „implizit mit ihrem Vorwissen und ihren Vorstellungen, aber auch mit anderen narrativen Fragmenten“³⁷³ ab.

Ebenso berichtet etwa Mills Kelly von einem Experiment in seinem Geschichtskurs ‚Lying About the Past‘ an der George Mason University (USA). Seine

372 Daniel Bernsen und Thomas Spahn. „Medien und historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel“. *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften* 14 (2015), S. 191–203, S. 201.

373 Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*, S. 327.

Studierenden erhielten den Auftrag, eine historische ‚Schwindel-Geschichte‘ im Netz zu kreieren. Eine Seminargruppe erfand die Geschichte des ‚letzten amerikanischen Piratens‘ Edward Owens. Teile ihrer Geschichte konnten sie durchaus anhand historischer Quellen belegen, andere waren schlichtweg frei erfunden und konnten anhand keiner einzigen Quelle belegt werden. Ebenso erfanden die Studierende eine Studentin, welche die vermeintlich neuen Forschungsergebnisse bei einer zufälligen Recherche gefunden habe und nun im Netz veröffentlichte.³⁷⁴ Die Idee dahinter war, zu untersuchen, wie lange es dauern werde und wie die gefälschte historische Narration im Netz entlarvt, man könnte auch sagen dekonstruiert, werden würden. Die Studierenden hinterließen zahlreiche Spuren ihrer Geschichte: YouTube-Videos, Posts auf Social Media Seiten und einen Eintrag auf Wikipedia.³⁷⁵ Bis zum Ende des Semesters fiel niemandem der Schwindel auf, ganz im Gegenteil:

Only a few days after the hoax appeared online, academic bloggers – including history teachers and professors, instructional technologists, and librarians – began writing about Jane’s blog as an exemplar of how undergraduate students could use new media to represent their research and writing in digital form.³⁷⁶

Noch nicht einmal Personen aus dem akademischen Feld überprüften folglich in diesem Fall die Triftigkeit der Narration und die Urheberin. Letztlich deckten die Studierenden ihren Schwindel selbst auf, was zu einer gewissen Empörung führte, und löschten die Seiten wieder aus dem Netz.

Wiederum in den USA gelangte Sam Wineburg zu ganz ähnlichen Erkenntnissen. Er ließ Historiker*innen Darstellungen auf Webseiten überprüfen und verglich deren Vorgehen mit dem professioneller Fakten-Checker. Die Geschichtswissenschaftler*innen scheiterten größtenteils. Sie verkannten nämlich, dass das Internet anderen Regeln folgt³⁷⁷ und es zur Untersuchung von Webseiten zentral ist, über andere Seiten Informationen über Autor*in und Hintergründe zu analysieren und Informationen bzw. Belege abzugleichen.³⁷⁸ Folglich überrascht es wenig,

374 Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 111.

375 Ebd., S. 112.

376 Ebd., S. 111.

377 Sam Wineburg. „Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind“. In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 105–120, S. 117.

378 Konkret beschreibt Wineburg dies so: „Während sich der Großteil der Akademiker*innen vertikal im Web bewegte und sich dabei weit in einzelne Seiten vertiefte,[...] bewegten sich die Faktenchecker*innen lateral oder horizontal, wobei sie eine unbekannte Seite so gut wie sofort wieder verließen, um in einem neu geöffneten Tab [...] zu erfassen, wie das restliche Internet den

dass auch junge Lernende Schwierigkeiten haben reflektiert mit Darstellungen im Netz umzugehen, wie Wineburg in einer weiteren Studie zeigen konnte. Darin untersuchte er, nach welchen Kriterien Lernende Informationen aus dem Internet auswählen und für ihre Darstellungen, Texte usw. nutzen: „Ausschlaggebend [...] war nicht die Vertrauenswürdigkeit der geschichtlichen Informationen, ob die Interpretation schlüssig war [...]. Entscheidend war, ob die Informationen sich in die iBook-Vorlage von Apple einfügen ließen.“³⁷⁹

Untersucht man zudem das Nutzungsverhalten auf Webseiten von Museen, wie etwa in der Studie von Astrid Schwabe über das sogenannte virtuelle Museum „Vimu.info“, zeigt sich ebenso, dass dessen Seiten von den meisten Nutzer*innen lediglich unhinterfragt als Informationspool genutzt werden. Die Analyse des Nutzer*innen-Verhaltens machte nämlich deutlich, dass „die Mehrheit der Besuche in der Regel auf Suchmaschinen-Anfragen zurück [geht, sie] umfassen den Aufruf von ein, zwei oder drei Seiten tief im inhaltlichen Angebot der Website und sind meist nach maximal zwei, drei Minuten wieder beendet.“³⁸⁰

Im Gegensatz zu diesen ernüchternden Ergebnissen liefert jedoch die erst kürzlich veröffentlichten Studie von Viola Schrader mit Schüler*innen der zehnten Jahrgangsstufe zweier Gymnasien – allerdings in einem analogen Setting – einen etwas differenzierteren Einblick dahingehend, dass Lernende nämlich auch elaboriert mit Darstellungen umgehen können. Sie zeigte u. a., dass Lernende bei der Untersuchung kontroverser Darstellungen zweier Historiker durchaus in der Lage sind die Kontroversität zu erkennen und zu reflektieren:

Die Schüler*innen heben nicht allein die Historiker konsequent als Urheber einer Aussage hervor, sondern betonen erstens deren ‚Perspektive‘, qualifizieren die Historikeraussagen zweitens als Produkt einer analytischen und interpretativen Tätigkeit und heben drittens die daraus folgenden kontroversen Positionierungen hervor. Somit erfolgt hier eine dezidierte Berücksichtigung der Perspektivgebundenheit, in dessen Zusammenhang Geschichte stärker als Frage der jeweiligen analytischen Sichtweise bzw. Deutung gesehen wird.³⁸¹

Dennoch konnte sie auch andere Formen des Umgangs mit Darstellungen finden, welche eher einem positivistischen Geschichtsverständnis zuzuordnen sind, also

ursprünglich digitalen Inhalt einordnet“ (Wineburg, „Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind“, S. 111).

379 Ebd., S. 105.

380 Astrid Schwabe. „Das World Wide Web als historisches Informations-Medium? Ausgewählte Ergebnisse zur Nutzung der historischen Website Vimu.info“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 35–58, S. 56.

381 Viola Schrader. *Historisches Denken und sprachliches Handeln: Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten*. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 20. Münster, 2021, S. 219.

„dass die Lernenden von einer historischen ‚Wahrheit‘ ausgehen, die es richtig abzubilden gilt.“³⁸² Diese Formen wurden v. a. auch in der bereits zuvor erwähnten Untersuchung von Borries et al. identifiziert, bei welcher u. a. der Umgang mit widersprüchlichen, kontroversen Schulbuchauszügen von Lernenden sowie Studierenden im Fokus stand. Sie konstatieren abschließend, dass die „Sehnsucht nach einer ‚wahren‘ und ‚richtigen‘ einheitlichen Vergangenheit [...] unter den Kindern – und nicht nur bei ihnen – ziemlich stark verbreitet“ ist.³⁸³

Zusammenfassend lässt sich Kontroversität als zentrales Merkmal von Beziehungen zwischen historischen Erzählungen auch im digitalen Raum charakterisieren. Das Prinzip stellt einerseits eine Herausforderung für und andererseits eine Verpflichtung an historische Lernprozesse im Sinne des Kontroversitätsgebotes dar. Empirische Ergebnisse verdeutlichen v. a., wie wichtig und notwendig es ist, dass Schüler*innen im Zeitalter der Digitalität Kompetenzen erwerben, mit Darstellungen und Debatten im Netz umzugehen, d. h. sie zu de-konstruieren bzw. sich zu ihnen zu positionieren, sie also nicht unhinterfragt als Informationsquelle zu nutzen.³⁸⁴ Kontroversität zum Thema zu machen kann somit auch eine Möglichkeit sein, den Herausforderungen von Filterblasen und Echokammern zu begegnen (vgl. Kapitel zu Erzählungen im digitalen Raum 2.1.3).

2.3.2 Multiperspektivität im Umgang mit Quellen

„Audiatur et altera pars“ hieß im römischen Recht der Grundsatz der Rechtsprechung, der Irrtum und Parteilichkeit so weit wie möglich ausschließen soll und eine Selbstverpflichtung der Rechtsprechenden ausdrückt, die sich ihrer Fehlbarkeit bewusst sind: „Es soll auch die andere Seite gehört werden.“³⁸⁵

Dieser zunächst juristische Grundsatz ist zugleich ein geschichtswissenschaftlicher. Denn auch Historiker*innen können oder sollten erst historisch urteilen, wenn sie alle „wesentlichen Zeugnisse, die auf sehr unterschiedlichen Wahrnehmungen

³⁸² Ebd., S. 220.

³⁸³ Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, S. 299.

³⁸⁴ Es wurden hierfür bereits verschiedene Modelle als auch unterrichtspraktische Vorschläge entwickelt. So haben etwa Astrid Schwabe und Uwe Danke ein Analyseraster zur De-Konstruktion und kritischen Überprüfung von Darstellungen auf Webseiten vorgelegt, welches sich in den Unterricht einbinden lässt (Uwe Danker und Astrid Schwabe, *Geschichte im Internet*. Stuttgart, 2017).

³⁸⁵ Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 9.

beruhen und eine bestimmte Hinsicht auf den Sachverhalt ausdrücken, zur Kenntnis genommen, kritisch geprüft, gegeneinander abgewogen und die darin enthaltenen Informationen in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht haben.“³⁸⁶ Dahinter steht die Erkenntnis, dass auch historische Quellen stets perspektivische Zeugnisse und keinesfalls „objektive Spiegelung einer vergangenen Wirklichkeit“³⁸⁷ sind.

Multiperspektivität ist folglich ein zentrales Prinzip wissenschaftlichen historischen Erzählens, welches v. a. mit den Grundsätzen der empirischen Trifftigkeit (vgl. Kapitel 2.1.2.3) sowie der Schülerorientierung (bzw. Methoden- und Kompetenzorientierung)³⁸⁸ und gleichfalls dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses (vgl. das vorherige Kapitel zur Kontroversität 2.3.1) verknüpft werden kann. Nach Bergmann lässt sich dieses als „eine Form der Geschichtsdarstellung [...], bei der ein historischer Sachverhalt aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen dargestellt wird, die verschiedene soziale Interessen und Positionen vertreten“³⁸⁹ definieren. Zudem sollten diese historischen Quellen auch möglichst zueinander „inkongruent“³⁹⁰ sein, bzw. wie Wolfgang Buchberger es ausdrückt:

Multiperspektivität im Bergmann'schen Sinne lässt sich am deutlichsten feststellen, sobald die Inhalte unterschiedlicher Quellen (in ihrer Aussage zum gleichen konkreten historischen Sachverhalt) voneinander abweichen oder widersprechend sind.³⁹¹

Ähnlich wie das Prinzip der Kontroversität beschreibt jenes der Multiperspektivität also ein Verhältnis zwischen ‚Materialien‘, hier historischen Quellen, welche für eine Fragestellung relevant sein können. Dieses Verhältnis liegt keinesfalls ‚automatisch‘ vor, Historiker*innen müssen dieses vielmehr eigenständig durch ihre Quellenauswahl konstruieren.

386 Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 11.

387 Ebd., S. 26.

388 Das Prinzip der Schülerorientierung stellt die Anforderung, Lernende in die Lage zu versetzen, „eine politische Situation und [...] [ihre] eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [...] [ihrer] Interessen zu beeinflussen“ (Wehling, „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“, S. 180). Daraus lässt sich folgern, dass „Selbstständigkeit und Eigenarbeit des Schüler Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens“ (ebd., S. 180).

389 Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, S. 172.

390 Ebd., S. 172.

391 Wolfgang Buchberger: *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Bd. 15. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Innsbruck, 2020, S. 119.

2.3.2.1 Multiperspektivität im digitalen Archiv

Auch Quellen aus dem Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld lassen sich multiperspektivisch arrangieren. Ein Teil der Archivalien aus diesem Archiv wurde für das Bethel Modul in der App digitalisiert und in einem digitalen Archiv den Lernenden zur Verfügung gestellt. Im Fokus des Forschungsauftrages in der App stehen v. a. zwei historische Personen: Friedrich v. Bodelschwingh, der Leiter der von Bodelschwingschen Anstalten während des NS (vgl. Kapitel zu den historischen Erzählungen über ihn 2.1.1) sowie Elisabeth Philipp. Sie war ein Opfer der NS-„Euthanasie“. Ihre Schwester, Charlotte Philipp, führte u. a. einen intensiven Briefverkehr mit verschiedenen Institutionen sowie mit Friedrich v. Bodelschwingh, um das Schicksal von Elisabeth aufzuklären (s. unten). Betrachtet man die digitalisierten Archivalien im Archiv der App mit Fokus auf diese beiden Personen, lassen sich verschiedene „Arrangements“ historischer Quellen daraus zusammenstellen, in welchen sie – je nach gewählter Fragestellung und Untersuchungsschwerpunkt – multiperspektivisch im oben beschriebenen Sinne zueinander stehen:

Beispielsweise lassen sich Quellen auswählen, in welchen Friedrich v. Bodelschwingh über die NS-„Euthanasie“ schreibt und darin seine Position hierzu ausdrückt. Multiperspektivisch werden diese Quellen u. a., wenn man Briefe Bodelschwings an unterschiedliche Adressat*innen auswählt, da er sich je nach Adressat*in differenzierend zur „Euthanasie“ äußerte. In privaten Briefen an befreundete Kollegen versuchte er „Euthanasie“-Verbrechen aufzudecken,³⁹² in Briefen an Angehörige von Patient*innen gab er sich oft bedeckt und blieb vage in seinen Äußerungen,³⁹³ in Schreiben an NS-Funktionäre übernahm er dagegen deren ideologische Sprache und schien mit der NS-Ideologie übereinzustimmen und etwa die „Euthanasie“ unter bestimmten Bedingungen sogar zu akzeptieren.³⁹⁴ Ergänzt man diese Quellen z. B. noch um Antwortbriefe der verschiedenen Personen, mit

392 „Dem Fall, den ich Dir neulich berichtete, bin ich weiter nachgegangen. Der betreffende Kranke war am 7. März auf ministerielle Anregung, gemäss Weisung des Reichsverteidigungskommissars nach Grafeneck verlegt worden. Am 11. April wurde der Familie in einem durch persönlichen und warmherzigen Brief mitgeteilt, der Kranke sei am 10. April infolge Grippe mit anschließender Herzkreislaufschwäche unerwartet verschieden“ (F. v. Bodelschwingh an Pastor Paul Braune, Brief vom 19.06.1940, HAB 2/39-187, 549).

393 „An Ihrer Sorge nehme ich herzlich Anteil. Ob ich etwas zur Aufklärung tun kann, übersehe ich noch nicht. Vielleicht habe ich die Möglichkeit, jemanden zu sprechen, der mit diesen Dingen zu tun hat“ (F. v. Bodelschwingh an Charlotte Philipp, Brief vom 20.02.1941, HAB 2/39-188, 231).

394 „Sicher wäre es das beste, wenn die ganze Maßnahme sofort und endgültig eingestellt würde. Kann man sich dazu nicht entschließen, so darf man nicht bei der Abstellung einzelner Mängel stehen bleiben, sondern es muß ein geordnetes Verfahren festgelegt werden“ (F. v. Bodelschwingh an Ministerialrat, Brief vom 26.08.1940, HAB 2/39-187, 111).

welchen v. Bodelschwingh korrespondierte, treten weitere ‚Perspektiven‘ hinzu: In Briefen des Reichsministeriums lässt sich etwa untersuchen, wie dort Bodelschwinghs Verhalten und Position in Bezug zur ‚Euthanasie‘ eingeschätzt und damit umgegangen wurde,³⁹⁵ gleiches gilt für die Briefe der Angehörigen und Freunde.³⁹⁶

In Bezug auf Elisabeth Philipp lassen sich auch zu ihr multiperspektivische Quellen auswählen, wodurch ihre Biographie re-konstruierbar wird.³⁹⁷ In den Briefen ihrer Schwester Charlotte wird sie teils als lebensfrohe, gut in die Gesellschaft integrierte, von der Familie geliebte junge Frau beschrieben, welche allerdings in mehreren Phasen ihres Lebens mit psychischen Erkrankungen zu kämpfen hatte, gerade in den letzten Wochen ihre Lebens jedoch auf dem Wege der Besserung zu sein schien.³⁹⁸ In den Briefen v. Bodelschwinghs an Charlotte und (andere) Kollegen über ihren ‚Fall‘ finden sich vage Andeutungen und Vermutungen, dass Elisabeth Opfer der NS-‚Euthanasie‘ geworden ist. Hierzu in vermeintlichen Widerspruch stehen dann jedoch die Briefe der Anstalten, in welchen Elisabeth zuletzt untergebracht war. ‚Dr. Keller‘³⁹⁹ berichtete in seinen Briefen dagegen von einer

395 „Sehr geehrter Herr v. Bodelschwingh! Der Herr Reichsmarschall hat Ihr Schreiben vom 6. Januar d. Js. persönlich gelesen. Die angestellten Erkundigungen haben ergeben, dass Ihre Angaben teilweise ungenau, größtenteils unrichtig sind.[...] Herr Dr. Brandt wird mit Ihnen persönlich die Verbindung aufnehmen“ (Generalleutnant Bodenschatz an F. v. Bodelschwingh, Brief vom 29.01.1941, HAB 2/39-188, 196).

396 „Da Ihr großes Lebenswerk christlicher Nächstenliebe die Betreuung schwerkranker und durch ihre Krankheit hilflos und zum Teil für immer siech gewordener Menschen umfaßt, und da ich ferner weiß, daß Sie gerade diesen unglücklichen Geschöpfen Ihre besondere Fürsorge und Anteilnahme schenken, erlaube ich mir, Ihnen heute den Fall meiner Schwester zu unterbreiten und Sie aus großer Not und Verzweiflung heraus herzlichst um Ihren Rat zu bitten“ (Charlotte Philipp an F. v. Bodelschwingh, Brief vom 18.02.1941, HAB 2/39-188, 229).

397 Allerdings gibt es keine Quellen im Archiv, welche ihre eigene Perspektive zeigen. Sie gehört, wie so viele andere Opfer der NS-‚Euthanasie‘ zu den sogenannten ‚stummen Gruppen‘: „Es gibt historisch mehr stumme als sprechende Gruppen, und was wir über die stummen Gruppen wissen, stammt in der Regel von den sprechenden Gruppen, die lesen und schreiben oder malen konnten“ bzw. die überhaupt Quellen hinterlassen haben (Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 59).

398 „Von Beruf ist meine Schwester gelernte Kontoristin und Stenotypistin. In den Jahren 1928 bis 1934 hatte sie sofort nach ihrer Genesung immer wieder Arbeit aufgenommen, und zwar jederzeit zur vollen Zufriedenheit ihrer Vorgesetzten. Sie wurde als intelligente und fleißige Kraft geschätzt“ (Charlotte Philipp an F. v. Bodelschwingh, Brief vom 21.02.1941, HAB 2/39-188, 232).

399 Hierbei handelt es sich erwiesenermaßen um einen Tarnnamen. Hinter dem Namen verbirgt sich Heinrich Bunke, ein NS-Arzt, welcher für die Ermordung zahlreicher Menschen im NS verantwortlich war: „Bei Fritz Bauers Ermittlungen gegen den ‚Euthanasie‘-Gutachter Heyde, alias Dr. Sawade, Anfang der sechziger Jahre, gelang es, hinter den Tarnnamen [...] ‚Dr. Keller‘ seinen Kollegen Heinrich Bunke aus Celle zu reidentifizieren.“ (Daub, „Der Frankfurter Euthanasie-Prozeß“, S. 435). Bunke praktizierte nach 1945 noch lange als Frauenarzt. In einem ersten Gerichtsprozess

natürlichen Todesursache.⁴⁰⁰ Es handelt sich hierbei jedoch um einen typischen ‚Trostbrief‘.

Je nach Fragestellung und Schwerpunktsetzung der Forschung ließen sich mögliche weitere multiperspektivische Quellenarrangements ergänzen. Grundsätzlich lässt sich Multiperspektivität der Quellen daher auf mindestens drei verschiedene Arten konstruieren: verschiedene Autor*innen, welche Unterschiedliches über den gleichen Gegenstand aussagen, gleiche/r Autor*in, welche/r sich in verschiedenen Quellen an verschiedene Adressat*innen richtet und dabei jeweils Unterschiedliches aussagt oder verschiedene Autor*innen, welche für den/die selbe/n Adressat*in Unterschiedliches aussagen.

2.3.2.2 Multiperspektivische Quellen- und Archivarbeit in historischen Lernprozessen

Die Bedeutung von Multiperspektivität sowie der damit verbundenen Quellen- und Archivarbeit für historische Lernprozesse wird im Folgenden nun anhand wichtiger Entwicklungen, normativer Forderungen sowie empirischer Erkenntnisse diskutiert.

Gegenwärtig prägt die Quellenarbeit den Geschichtsunterricht in besonderem Maße, sogar so sehr, dass teils eine „Monokultur der Quellen“⁴⁰¹ befürchtet wird.⁴⁰² Bereits im 18. Jahrhundert wurden, im Sinne des aufklärerischen Imperativs, sich selbst seines Verstandes zu bedienen und dadurch auch Autoritäten in Frage zu stellen, Belege in Form von historischen Quellen und der Zugang zu Archiven gefordert. Daher erkannte man die Möglichkeit, Archive als außerschulische Lernorte und besonders Archivalien bzw. historische Quellen für den Unterricht zu nutzen,

wurde er freigesprochen, in einem folgenden wurde er 1987 wegen Beihilfe zum Mord in mindestens 11.000 Fällen zu vier Jahren Haft verurteilt, von welchen er jedoch nur 18 Monate absitzen musste. Sein Prozess war einer der letzten ‚Euthanasie‘-Prozesse in Deutschland (Trus, *Die „Reinigung des Volkskörpers“: Eugenik und „Euthanasie“ im Nationalsozialismus: Sonderausgabe der Zentralen für politische Bildung in Deutschland*, S. 253).

400 „Wir bedauern Ihnen mitteilen zu müssen, daß Ihre Schwester Elisabeth Philipp unerwartet am 26. Februar 1941 an einer septischen Angina verstorben ist“ (Heil- und Pflegeanstalt Bernburg an Charlotte Philipp, Brief vom 26.02.1941, HAB 2/39-188, 237).

401 Borries, „Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung“, S. 14.

402 Dies war keineswegs stets selbstverständlich, immer wieder wurde und wird auch heute noch über den Einsatz historischer Quellen und Archivarbeit im Unterricht gestritten: „Seit gut 200 Jahren diskutieren Universitätsprofessoren, Gymnasiallehrer und Schulmänner über Sinn und Grenzen des Einsatzes von Quellen im Unterricht“ (Hans-Jürgen Pandel. *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. 4. Aufl. Methoden Historischen Lernens. Schwalbach/Ts., 2012, S. 5).

um so zu eigenen Urteilen zu gelangen, die Deutungen Fremder kritisch zu hinterfragen und zugleich als perspektivisch zu erkennen.⁴⁰³ Allerdings zeigen die weiteren Entwicklungen, dass Quellen- und Archivarbeit immer dann im Unterricht betrieben wurde, wenn politisch und gesellschaftlich „aufklärerisches Selbstdenken oder emanzipatorische Mündigkeit“ angestrebt wurden. Sie trat dagegen in den Hintergrund oder wurde unterlassen, sobald „obrigkeitsstaatlicher Gehorsam, Konformität einer formierten Gesellschaft oder totalitäre Erfassung“ indoktriniert werden sollten.⁴⁰⁴ Zudem ist allein die Anwesenheit historischer Quellen im Unterricht kein unbedingtes Zeichen für aufklärerische Bildungsideale. Die Auswahl historischer Quellen kann nämlich auch so manipulierend sein und damit gegen das Gebot der Multiperspektivität und Quellenkritik verstoßen, dass sie kaum mehr als eine Selbsttätigkeit der Lernenden vorgaukelt, die Quellen daher lediglich ein „Mittel der Illustration, Dokumentation, Veranschaulichung und Vertiefung“⁴⁰⁵ des Lehrvortrags darstellen, da sie keine Abweichung von der vorgegebenen Narration zulassen. Extreme Beispiele hierfür finden sich u. a. in der NS-Zeit. Quellensammlungen wurden so weit abgeschafft, wie sie nicht zur NS-Ideologie passten. Es wurden nur Quellen im Unterricht verwendet, die mit den ideologischen Vorgaben in Einklang zu bringen waren.⁴⁰⁶

Erst die gesellschaftliche Veränderungen in der Bundesrepublik leiteten Ende der 1960er pädagogische Reformen in Schule und Unterricht und damit auch im Geschichtsunterricht ein, wie verschiedene Lehrwerke dieser Zeit deutlich machen, die stellvertretend für den Übergang von einer vor allem darstellungsorientier-

403 Thomas Lange und Thomas Lux. *Historisches Lernen im Archiv*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2004, S. 36–37. So forderte 1798 der Rektor der Stadt- und Ratschule Jena Johann Leberecht Traugott Danz in seinem Werk ‚Über den methodischen Unterricht in der Geschichte auf Schulen‘: „Für den Gelehrten ist es notwendig, die Quellen zu kennen, aus welchen die Geschichte ihre Data schöpft [...]. Für alle aber ist es eine vortreffliche Übung des Nachdenkens, und dient sehr zur Schärfung des Urtheilens, wenn man die Quellen mit den Datis zusammenhält, und ihren wechselseitigen Einfluß aufeinander untersucht. [...] Und es kann anfangs schon genug sein, wenn man seinen Schülern nur einen Wink giebt, daß historische Berichte untersucht und geprüft werden müssen [...]“ (Johann Traugott Leberecht Danz. *Über den methodischen Unterricht in der Geschichte auf Schulen*. Leipzig, 1798, S. 64–65).

404 Pandel, *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, S. 5.

405 Ebd., S. 81.

406 Vgl. ebd., S. 84–85. Ganz ähnlich dominierte in den 1950er und 1960er Jahren sowohl in der BRD als auch in der DDR die Geschichtserzählung der Lehrperson den Unterricht (Borries, *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik: Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60–2019/20*). Quellen kamen auch dort nur „illustrativ und subsidiär“ zum Einsatz (Pandel, *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, S. 86–87). Sie wurden so ausgewählt, dass sie als Beweise für die erstrebten politischen Positionen dienten, andere gegenteilige Positionen aber nicht abbildeten.

ten zu einer vor allem quellenorientierten Gestaltung der Bücher betrachtet werden können.⁴⁰⁷

Außerdem wurde im Zuge der Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts in den 1970er und 1980er Jahren nicht nur der Wert der Quellenarbeit wiederentdeckt, sondern auch der Archivarbeit. Archive haben sich seitdem als außerschulische Lernorte insbesondere für forschende und entdeckende Unterrichtsprojekte etabliert.⁴⁰⁸

Aktuell lässt sich wie eingangs festgestellt zwar durchaus von einem Quellenparadigma in Schulbüchern, im Geschichtsunterricht und in Curricula sprechen, weiterhin unklar und unterschiedlich sind jedoch die normativen Vorstellungen, wie mit Quellen historisch gelernt werden kann bzw. soll. Oftmals wird z. B. ein didaktisierter, vereinfachter und vor-konstruiert Umgang mit Quellen gefordert. Vertreter*innen dieser Position betonen vor allem, dass es im alltäglichen Unterricht nur schwer umzusetzen sei, dass Lernende ähnlich wie Historiker*innen mit Quellen arbeiten. Die Lehrkraft solle daher im Vorfeld geeignete Quellen auswählen, die „repräsentativ oder exemplarisch“ sind, und sie ggf. mithilfe multiperspektivischer „Gegenstimmen“ anreichern anhand derer die Schüler*innen bestimmte Erkenntnisse erlangen und Kompetenzen ausbilden können.⁴⁰⁹ Grundlegende Forschungsschritte wie Heuristik und (äußere) Quellenkritik entfallen dadurch jedoch. Außerdem können die Quellen durchaus verkürzt werden, wenn dabei „eine gewisse Widerständigkeit des Textes erhalten bleibt [...] und ein gewisser Auslegungsspielraum gewahrt bleibt.“⁴¹⁰ Zudem sollten die Lernenden auch manchmal eine

407 Zunächst das Buch ‚Menschen in ihrer Zeit‘ von Friedrich Lucas, in dem Quellen nicht mehr illustrativ, sondern zur eigenen Urteilsbildung herangezogen wurden; ebenso das Werk ‚Geschichtliche Weltkunde‘ von Wolfgang Hug, welches durch drei Quellenbände ergänzt wurde; sowie das wohl bekannteste Schulbuch ‚Fragen an die Geschichte‘ von Heinz Dieter Schmid, welches überwiegend aus Quellen und nur wenigen Verfassertexten bestand (ebd., S. 87).

408 Annegret Ehmann. *Archivarbeit und Quellenrecherche*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42329/archivarbeit-und-quellenrecherche?p=all>. Und dies nicht nur in Deutschland: In Frankreich bietet z. B. der ‚service éducatif‘ seit den 1950 eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Archiven an. Abgeordnete Lehrkräfte arbeiten mit Archivar*innen zusammen und ermöglichen vor allem Lerngruppen der Sekundarstufe I, Forschungsprojekte zur jeweiligen Lokal- und Regionalgeschichte durchzuführen. Manche Schulen werden sogar von einem ‚Archivobus‘ besucht, ein mobiler archivpädagogischer Service (Lange und Lux, *Historisches Lernen im Archiv*, S. 27–30).

409 Michael Sauer. *Textquellen im Geschichtsunterricht: Konzepte — Gattungen — Methoden*. Seelze, 2018, S. 9–11.

410 Pandel, *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, S. 23.

„Quelle in ihrer ursprünglichen Form in die Hand bekommen, um an den Begriff ‚Quelle‘ erinnert zu werden.“⁴¹¹

Geschichtsschulbücher, welche trotz fortschreitender Digitalisierung weiterhin das zentrale ‚Leitmedium‘ des Geschichtsunterrichts zu sein scheinen,⁴¹² kommen jedoch auch diesen vereinfachten Forderungen meistens nicht nach. So kritisierte bereits 2012 Hans-Jürgen Pandel, dass die in den Büchern abgedruckten Quellen oftmals zu kurz sind, um an ihnen tatsächliche eine Quellenkritik, -analyse und -interpretation durchführen zu können. Außerdem fehlen genauere Angaben zu den äußeren Quellenmerkmalen, wie etwa der Gattung. Solch verkürzte Quellen enthalten daher keine „Sinnambivalenzen“ und von den Lernenden wird dabei „weniger ein Deuten als vielmehr ein Zitieren verlangt“.⁴¹³ Ganz ähnlich kritisierte z. B. auch Gerhard Schneider, dass Quellenstücke in Schulbüchern immer kürzer werden und diese „nur noch als Beleg für Aussagen des Schulbuchautors oder als illustrierendes Zitat“⁴¹⁴ dienen. Bodo von Borries machte zudem deutlich, dass die Quellenauswahl in Schulbüchern oft „stromlinienförmig“⁴¹⁵ ist, keinesfalls den Kriterien der Multiperspektivität entspricht und quellenkritische Reflexionen hierdurch meist obsolet werden.

Spezifische Analysen im Hinblick auf das Thema NS-‚Euthanasie‘, welches auch im Fokus des Story Modus Bethel in der App steht, in Geschichtsschulbüchern untermauern diese grundsätzlichen Probleme und zeigen zudem weitere thematische auf: In den von Susanne Popp analysierten Geschichtsschulbüchern (2014) führt die vorgegebene Quellenauswahl bisweilen auch zu verzerrten und sogar problematischen Geschichtsbildern und Deutungen:

Das bevorzugte Quellenmaterial, ja gewissermaßen die Standardausstattung bei diesem Thema, sind NS-Propaganda-Plakate, die dem Betrachter vorrechnen, dass der Betreuungs- und Pflegeaufwand für behinderte Mitmenschen für die ‚gesunde‘ deutsche bzw. ‚arische‘ Familie finanziell unerträglich sei. [...] Die behinderten Menschen jedoch, die mit ‚medizi-

411 Pandel, *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, S. 23.

412 Vgl. Rösen, *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen: Mit einem Beitrag von Ingetraud Rösen*, S. 160; Etienne Schinkel. „Ein lernwürdiges Thema? Die Darstellung der nationalsozialistischen ‚Euthanasie‘-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen 1939-1945 in aktuellen Geschichtsschulbüchern“. In: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur*. Hrsg. von Uwe Danker. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2017, S. 109–128, S. 117; Bernhard und Kühberger, „Digital history teaching? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht“, S. 439.

413 Pandel, *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*, S. 90–91.

414 Gerhard Schneider. „Die Arbeit mit schriftlichen Quellen“. In: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Ursula Becher und Bergmann, Klaus, u.a. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2011, S. 15–44, S. 16.

415 Borries, „Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung“, S. 15.

nischen' Versuchen gefoltert und/oder ermordet wurden, verschwinden in den Schulbuch-Präsentationen hinter den Plakaten oder vielmehr hinter deren perfider sozialdarwinistischer Botschaft.⁴¹⁶

Grundlegend problematisch ist bei einer solcher Quellenauswahl also vor allem der einseitige „Täterblick“ der Quellen,⁴¹⁷ wenn er nicht durch die Perspektive von Opfern und Angehörigen durchbrochen wird. Ebenso kommt Etienne Schinkel in seiner Publikation aus dem Jahr 2017 zu ähnlichen Ergebnissen und betont, dass so die Gruppe der Opfer als „anonymisierte und objektivierte Menschenmasse [verbleibt], womit nichts weniger als die Semantik der nationalsozialistischen Rassenideologie reproduziert wird.“⁴¹⁸ Ausnahmen finden sich lediglich vereinzelt in Schulbüchern oder in Unterrichtsvorschlägen bzw. Arbeitsheften, wie denen von Helene Albers⁴¹⁹ und Bärbel Völkel.⁴²⁰

Mit Blick auf den Umgang mit historischen Quellen in Schulbuchaufgaben, wird ebenso deutlich, dass auch diese vor allem reproduktiv sind, also darauf abzielen, Quellen illustrativ und als zusätzliche Belege für die vorgegebenen Deutungen der Schulbuchautor*innen im Darstellungstext, welcher dem Quellenarrangement meist vorangestellt wird, zu nutzen, so dass die Lernenden aus den Quellen lediglich noch Informationen entnehmen sollen.⁴²¹ Bodo von Borries kritisiert zudem, dass Aufgabenstellungen oftmals keine eigenen historischen Narrationen adressieren: „Die eigentliche Syntheseleistung der Kontextualisierung und Narrativierung – erst recht der Sinnbildung über Zeit(verlaufs)erfahrung und Orientierung für die Gegenwart entfiel zugunsten von bloßer Informationsentnahme. Es wurde in der

416 Susanne Popp. „Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht“. In: *Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Gerhard Fritz. Gmünder Hochschulreihe. Schwäbisch Gmünd, 2004, S. 105–119, S. 112–113.

417 Susanne Popp. „Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsschulbüchern“. In: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus*. Hrsg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte. Göttingen, 2010, S. 98–115, S. 109.

418 Schinkel, „Ein lernwürdiges Thema? Die Darstellung der nationalsozialistischen ‚Euthanasie‘-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen 1939-1945 in aktuellen Geschichtsschulbüchern“, S. 124.

419 Albers, „Exklusion aus der Volksgemeinschaft. Die Euthanasie-Morde im inklusiven Geschichtsunterricht“.

420 Bärbel Völkel. *Stolpern ist nicht schlimm: Materialien zur Holocaust-Education*. Geschichte unterrichten. Schwalbach/Ts., 2015.

421 Ein Beispiel hierfür ist etwa das Unterrichtswerk *Geschichte und Geschehen* für die Einführungsphase in NRW (Christine Dzubieli, Peter Johannes Droste und Sophie Drescher. *Geschichte und Geschehen*. Einführungsphase Oberstufe, Nordrhein-Westfalen. Stuttgart, 2014).

Vergangenheit herumgestochert, statt Prozesse, Entwicklungen, Änderungen aufzuzeigen.⁴²²

Des Weiteren stellte Christoph Bramann in seiner Studie zu österreichischen Schulgeschichtsbüchern heraus, dass die Mehrheit der Aufgaben (83 %) auf Reproduktion und Reorganisation abzielen und „Aufgaben, die einen reflexiven Umgang mit den erworbenen Erkenntnissen und Methoden erfordern oder die Lernenden im Rahmen historischer Re- und De-Konstruktionsprozesse zu selbstständigen Interpretationen und Bewertungen auffordern, [...] dagegen stark unterrepräsentiert (17%)“ sind.⁴²³

Ebenso konnte Wolfgang Buchberger in seiner Untersuchung lediglich einen illustrativen Umgang in Aufgabenstellungen von Schulbüchern mit historischen Quellen feststellen:

Die überwiegende Mehrheit der Textquellen wird tendenziell illustrativ verwendet: Es handelt sich demnach um Fotographien von schriftlichen Quellen, das Verhältnis zur Hintergrundnarration kann als den Autorentext ergänzend bzw. diesen bestätigend bezeichnet werden und es finden sich keine Aufgaben. Das ist auch eindeutig daran zu merken, dass ein großer Teil der fotografierten Textquellen fremdsprachlich ist [...], nicht transkribiert bzw. übersetzt wird und daher die Texte weder gelesen noch verstanden werden und folglich gar nicht bearbeitet werden können [...]. Ferner muss festgestellt werden, dass der gerade für die Primarstufe eindringlich geforderte Lebensweltbezug nahezu gar nicht vorhanden ist.⁴²⁴

Insgesamt kommt er zu dem erschreckenden Ergebnis, dass „in keinem der untersuchten Bücher ein kritischer Umgang mit Textquellen aus der Vergangenheit oder der Darstellung der Vergangenheit festgestellt werden“⁴²⁵ konnte. Christoph

⁴²² Borries, „Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung“, S. 14.

⁴²³ Christoph Bramann. „Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern“. In: *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Hrsg. von Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018, S. 181–214, S. 193–194. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangten bereits frühere Studien (Bodo von Borries. *Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. Stuttgart, 1980), sodass man von einem „konstante[n] Bild überwiegend reproduktiv angelegter Lernaufgaben“ in Schulbüchern sprechen kann (Köster, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*, S. 57–58).

⁴²⁴ Wolfgang Buchberger. „Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht“. In: *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Hrsg. von Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018, S. 136–159, S. 153.

⁴²⁵ Ebd., S. 153.

Bramann bilanziert zudem, dass sich die Aufgaben meist nur auf den Darstellungstext des Schulbuches beziehen und für Aufgaben, welche durchaus auf Quellen verweisen, meist lediglich „Informationen aus dem Autorentext [...] reproduziert werden müssen [...]. Das beigefügte Quellenmaterial [...] hat dabei eine rein illustrative Funktion und wird nicht zur Bearbeitung benötigt.“⁴²⁶ Ein solcher Umgang mit historischen Quellen, bei dem es lediglich um positivistische Informationsentnahme bzw. Reproduktion und Reorganisation von historischen Deutungen geht, werden kaum historischen Kompetenzen gefordert oder gefördert.⁴²⁷ Speziell für die beschriebenen Lernprozesse historischen Erzählens im Hinblick auf Multiperspektivität bestehen folglich erhebliche Diskrepanzen zwischen den normativen Anforderungen und der Gestaltung der Lehrwerke v. a. im Hinblick auf Quellenauswahl, Aufgabenstellungen im Umgang mit historischen Quellen und adressierten Kompetenzen. Grundsätzlich lässt sich dieses Missverhältnis womöglich dadurch erklären, dass Schulbücher als ‚Ausdruck geronnener Erfahrungen‘ verstanden werden können, sie also stets eine stark sedimentierte Struktur sind. D.h. obwohl in den Lehrplänen schon seit Jahren die kompetenzorientierte Wende durchgesetzt wurde, scheinen Schulbüchern, wie insbesondere Geschichtsschulbüchern diese noch nicht vollzogen zu haben.

Digitale Medien bieten dagegen die Chance, solche Strukturen leichter und kurzfristiger aufzubrechen. Ein Beispiel hierfür ist das von Waltraud Schreiber und ihrem Team entwickelte kompetenzorientierte ‚mBook‘ Geschichte,⁴²⁸ welches eines der ersten digitalen Geschichtsschulbücher in Deutschland darstellt und den beschriebenen Misstand versucht zu beheben: „Es entsteht ein neuartiges Medium, mit dessen Hilfe gezielt und kontinuierlich historische Kompetenzen und historisches Wissen aufgebaut werden.“⁴²⁹ Das Konzept hält zwar an der Grundstruktur eines Buches (Struktur und Übersichtlichkeit, aufeinander abgestimmte Materialien und Aufgaben, chronologische Ordnung etc.) fest, erweitert diese jedoch im Hinblick auf „Aktualität, Interaktion, Simulation“ sowie auch Multiperspektivität. Durch eine Hyperlinkstruktur lassen sich „Materialangebote für Vertiefung,

426 Bramann, „Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern“, S. 204. Vgl. ebenso: „Über 90% der Aufgaben, die auf historische Darstellungen verweisen und 75% der Aufgaben, die historische Quellen involvieren, sollen mit Denkleistungen bearbeitet werden, die keine beurteilenden, reflexiven oder problemlösenden Anforderungen (AB 3) verlangen“ (ebd., S. 205).

427 Ebd., S. 204–205.

428 Waltraud Schreiber, Florian Sochatzy und Marcus Ventzke. „Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent“. In: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Florian Sochatzy, Alexander Schöner und Waltraud Schreiber. Stuttgart, 2013, S. 212–232.

429 Ebd., S. 215.

Erweiterung und Differenzierung, die Einbeziehung mehrerer Informationsebenen und schließlich auch die mediale Unterstützung kritischer Reflexion⁴³⁰ zur Verfügung stellen. Hierdurch versucht das Konzept des mBooks „die Fesseln des Gedrucktheits [abzuwerfen] und so zu einem Katalysator für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht [zu] werden.“⁴³¹ Somit kann zumindest erhofft werden, dass die zuvor beschriebenen Defizite im Hinblick auf den Umgang mit historischen Quellen im digitalen Geschichtsschulbuch behoben werden können.

In der Längsschnittstudie ‚Qualität und Quantität der Nutzung des mBooks‘ (zwischen 2013–2017) über den Kompetenzerwerb im Kontext der ‚Reformstudie Belgien‘ mit Gymnasialklassen der neunten bis 12. Jahrgangsstufe der Deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien wurde die Kompetenz- und Interessenentwicklung der Lernenden in ihren letzten vier Schuljahren untersucht.⁴³² Die Forschenden konnten eine „ausgeprägte Kompetenzentwicklung über die Jahre hinweg“ feststellen,⁴³³ welche sich grundsätzlich von zumeist niedrigeren Lernzuwächsen unterscheiden und somit als beachtlich eingeschätzt werden können.⁴³⁴ Die Standardabweichungen lassen dabei jedoch auch auf Unterschiede innerhalb der Jahrgangsstufen schließen. Zugleich zeigten sich in einer weiteren Untersuchung über den Umgang der Lehrpersonen mit diesem digitalen Lernangebot, dass unterschiedliche Typen existieren: Teilweise konnten Nutzer*innen-Typen identifiziert werden, welche das digitale Buch nicht in seinem eigentlichen Sinne verwendeten, sondern aus ihm Arbeitsblätter erstellten und die Seiten lediglich mit dem Beamer an die Wand projizierten. In diesen Stunden wurde „auf die Verwendung der auf Differenzierung, Individualisierung oder Kollaboration gerichteten Angebote im digitalen Schulbuch verzichtet.“⁴³⁵ Es bleibt daher noch fraglich, welchen Einfluss solche digitalen Angebote auf die Unterrichtspraxis überhaupt nehmen können.

430 Schreiber, Sochatzy und Ventzke, „Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent“, S. 216.

431 Ebd., S. 216.

432 Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Michael Werner, Ulrich Trautwein und Waltraud Schreiber. „Vier Jahre Unterricht mit dem ‚mBook Belgien‘: Zu den Kompetenz- und Interessenverläufen der Lernenden von der neunten bis zur zwölften Klasse“. In: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17*. Hrsg. von Monika Waldis und Béatrice Ziegler. *Geschichtsdidaktik heute*. Bern, 2019, S. 205–217, S. 206–209.

433 Ebd., S. 213.

434 Vgl. ebd., S. 214. Hierbei muss jedoch einschränkend ergänzt werden, dass unklar bleibt, inwieweit hierdurch Aussagen über die Wirksamkeit des mBooks abgeleitet werden können, da zugleich ein kompetenzorientiertes Curriculum und hierauf zugeschnittene Lehrkräftefortbildungen eingeführt wurden (ebd., S. 215).

435 Waltraud Schreiber und Christiane Bertram. „Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer,

In empirischen Studien wurde zudem der konkrete Umgang mit Quellen im Unterrichtsgeschehen untersucht. Eine kleine Auswahl dieser Studien wurden bereits im Kapitel zum Forschungsstand historischen Erzählens (vgl. 2.2.3) rezipiert: „Insbesondere scheinen Schüler vor allem einen Quellenpositivismus zu erlernen“,⁴³⁶ wie z. B. die Studie von Borries et al. bereits 2005 zeigte,⁴³⁷ oder auch neuere Studien z. B. von Christian Spieß.⁴³⁸ In diesem Kontext prangert z. B. von Borries die „Verkürzung der ‚Quellenarbeit‘ auf ‚Informationsentnahme‘“ an,⁴³⁹ was u. a. dazu führen kann, dass Quellen als „vollständig und objektiv, Darstellungen [...] parteilich und beliebig“⁴⁴⁰ von Lernenden eingeschätzt werden.

Dies konnten auch Monika Waldis und Jan Hodel (2007) anhand analysierter Unterrichtsvideografien zeigen. Die Lernenden arbeiteten hauptsächlich oberflächlich mit den historischen Quellen und hatten hierfür innerhalb einer Unterrichtsstunde meist weniger als zehn Minuten Zeit,⁴⁴¹ dabei wurden die „elementarsten Kriterien der Quellenkritik“ oft außer Acht gelassen.⁴⁴²

Ebenso videographierte Michael Sauer (2013) 128 Geschichtsstunden an verschiedenen Gymnasien, analysierte sie im Hinblick auf den Umgang mit Text- und Bildquellen im Unterricht und befragte die Lehrkräfte und Lernenden mittels Fragebögen dazu. Bestätigt wurde hierbei zunächst die grundlegende Bedeutung der Quellenarbeit im Unterricht. In der Befragung schätzten die Lehrkräfte „die Quellenarbeit als sehr wichtig ein und praktizieren sie nach eigener Auskunft sehr häufig“.⁴⁴³ Auch wenn sie angaben die Quellen „weniger in der Wissensvermittlung als in der Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen“ einzusetzen, zeigte die Beobachtung des Unterrichts, dass „in einem Drittel der Einsätze Textquellen eher als Informationstexte verwendet werden“.⁴⁴⁴

Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 441–464.

436 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 203.

437 Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*.

438 Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*.

439 Bodo von Borries. „Chancen und Grenzen der Projektarbeit am Beispiel des Geschichtswettbewerbs“. In: *Spurensucher*. Hrsg. von Michael Sauer. Hamburg, 2014, S. 368–390, S. 380.

440 Ebd., S. 380.

441 Jan Hodel und Monika Waldis. „Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse.“ In: *Geschichtsunterricht heute*. Hrsg. von Peter Gautschi, Daniel Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher. Geschichtsdidaktik heute. Bern, 2007, S. 91–142, S. 136.

442 Ebd., S. 138.

443 Sauer, *Textquellen im Geschichtsunterricht: Konzepte — Gattungen — Methoden*, S. 24.

444 Ebd., S. 24.

Ebenso beeinflusst das Geschichtsverständnis der Lehrpersonen den Umgang mit Quellen im Unterricht. So befragte etwa Liliana Maggioni in den USA Lehrkräfte hierzu.⁴⁴⁵ Sie konnte drei unterschiedliche Typen aus den Interviewdaten identifizieren: ‚Copier‘, ‚Borrower‘ und ‚Criterialist‘. ‚Copier‘ vertreten ein positivistisches Geschichtsverständnis, dementsprechend ist historisches Lernen meist damit verbunden, Fakten zu studieren und auswendig zu lernen.⁴⁴⁶ Quellenanalyse, -kritik und -interpretation spielen hierfür keine Rolle. Die ‚Borrower‘ vertreten dagegen, einen skeptischen Geschichtsbegriff, d. h. „Geschichte ist im Wesentlichen eine Sache der Meinung“,⁴⁴⁷ bzw. eine Frage der Interpretation. ‚Criterialists‘ vergleichen dagegen Quellen⁴⁴⁸ und versuchen dadurch Interpretationen zu belegen oder zu verwerfen. Allein die letztgenannte Gruppe der ‚Criterialists‘ ist mit einem narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnis zu verbinden und damit für das Prinzip der Multiperspektivität und des quellenkritischen Umgangs mit historischen Materialien. Monika Fenn stellt in diesem Kontext mit Blick auf die Lehrpersonen sowie Studierende heraus, dass diese durchaus einen elaborierten, narrativ-konstruktivistischen Geschichtsbegriff vertreten, dass aber die Ausgestaltung und Umsetzung solcher Unterrichtsstunden eine große Herausforderung darstellen und daher selten zu beobachten sind.⁴⁴⁹

Für das historische Lernen in der Schule kann außerdem vermutet werden, dass heuristische Arbeit selten von den Lernenden selbst durchgeführt werden, denn in den Lehrwerken oder auf den Arbeitsblättern findet sich oft bereits eine passende Auswahl historischer Quellen, welche für die jeweilige Frage relevant sind. Ein solch ‚verkürztes‘ historisches Lernen

[...] verhindert eine Kompetenzorientierung, die auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an der Geschichtskultur abzielt. In Entscheidungs-Situation ist die Fähigkeit, unabhängig Belege auffinden zu können, um historische Aussagen zu bestätigen oder zu widerlegen, nämlich unerlässlich.⁴⁵⁰

Folglich sollten auch Lernende, nicht nur professionelle Historiker*innen, heuristische Kompetenzen im Unterricht erwerben, indem sie die beschriebenen

445 Liliana Maggioni. *Studying epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to think historically*. Maryland, 2010.

446 Ebd., S. 119.

447 Ebd., S. 150.

448 Ebd., S. 120.

449 Vgl. Monika Fenn. „Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie“. In: *Frühes historisches Lernen*. Hrsg. von Monika Fenn. Wochenschau Geschichte. Frankfurt/M., 2018, S. 146–199.

450 Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 201.

Operationen an ausgewählten Beispielen erproben und reflektieren.⁴⁵¹ Das App-Konzept ist ein solches Beispiel, wie auch Heuristik in den Geschichtsunterricht integriert und somit gefördert werden kann (vgl. Kapitel 3).

Eine dritte Gruppe empirischer Studien nimmt darüber hinaus die Performanzen der Lernenden im Umgang mit historischen Quellen in den Blick. Auch hierfür wurde bereits ein Teil im vorhergehenden Kapitel zum Forschungsstand historischen Lernens thematisiert.⁴⁵² Z. B. untersuchten Jean Rouet et al. den Umgang amerikanischer und französischer Lernenden bzw. Studierenden mit sich widersprechenden Quellen und kamen zu dem Ergebnis:⁴⁵³ „The experiments presented in this paper contribute to a growing body of evidence that readers focus on source information when encountering discrepant information about a situation.“⁴⁵⁴ Sie konnten zudem zeigen: „In fact, just as in previous studies, our Experiment 1 found that students frequently got around the inconsistency by distorting the contents, taking a side, or simply ignoring the inconsistency.“⁴⁵⁵ Sie stellten also – wie zuvor die Ergebnisse der anderen Studien gezeigt haben – fest, dass Lernende Quellen meist lediglich als Informationslieferanten nutzen und selbst bei sich widersprechenden Quellen diese oftmals nicht quellenkritisch analysieren. Auch Wineburg (1991) konnte bereits diesen positivistischen Umgang mit Quellen bei Lernenden feststellen:

[...] students seemed to view texts as vehicles for conveying information in which the attribution was just the last thing to be read, one more bit of information to be added to the other bits that had been gathered. But for historians, who used the attribution to erect elaborate scenarios about authors and the circumstances of document generation, the attribution was not another bit of information, but the ‚bit‘ from which all else emanated. Historians seemed to view texts not as vehicles but as people, not as bits of information to be gathered but as social exchanges to be understood.⁴⁵⁶

Wineburg unterstreicht somit, wie bedeutend es für Historiker*innen ist, Perspektivität und damit auch Quellen kritisch zu reflektieren und entsprechend zu inter-

451 Ebd., S. 201.

452 Vgl. u. a. Wineburg, „Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence“.

453 Bei dieser Studie wurde jedoch nicht spezifisch historisches Denken untersucht, sondern eher der kritische Umgang mit Informationen.

454 Jean-Francois Rouet, Ludovic Le Bigot, Guillaume de Pereyra und Anne Britt. „Whose story is this? Discrepancy triggers readers’ attention to source information in short narratives“. *Reading and Writing* 29.8 (2016), S. 1549–1570, S. 1566.

455 Ebd., S. 1567.

456 Wineburg, „Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence“, S. 83.

pretieren. Derartige Operationen scheinen Lernende selten auszuführen. Dies wird etwa auch in der Analyse von Abiturklausuren deutlich. Bernd Schönemann, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (2011) kamen in ihrer Untersuchung u. a. zum dem Ergebnis, dass die Lernenden zwar äußere Textmerkmale, wie Autor*in, Adressat*in, Quellengattung der zu untersuchenden Quellen benennen, diese jedoch nicht im Sinne quellenkritischer Reflexionen für ihre Interpretation nutzen,⁴⁵⁷ so dass den „Prüfungsleistungen die analytische Distanz“ mehrheitlich fehlt.⁴⁵⁸

Um auf diese defizitären Ergebnisse und die grundsätzlichen Herausforderungen im Umgang mit Quellen zu antworten, adressiert das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ (vgl. Kapitel 3) einen offen, konstruktivistischen Umgang mit historischen Quellen, der sich von der beschriebenen ersten Position (vor-konstruierte Quellenauswahl usw.) sowie dem Umgang mit Quellen in Schulbüchern abgrenzt. Dieser Ansatz ist durchaus gewagt, er bedeutet nämlich, dass Lernende in der App nach eigenen Fragestellungen historische Quellen recherchieren und auswählen, diese quellenkritisch analysieren, interpretieren und kontextualisieren, um so eine eigene Geschichte zu erzählen, die sich ggf. im Sinne der Pluralität (vgl. nächstes Kapitel 2.3.3) von denen der Mitschüler*innen oder der Lehrperson unterscheiden kann, sodass Diskursanlässe geschaffen werden und Geschichte nicht behandelt sonder verhandelt wird. Besonders ist hierbei, dass die Suche und die Auswahl der Quellen, also die Heuristik, allein in der Verantwortung der Lernenden liegt. Ein solches Verständnis von Quellen- und Archivarbeit ist theoretisch abgeleitet vom Konzept historischen Denkens in der disziplinären Matrix Jörn Rüsens (vgl. Kapitel 2.2.1) und der schwerpunktmäßigen Re-Konstruktion im FUER-Kompetenzmodell (vgl. Kapitel 2.2.2). Normativ lässt es sich zudem auch mit dem Prinzip der Schülerorientierung – oder auch „Engagementgebot“⁴⁵⁹ – des Beutelsbacher Konsens und damit der Kompetenzorientierung verbinden: Lernende entwickeln eigene historische Fragestellungen in Bezug auf für sie relevante, aktuelle historische Themen (vgl. historische Fragekompetenzen) und beantworten diese nach wissenschaftlichen Methoden (vgl. historische Methodenkompetenzen), um sich zu diesen Fragen und Themen positionieren, ggf. engagieren und handeln zu können (vgl. historische Orientierungskompetenzen), etwa „mit dem Ziel, Geschichtskultur zu beeinflussen.“⁴⁶⁰ Beim Erlernen wissenschaftlicher Methoden ist dabei das Prinzip der Multiperspek-

457 Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, S. 75, 98.

458 Ebd., S. 89.

459 Meyer-Hamme, „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“, S. 153.

460 Ebd., S. 153. Ein Beispiel für ein solches (geschichtskulturelles) Engagement im Raum Bielefeld ist das ‚Bündnis Decolonize Bielefeld‘, welches sich u. a. für die Umbenennung der Karl-Peters-Straße in Bielefeld einsetzt (Welthaus Bielefeld e. V., „Bündnis Decolonize Bielefeld“).

tivität von zentraler Bedeutung, da dieses erfordert Methodenstandards, z. B. der Quellenkritik und der empirischen Triftigkeit, einzuhalten.

Der zuvor beschriebenen Kritik bezüglich einer Überforderung der Lernenden sowie den einschränkenden Vorschlägen eines pragmatisch, vor-konstruierten Umgangs mit Quellen im Unterricht widersprechen nämlich sehr eindrücklich die Ergebnisse, im Besonderen auch der jüngeren Schüler*innen der Sekundarstufe I, des alle zwei Jahre stattfindenden Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten.⁴⁶¹ Lernende entwickeln hierbei über einen Zeitraum von bis zu sechs Monaten eigene historische Fragestellungen mit Bezug zu ihrer Alltags- und Lebenswelt, also z. B. der Lokal-, Regional- oder Familiengeschichte, die sie allein, in kleinen Teams oder als gesamte Lerngruppe möglichst eigenständig, ähnlich wie Historiker*innen erforschen, und gelangen so zu eigenen Deutungen und Narrationen. Gerhard Schneider betont hierbei vor allem die Potenziale lokalgeschichtlicher Projekte, denn diese bieten dieselben „Forschungs- und Darstellungsprobleme“, denen auch Geschichtswissenschaftler*innen gegenüberstehen, und erfordern daher eine eigenständige Quellenrecherche, -kritik und -interpretation. Es handelt sich folglich um Probleme bzw. Potenziale, die im unterrichtlichen Normalfall nicht vorkommen.⁴⁶² Darüber hinaus gibt es aber auch weitere Beispiele dieser Art, in denen Lerngruppen eigene Forschungsprojekte durchführen und dabei mit Archiven kooperieren.⁴⁶³ Auch wenn diese bisher kaum bis gar nicht Gegenstand empirischer Forschungsprojekte waren, lässt sich jedoch vermuten, dass ähnlich wie beim Geschichtswettbewerb, die Lernenden hier durchaus in der Lage sind, historische Quellen eigenständig zu recherchieren, auszuwerten und letztlich eigene Geschichten zu erzählen.

Die Arbeit im Archiv ist vor allem besonders, da die Lernenden dort „der Realität nicht didaktisierter Vergangenheit“ begegnen können,⁴⁶⁴ d. h. die Quellen sind nicht wie im Schulbuch ‚versimpelt‘, also z. B. gekürzt und leserlich. Archivalien sind vielmehr originale Zeugnisse der Vergangenheit, sie können multiperspektivisch (s. oben) und widersprüchlich, zugleich aber auch unverständlich und unvollständig sein. Dadurch machen sie besonders den Konstruktcharakter von Geschich-

⁴⁶¹ Vgl. hierzu u. a. Christopher Wosnitza und Johannes Meyer-Hamme. „Student essays expressing historical thinking: A quantitative and dually qualitative analysis of 1,100 papers for the History Contest of the German President“. *History Education Research Journal* 16.1 (2019), S. 88–102.

⁴⁶² Schneider, „Die Arbeit mit schriftlichen Quellen“, S. 17.

⁴⁶³ Vgl. u. a. Heike Wolter: *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Methoden Historischen Lernens. Frankfurt/M., 2018; Gabriele Karthaus, Berthold Weber und Jens Zubala, Hrsg. *Forschendes Lernen in Majdanek: Erfahrungen aus der Projektarbeit*. Geschichte unterrichten. Schwalbach/Ts., 2016.

⁴⁶⁴ Wolter, *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*, S. 60.

te und Prozesse historischen Forschens deutlich. Ebenso bedeutet das Forschen im Archiv, dass Lernende nach ihrer eigenen selbstgewählten Fragestellung und Themen Quellen suchen und darauf aufbauend selbständig Geschichte schreiben können. Dabei können sie auch noch nicht beachtete Vergangenheit, wie z. B. Lokal- und Regionalgeschichte, oder auch ganz neue Themen entdecken.

Insgesamt hat sich bei derartigen Projekten bisher gezeigt, dass die Ergebnisse immer dann besonders gut ausfallen, wenn die Fragen und Themen für die Lernenden bedeutend⁴⁶⁵ sind und wenn die Lernenden sie selbst auswählen und den Lernprozess selbst gestalten können.⁴⁶⁶ Dies sind jedoch Lernformen, die im Alltagsunterricht kaum vorkommen, wie die Studien zu Lernangeboten und Unterrichtssettings bereits belegt haben. Insbesondere individuelle Subjektbezüge der Lernenden zu den historischen Themen und Fragestellungen erscheinen hierbei bedeutend zu sein, sodass die Performanzen der Lernenden in offen, konstruktivistischen Projekten, die forschendes und entdeckendes Lernen ermöglichen, durchaus elaborierte Formen historischen Denkens zeigen.⁴⁶⁷

Trotz dieser Potenziale sind Archive für Lernende oftmals unbekannte Orte: „Nicht selten denken Schülerinnen und Schüler (und manche Lehrkräfte) zuerst an staubige Regale, unzugängliche Magazine und wenig nutzerfreundliche Öffnungszeiten.“⁴⁶⁸ Neue und einfachere Möglichkeiten Lerngruppen Zugänge zu Archiven zu bieten finden sich vor allem im digitalen Raum. Bereits seit Mitte der 1990er Jahre, also mit der Einführung erster Personal Computer und später auch CD-ROMS, konnten zunächst vor allem Wissenschaftler*innen und Forschungseinrichtungen auch außerhalb von Archiven auf Text- und Quellensammlungen in digitalisierter Form zugreifen.⁴⁶⁹ Erweitert wurden diese Möglichkeit vor allem durch die Erfindung des World Wide Webs bzw. des Web 2.0, das durch eine vereinfachte Handhabung auch Archiven ermöglichte auf der eigenen Homepage Ausschnitte aus Akten und Quellensammlungen zu Verfügung zu stellen oder ganze Archivverbünde online zu präsentieren und auch hierbei eine gewisse Anzahl historischer Quellen anzubieten. Diese bieten große Vorteile für die historische Forschung: Historiker*innen können über das Internet auf digitale Archive aus al-

465 Vgl. Johannes Meyer-Hamme. *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*. Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 26. Idstein, 2009.

466 Vgl. Wosnitza und Meyer-Hamme, „Student essays expressing historical thinking: A quantitative and dually qualitative analysis of 1,100 papers for the History Contest of the German President“, S. 91.

467 Ebd., S. 100.

468 Wolter, *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*, S. 60.

469 Vadim Oswalt. *Multimediale Programme im Geschichtsunterricht*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2002, S. 9–10.

ler Welt zugreifen, Archivbestände miteinander vernetzen und dadurch auch neue Perspektiven in ihre Forschung einbringen.⁴⁷⁰ Für das historische Lernen bieten solche digitalen Archive neue Fundplätze für Quellen außerhalb der Schulbücher und die Möglichkeit im Unterricht mit ungekürzten und nicht bereits in Narrative eingebetteten Quellen in digitaler Form zu arbeiten.⁴⁷¹ Lokal- und regionalgeschichtliche Themen können so in den Blick genommen werden, genauso wie z. B. Verflechtungsgeschichte. Digitale Archive können helfen Grenzen zu überschreiten.⁴⁷² Insbesondere für forschende und entdeckende Lernprozesse bieten diese digitalisierten Quellen bzw. Archivalien besondere Potenziale, was am Beispiel der ‚App in die Geschichte‘ gezeigt werden kann (vgl. Kapitel 3). Mittlerweile liegt ein immer größerer Bestand an digitalisierten historischen Quellen aus Archiven vor.⁴⁷³ Dennoch werden diese Möglichkeiten im Unterricht nur selten genutzt. Noch 2013 konstatierte etwa Mills Kelly:

Amazingly, at a time (2005) when millions of primary sources in American history were already online from reputable organizations such as the Library of Congress and the National Archives, only 6 percent of the 792 syllabi Cohen included in his study offered students links to online primary sources. A more recent study (2010) by Robert Townsend of the American Historical Association (AHA) indicates that in the five years since Cohen’s article appeared, still fewer than half of the more than 4,000 teaching historians responding to an AHA survey regularly use online sources in their classes.⁴⁷⁴

Hieran scheint sich auch in den letzten Jahren nicht viel oder nur langsam etwas geändert zu haben, wie z. B. die Studienergebnisse von Wolfgang Buchberger et al. zeigen.⁴⁷⁵ Daher sollte es als notwendig und sinnvoll betrachtet werden, diese digitalen

470 Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 27.

471 Jessica Kreuz. „Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen. Zum methodischen Umgang mit Datenbanken im Kontext der Digitalisierungsstrategie“. *Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften* (2019).

472 Beispiele für diese Potenziale sind u. a. die digitalen Angebote und Initiativen der Arolsen Archives: Beim Projekt *everynamecounts* indizieren z. B. Freiwillige aus der ganzen Welt Informationen aus Dokumenten eines online Archivs, welche sie „prinzipiell jederzeit und überall auf der Welt online am Bildschirm aufrufen können“, mit Hilfe einer entsprechenden Eingabemaske (Akim Jah, Katharina Menschick, Sabine Moller und Margit Vogt. „Forschend-entdeckendes Lernen und digitale Tools: Zur Archivpädagogik der Arolsen Archives“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 73.5/6 [2022], S. 260–272, S. 265).

473 Ebenso gibt es sogenannte *born digital* Quellen, die bereits digital entstanden sind und nicht erst etwa durch einen Scan in eine digitale Version überführt werden müssen. Beispiele sind u. a. E-Mails oder Posts auf Social Media Plattformen.

474 Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 10.

475 Buchberger, Kühberger und Stuhlberger, *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*.

Angebote mehr für historische Lernprozesse zugänglich zu machen und in den Unterricht zu integrieren, um so vor allem die beschriebenen Potenziale der digitalen Quellen- und Archivarbeit nutzbar zu machen.

Abschließend können nun im Hinblick auf den Umgang mit historischen Quellen und dem Prinzip der Multiperspektivität drei zentrale Schlussfolgerungen auf verschiedenen Ebenen gezogen werden:

Die Auswahl historischer Quellen sollte multiperspektivisch und die aus ihnen abgeleiteten Aussagen quellenkritisch im Sinne der empirischen Triftigkeit sein (vgl. die Überlegungen von Baumgartner, Rösen und sowie die Operationen nach dem FUER-Modell, Kapitel 2.2.2). Denn dies sind zentrale Kriterien der Geschichtswissenschaft, die auch insbesondere wichtig für Lernprozesse historischen Erzählens sind.

Es zeigen sich jedoch meist defizitäre Ergebnisse sowohl auf Ebene der Lernangebote,⁴⁷⁶ der Gestaltung der Lernprozesse⁴⁷⁷ sowie der Performanzen⁴⁷⁸ im Umgang mit historischen Quellen. Oftmals ist die Quellenauswahl nicht multiperspektivisch, sondern stromlinienförmig, Lernende haben selten bis nie die Möglichkeit, eigene Quellen auszuwählen oder heuristische Herausforderungen zu reflektieren. Digitale Angebote scheinen dagegen gute Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten. Es bleibt aber herausfordernd, sie sinnvoll und nachhaltig in den Unterricht zu integrieren.⁴⁷⁹

Lernprozesse historischen Erzählens sollten folglich so gestaltet werden, dass sie die Auswahl der Quellen als Teil des Prozesses in den Fokus stellen und damit auch Multiperspektivität und Quellenkritik zum Thema machen. Hierfür bietet sich

476 Vgl. u. a. Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard, Hrsg. *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018 und Schinkel, „Ein lernwürdiges Thema? Die Darstellung der nationalsozialistischen ‚Euthanasie‘-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen 1939-1945 in aktuellen Geschichtsschulbüchern“.

477 Vgl. u. a. Hodel und Waldis, „Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse.“ und Michael Sauer, „Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Empirische Befunde“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12.1 (2013), S. 176–197.

478 Vgl. u. a. Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, Rouet, Le Bigot, Pereyra und Britt, „Whose story is this? Discrepancy triggers readers' attention to source information in short narratives“, Wineburg, „Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind“, Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*.

479 Vgl. z. B. die mBook Studie (Waltraud Schreiber, Ulrich Trautwein, Wolfgang Wagner und Ulf Brefeld, „Reformstudie Belgien: eine Effektstudie zur Einführung von kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook“. In: *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt*. Hrsg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger. Münster und New York, 2019, S. 161–174).

Archivarbeit und insbesondere die Arbeit mit digitalen Archiven an. Erkenntnisse dazu liegen jedoch ebenso noch nicht vor, es bleibt fraglich, inwieweit dies Lernende ggf. überfordert und wie sie daher in solchen Prozessen unterstützt werden können.

2.3.3 Pluralität historischer Erzählungen innerhalb von Lerngruppen

Die geschichtstheoretischen Erkenntnisse über die Perspektivität von Geschichte lassen die Aussage zu, daß es unzulässig ist, Schülerinnen und Schüler im Unterricht auf eine bestimmte Sicht von Geschichte festzulegen und ihnen eine bestimmte Ansicht abzuverlangen. Wo und wenn dies geschieht, liegt ein Verstoß gegen wissenschaftliche Erkenntnisse vor.⁴⁸⁰

Folglich fordert Bergmann, dass Lernende zu eigenen und auch unterschiedlichen historischen Sinnbildung im Unterricht gelangen sollen. Diese Pluralität auf der Ebene der Urteile von Lernenden wird als zentrales Charakteristikum von Lernprozessen historischen Erzählens betrachtet und gilt damit als eine der zentralen normativen Forderungen sowie als didaktisches Prinzip historischen Lernens. Martin Lücke definiert dieses, in Anlehnung an Klaus Bergmann und Bodo v. Borries, als „Pluralität der Ansichten und Urteile über einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen [Quellen, AK] und kontroversen Darstellungen bilden.“⁴⁸¹ Bodo von Borries verbindet dieses Prinzip zudem mit der Forderungen nach einer grundsätzlichen Offenheit historischen Lernens, welche auch die Lernergebnisse miteinschließt, sodass „die einen Schüler die einen Schlußfolgerungen und die anderen Schüler andere Schlußfolgerungen ziehen werden und sollen.“⁴⁸² Denn historische Sinnbildungsprozesse in pluralen-demokratischen Gesellschaften sollten „keine Einbahnstraße [sein], bei der es nur ein Ergebnis geben kann.“⁴⁸³ Konsequenterweise lässt sich das Prinzip der Pluralität mit dem ‚Überwältigungsverbot‘ bzw. ‚Indoktrinationsverbot‘ des Beutelsbacher Konsenses verbinden. Dieses drückt nämlich aus, dass es nicht erlaubt ist, „den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern.“⁴⁸⁴

⁴⁸⁰ Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, S. 171.

⁴⁸¹ Martin Lücke. „Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012, S. 281–288, S. 285.

⁴⁸² Borries, „Geschichtslernen in offenen Lernformen und an außerschulischen Lernorten“, S. 83.

⁴⁸³ Ebd., S. 83.

⁴⁸⁴ Wehling, „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“, S. 179.

Pluralität lässt sich in diesem Sinne ebenso mit dem Prinzip der Subjektorientierung verknüpfen. Johannes Meyer-Hamme hat dessen fundamentale Bedeutung für das historische Denken bzw. Lernen herausgestellt,⁴⁸⁵ nämlich: „[...] dass historisches Lernen dann stattfindet, wenn die Lernenden dem Thema und der Fragestellung eine subjektive Bedeutung zuschreiben.“⁴⁸⁶ Allerdings dürfen Pluralität und Offenheit grundsätzlich nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Denn nicht „jede Deutung [ist] gleich anerkennenswert [...]. Das narrativistisch-konstruktivistische Paradigma bietet zwar einen großen Spielraum möglicher historischer Narrationen und damit zusammenhängend Sinnbildungen, aber diese müssen empirisch, narrativ und normativ triftig sein.“⁴⁸⁷ Folglich sollten Narrationen der Lernenden auch dahingehend diskutiert werden, inwieweit ihre Deutungen diesen Kriterien entsprechen. Bei Fragen der Bewertung von historischen Narrationen sollte also „nicht die Argumentationsrichtung, also die historische Identität, sondern die Argumentationsqualität das entscheidende Merkmal“ sein.⁴⁸⁸

485 Vgl. u. a. Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“ Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*.

486 Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“, S. 13. Es existieren jedoch auch hierzu entgegengesetzte Positionen, wie etwa bei Peter Geiss: Er kritisiert die „epistemologische Überhöhung des Erzählens“ (Geiss, „Objektivität als Zumutung: Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik“, S. 30) und verweist darauf, dass „eine Ebene vergangener Tatsachen und kausaler Zusammenhänge durch die methodisch kontrollierte, ergebnisoffene Quellenarbeit prinzipiell der Analyse verfügbar“ sei (ebd., S. 41) und verneint hiermit die Bedeutung der Subjektorientierung beim historischen Denken. Ebenso spielt die Subjektorientierung bei Hans-Jürgen Pandel. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2013 und Michael Sauer. *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 14. Aufl., Nachdruck der 10., aktualisierten und erweiterten Auflage 2012. Hannover, 2021 keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle.

487 Meyer-Hamme, „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“, S. 153.

488 Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, S. 297. Entsprechend unterscheidet auch Jeismann zwischen Argumentationsrichtung und -qualität und betont: „Die historische Differenzierung des Gegenstandes erzwingt kein bestimmtes Werturteil. Auch historisch differenzierte Gegenstände können von verschiedenen grundsätzlichen Wertstandpunkten (Perspektiven, Erfahrungen) aus verschieden bewertet werden.“ (Karl-Ernst Jeismann, Erich Kosthorst, Bernd Schäfer, Vernd Schlöder, Karl Teppe und Maria Wasna. *Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins: Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile*. Geschichte, Politik Studien zur Didaktik, Bd. 4. Paderborn u.a., 1987, S. 23).

Damit geht die Forderung nach Pluralität auch einher mit der Forderung nach einem Diskurs über die unterschiedlichen Positionen bzw. Sinnbildungen, denn gerade der „Diskurs ist Bestandteil und Ziel der multiperspektivischen Geschichtsdarstellung. Er verhindert, daß der historische Sachverhalt in der Bearbeitung durch die Lernenden in voneinander isolierte Geschichten zerfällt.“⁴⁸⁹ Pluralität und Diskursivität sollten daher beim historischen Lernen stets zusammen gedacht werden.⁴⁹⁰ Ein pragmatischer Vorschlag hierfür findet sich u. a. im Konzept des Task-Based History Learning von Andreas Körber et al.,⁴⁹¹ auf welches in Kapitel 3 im Kontext der App-Konzeption genauer eingegangen werden wird.⁴⁹²

Geschichtsdidaktische Studien, welche die Pluralität historischer Erzählungen innerhalb von Lerngruppen untersuchen, liegen bisher noch nicht vor. Allerdings zeigen Untersuchungen, dass Geschichtsunterricht oftmals keine Freiheiten für eigene, d. h. offene historische Erzählungen, bietet.⁴⁹³ Deutlich wird dies z. B. in den Äußerungen einer Schülerin in der Studie von Johannes Meyer-Hamme: „Frau Behrens stellt uns Fragen und wir versuchen irgendwie das richtige Wort für sie zu finden.“⁴⁹⁴ Hieran zeigt sich, dass Lernende im Geschichtsunterricht sich vor allem bemühen, den Erwartungen der Lehrperson zu entsprechen, in diesem Fall die erwartete Geschichte, die folglich von der Lehrkraft als korrekt angesehen wird, zu erzählen.⁴⁹⁵ Dieses Verhalten wird allgemein mit dem Begriff des ‚Schülerjobs‘

489 Klaus Bergmann. „Multiperspektivität“. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rösen und Gerhard Schneider. Seelze-Velber, 1997, S. 301–303, S. 302.

490 Vgl. hierzu auch Brüning: „Gerade abweichende Narrative können durch das Erkennen und Diskutieren pluralistischer Deutungen zu produktiven Lerngelegenheiten werden. Hier werden also gerade die Differenzen zwischen den Lernenden einer Gruppe, die zu unterschiedlichen Narrationen führen, als Ressource begriffen und somit wertgeschätzt.“ (Brüning, *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft: Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*, S. 331).

491 Andreas Körber, Nico Gärtner, Hanna Hartmann und Annika Stork. „Task-Based History Learning (TBHL) — ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 197–212.

492 Abgeleitet aus der englischen Fachdidaktik beschreibt dieses Konzept „ein zugleich problemorientiertes, projektartig organisiertes geschichtsdidaktisches Lernkonzept“, in welchem sowohl die eigenständige Bearbeitung einer historischen Fragestellung durch die Lernenden wie auch die Reflexion des Lernprozesses im Fokus stehen (ebd., S. 211).

493 Diese Kritik auch bei Borries, „Geschichtslernen in offenen Lernformen und an außerschulischen Lernorten“.

494 Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, S. 250.

495 Ebd., S. 251.

beschrieben.⁴⁹⁶ Lernformen, welchen zugesprochen wird solche Muster durchbrechen zu können, sind vor allem forschendes und entdeckendes Lernen sowie historische Projektarbeiten.

2.3.3.1 Forschende und entdeckende Lernformen

Zurückgehend auf ‚Grabe-wo-du-stehst-Bewegungen‘ (Sven Lingquist) und der Einführung des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten in den 1970er Jahren haben sich auch Formen der historischen Projektarbeit für den Geschichtsunterricht entwickelt, sodass sie mittlerweile als eine „Standardmethoden des modernen Geschichtsunterrichts“ bezeichnet werden können.⁴⁹⁷ Zugleich zeigen jedoch auch Untersuchungen, dass Projektarbeit in Form forschender oder entdeckender historischer Lernformen⁴⁹⁸ zwar „(fast) überall gefordert [wird], aber (nachweislich) relativ selten verwirklicht [wird]. Sie kostet mehr Zeit-, Organisations- und Denkaufwand als herkömmlicher Unterricht.“⁴⁹⁹

496 Georg Breidenstein. *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Bd. 24. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, 2006.

497 Christian Heuer. „Projektarbeit“. In: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann. Schwalbach/Ts., 2006, S. 146–147, S. 146. Mittlerweile kann auf eine breite Literaturbasis, teils im Kontext des Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten, zurückgegriffen werden, wie u. a. die Spurensucherbände, Praxiszeitschriften oder Monographien (zuletzt erschienen Felix Ostermann. *Geschichtswettbewerb als Lernchance? Eine empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen historischer Projektarbeit*. Zeitgeschichte - Zeitverständnis, Bd. 29. Berlin und Münster, 2021). Ein Überblick findet sich z. B. bei Bodo von Borries. „Forschendes historisches Lernen‘ ist mehr als ‚Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten‘: Rückblick und Ausblick“. In: *Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld*. Hrsg. von Christian Heuer, Christine Pflüger und Gerhard Schneider. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2009, S. 130–148.

498 Bodo von Borries unterscheidet zwischen ‚forschendem historischem Lernen‘ und ‚entdeckendem Lernen‘. Forschendes Lernen „meint mehr die volle ‚Ernstsituation‘ und die volle ‚Selbstbestimmung‘ des Lernprozesses als die absolute Neuheit des Ergebnisses oder Materials, die nur ziemlich selten und meist in Fällen mäßiger handwerklicher Schwierigkeit des Quellenmaterials (Fremdsprachen, Schriftarten, Quellenumfang, Hilfswissenschaften) vorkommt“ (Bodo von Borries. „Historische Projektarbeit: ‚Größenwahn‘ oder ‚Königsweg‘?“ In: *Spurensucher*. Hrsg. von Lothar Dittmer und Detlef Siegfried. Hamburg, 2005, S. 333–350, S. 335). Entdeckendes Lernen setze dagegen „entdeckenlassendes Lehren‘ voraus. Das heißt: Die didaktisch Verantwortlichen müssen verschiedene mögliche Lernwege und Lernergebnisse kennen und vorbereiten, ohne sie vorzuschreiben oder durchzusetzen.“ (ebd., S. 335). Forschendes Lernen zielt somit v. a. auf inhaltliche neue, bisher unbekannte Forschungsergebnisse ab. Entdeckendes Lernen fokussiert mehr die Freiheit der Lernwege und Ergebnisse, die jedoch nicht unbedingt neu sein müssen, sondern z. B. auch nachvollzogen werden können.

499 Borries, „Chancen und Grenzen der Projektarbeit am Beispiel des Geschichtswettbewerbs“, S. 368.

Zentrale Prinzipien dieser Lernform sind etwa die eigenständige Erarbeitung geschichtlicher Themen und Fragestellungen, welche von „problemhaltigen und gesellschaftsrelevanten Fragen der Zeit“⁵⁰⁰ ausgehen. Dabei sollen v. a. fachspezifische Methoden der Erkenntnisgewinnung eingesetzt werden. Christian Heuer unterteilt sie in fünf Projektphasen: Projektinitiative, Projektplanung, Projektdurchführung, Präsentation der hergestellten Produkte und abschließende Bewertung und Reflexion der Ergebnisse und des Projektverlaufs.⁵⁰¹ Im Vergleich zu anderen Lernformen zeigt sich daran v. a., dass ein ganzheitlicher Lernprozess, ein „vollständigen Denkakt“ (Dewey) adressiert wird, bei welchem der „Erkenntnisprozess“ im Vordergrund steht.⁵⁰² Diese Lernform erscheint besonders geeignet, Prinzipien der Pluralität, Offenheit und Diskursivität im Unterricht zu ermöglichen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Phasen durchaus auch in Verbindung mit der disziplinären Matrix gebracht werden können bzw. nach dem FUER-Modell einen re- oder dekonstruktiven Lernprozesse ebenso modellieren können (vgl. App-Konzept in Kapitel 3). In diesem Sinne beschreibt Meik Zülsdorf-Kersting historische Projektarbeit auch als „alle Denk-, Recherche- und Artikulationsstufen umfassende selbsttätige Auseinandersetzung seitens der Schülerinnen und Schüler mit einer historischen Problemstellung.“⁵⁰³

Wenn Projektarbeit auch keinesfalls zum alleinigen „Königsweg“⁵⁰⁴ historischen Lernens erhoben werden darf, wird doch deutlich, dass diese Lernform zumindest die Möglichkeit bietet, alle bzw. viele zentralen Merkmale zu kombinieren und zugleich das Klassenzimmer zu verlassen und außerschulische Lernorte, wie z. B. Archive einzubinden.⁵⁰⁵ Grundsätzlich muss nämlich hervorgehoben werden, dass bei dieser Lernform zentrale Kriterien der Kompetenzorientierung, wie

500 Heuer, „Projektarbeit“, S. 146.

501 Ebd., S. 146.

502 Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, S. 344.

503 Meik Zülsdorf-Kersting, „Projektarbeit“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012, S. 64–75, S. 64–65. Auch Mills Kelly verweist auf die besonderen Potenziale offener, forschender und entdeckender Lernprozesse: „By structuring learning opportunities that address fundamental historical problems and give students enough free rein to take real ownership of their work, we open ourselves (and them) up to the possibility that much more can happen in our courses than the development of the most basic skills of historical analysis“ (Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 5).

504 Borries, „Historische Projektarbeit: ‚Größenwahn‘ oder ‚Königsweg‘?“, S. 333.

505 Zülsdorf-Kersting, „Projektarbeit“, S. 71.

sie auch zuvor im Kontext des FUER-Modells beschrieben wurden, erfüllt werden können:

Forschend-entdeckendes Lernen erfüllt zentrale Forderungen eines kompetenzorientierten Unterrichts, wenn es Lerngelegenheiten auf der Basis von Orientierungsbedürfnissen von Lernenden bereitstellt, Problemstellungen in den Mittelpunkt stellt, Materialreichtum (Quellenreichtum) in der Lösung der historischen Fragestellungen fordert und individualisierte Lösungsprozesse zulässt. Und dies tut es, indem spiralförmig Fragen an die Vergangenheit immer wieder und immer anders gestellt werden können.⁵⁰⁶

Nach Heike Wolter liegen die Potenziale von forschendem und entdeckendem Geschichtslernen v. a. in der möglichen Kompetenzorientierung, Gegenwarts- und Lebensweltorientierung, dem Gesellschaftsbezug, der Schülerorientierung, der kooperativen Lernformen sowie der flexiblen Lernwege und der Bezüge zur Lokal- und Regionalgeschichte.⁵⁰⁷ Diese Lernformen bieten sich folglich auch besonders für eine Verknüpfung mit historischer Projektarbeit an, auf welche im nächsten Kapitel weiter eingegangen wird.

Empirische Untersuchungen des Geschichtsunterricht haben bisher jedoch gezeigt, dass „historische Projektarbeit im Unterrichtsalltag praktisch nicht vor[kommt]. Sie war und ist ein exotisches Randphänomen“.⁵⁰⁸ Dies gilt auch im internationalen Kontext, wie z. B. in den USA: „The typical high school or college history class is dominated by lectures aimed at imparting a mix of facts and analysis to students who are expected to dutifully listen, take notes, study that information, and then demonstrate their mastery of the material either in essays.“⁵⁰⁹ Bereits 1995 deckte Bodo von Borries diesen Missstand auf: In einer repräsentativen Befragungen gaben Schüler*innen verschiedener Jahrgangsstufen sowie Bundesländer an, dass ihr Geschichtsunterricht vor allem lehrkräftezentriert, schulbuchdominiert und faktenorientiert sei, kaum bis gar nicht problemorientiert oder von den Lernenden selbst gesteuert.⁵¹⁰

506 Wolter, *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*, S. 41.

507 Ebd., S. 40–52.

508 Zülsdorf-Kersting, „Projektarbeit“, S. 64.

509 Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 8.

510 Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, S. 111. Im Gegensatz hierzu bedachten Lehrpersonen „Methodensicherheit, Quellenstützung, Gegenwartsbezug, Diskussion und Problematisierung mit dem höchsten Stellenwert“ in der Befragung (ebd., S. 278). Daran wird entweder eine unterschiedliche Wahrnehmung des Unterrichts aus Lehrenden- und Lernenden-Perspektive deutlich oder es zeigt sich ggf. eine Divergenz zwischen normativen Erwartungen (welche den Lehrkräften bewusst zu sein scheint) und deren tatsächlicher Umsetzung.

Ebenso warnt von Borries jedoch davor, offener Projektarbeit eine „garantierte Überlegenheit“ zu anderen Lernform zu attestieren, denn bislang mangelt es an aussagekräftigen Studien, die Studienlage ist „disparat und insgesamt unbefriedigend“.⁵¹¹ V.a. die schwächeren Schüler*innen scheinen bei Projektarbeiten benachteiligt zu sein⁵¹² und weniger Lernerfolge zu erzielen: „Offene‘ Formen [sind] eher für besonders Interessierte, Selbstsichere und Intelligente geeignet [...], ‚geschlossene‘ Formen mit engeren Anweisungen, kürzeren Zeithorizonten und direkteren Rückmeldungen dagegen für motivational, kognitiv und in ihrem Selbstwertgefühl weniger Begünstigte oder gar Benachteiligte.“⁵¹³ Somit sind historische Projektarbeiten und offene Lernformen grundsätzlich anderen Formen nicht überlegen, wenn man den Unterrichtserfolg betrachtet.⁵¹⁴ Dabei muss jedoch auch bedacht werden, dass die Wirkmächtigkeit herkömmlicher Unterrichtsmethoden alles andere als gesichert⁵¹⁵ gilt (vgl. z. B. Studien zum Umgang mit historischen Quellen, Kapitel 2.2.3). Meik Zülsdorf-Kersting resümiert, dass „die Forschungslage durch das Gegenüber von positiven Erfahrungsberichten und eher ernüchternden empirischen Befunden gekennzeichnet ist.“⁵¹⁶ Allerdings müssen diese Ergebnisse „vor dem Hintergrund der insgesamt schlechten Ergebnisse des Geschichtsunterrichts gesehen werden“ und stellen daher „kein überzeugendes Argument gegen diese Methode“⁵¹⁷ dar. Denn um die instruktionalen Lernformen steht es weitaus schlechter: „Was nach wenigen Wochen, Monaten, Jahren übrig bleibt, ist geradezu grotesk wenig: Das meiste rieselt leider mit geringer ‚Halbwertszeit‘ wieder aus dem Gedächtnis heraus.“⁵¹⁸

2.3.3.2 Projektlernen 2.0

Forschendes und entdeckendes Lernen kann zudem in digitale Projektlernformen transformiert und erweitert werden. Besonders etabliert hat sich darunter das

511 Zülsdorf-Kersting, „Projektarbeit“, S. 67.

512 Borries, „Historische Projektarbeit: ‚Größenwahn‘ oder ‚Königsweg?“, S. 121.

513 Ebd., S. 339.

514 Ebd., S. 339.

515 Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, S. 348.

516 Zülsdorf-Kersting, „Projektarbeit“, S. 67.

517 Ebd., S. 67.

518 Borries, „Historische Projektarbeit: ‚Größenwahn‘ oder ‚Königsweg?“, S. 346.

Konzept ‚Projektarbeit 2.0.‘⁵¹⁹ Damit sind Formen historischen Projektunterrichts gemeint, in welchen durch die Integration digitaler Medien deren Potenziale, wie „Offenheit, Personalisierung, Kollaboration, Freiwilligkeit und Selbstorganisation“,⁵²⁰ je nach Variation zusammenwirken. Unabhängig vom Unterrichtsfach und Thema sollten hierbei vor allem die Fragen und der individuelle Zugang der Lernenden den Ausgangspunkt der Projekte darstellen, bei denen die Antworten und Ergebnisse sowie die verschiedenen Wege dorthin noch keinesfalls feststehen.⁵²¹ Zugleich verschiebt sich der Schwerpunkt der Lehrer*innenrolle von Inhalte-Vermittler*innen zu Lernprozess-Gestalter*innen.⁵²² Oder wie Mills Kelly es ausdrückt:

This freedom to inquire turns the traditional relationship between student and teacher on its head, because with essentially unlimited access to historical information – for good or ill – students are no longer dependent upon their teachers for access to information that was once doled out to them.⁵²³

Folglich verschieben sich so Hierarchiestrukturen und damit auch die etablierten Rollen im Klassenzimmer. Besondere Beispiele derartiger Unterrichtsvorhaben sind transnationale Geschichtsprojekte zwischen Lerngruppen über Landesgrenzen hinweg. Digitale Medien sowie insbesondere das Internet haben diese Formen des Austausches erheblich erleichtert und erweitert. Seit der Entwicklung des ‚transatlantischen Klassenzimmers‘ der 1990er Jahre können heute auch Projekte durchgeführt werden, die nicht einmal mehr einer unmittelbaren Begegnung bedürfen, sondern im jeweils eigenen Klassenraum stattfinden.⁵²⁴ Hierbei wird die „Entgrenzung von Denk- und Lernräumen“ durch das digitale Netz besonders offensichtlich.⁵²⁵ Die Studie von Jens Aspelmeier et al., welche ein solches Projekt begleitete, konnte u. a. zeigen, dass der Austausch und die Kommunikation zu zentralen Erkenntnissen bei Lernenden führen kann, wie etwa: „Die Anderen

519 Lisa Rosa. „Projektarbeit 2.0“. In: *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Hrsg. von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 320–326.

520 Ebd., S. 320.

521 Ebd., S. 323.

522 Rosa, „Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität“.

523 Kelly, *Teaching History in the Digital Age*, S. 28.

524 Vadim Oswald, Jens Aspelmeier und Suzelle Boguth. *Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft: Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2014, S. 84.

525 Pallaske, „Die Vermessung der (digitalen) Welt: Geschichtslernen mit digitalen Medien“, S. 137.

denken Geschichte anders!⁵²⁶ Hierdurch können neue und spannende Lern- und Diskursanlässe gewonnen werden. Gleichzeitig machte die Studie jedoch auch deutlich, dass quellenkritische Vorgehensweisen oftmals vernachlässigt werden:

Sowohl in den Schülerinterviews als auch in den Produkten wird deutlich, dass vielfach eine Diskussion um die Aussagekraft und den Quellenwert einzelner Gattungen nicht beschrieben werden. So beschränkt sich die Auswertung der schriftlichen Quellen oder Oral-History-Interviews oftmals auf eine reine Inhaltswiedergabe. Was Ausagewert oder auch -grenzen einer Quelle ausmachen, ist in den meisten Projekten nicht Teil der Schülerprodukte.⁵²⁷

Forschende und entdeckende Lernformen sowie das Projektlernen 2.0 im digitalen Raum sind daher nicht die Lösung aller Probleme. Dennoch scheinen sie zentrale Potenziale für Lernprozesse historischen Erzählens zu bieten, welche jedoch geschichtsspezifisch, etwa im Hinblick auf den Umgang mit historischen Quellen, auch im digitalen Raum zu modellieren sind. Zudem ist es sinnvoll, diese Potenziale mit jenen der Archivarbeit zu verbinden. Dies stellt einen der zentralen Ansätze der ‚App in die Geschichte‘ dar, wie im folgenden Kapitel zum App-Konzept (vgl. Kapitel 3) noch genauer zu erläutern ist.

2.3.4 Schlussfolgerungen

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität sowie Pluralität in historischen Lernprozesse historisches Erzählens integrieren und miteinander verbinden lassen.⁵²⁸

Kontroversität als „Normalzustand der Geschichte als Wissenschaft“⁵²⁹ wird besonders in erinnerungs- und geschichtskulturellen Debatten, welche auch im digitalen Raum ausgetragen werden, sichtbar. Einerseits stellen diese gesellschaftliche Herausforderungen dar, andererseits bieten sie hierdurch aktuelle und relevante ‚Erzählanlässe‘ bzw. Problemstellungen historischen Denkens aus der Alltags- und Lebenswelt der Lernenden. Empirisch konnte bisher meist nur gezeigt werden, dass Lernende große Schwierigkeiten haben, Unterschiede zwischen Darstellungen wahrzunehmen und diese zu analysieren, denn oftmals entnehmen sie ihnen ledig-

⁵²⁶ Oswalt, Aspelmeier und Boguth, *Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft: Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0*, S. 18.

⁵²⁷ Ebd., S. 61.

⁵²⁸ Hierbei weiche ich von der etablierten Abfolge – Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität – ab, um die Prinzipien entsprechend eines re-konstruktiven historischen Lernprozesses miteinander in Beziehung zu setzen. Vgl. Abbildung 2.3 sowie die Erläuterung hierzu in Kapitel 2.3.

⁵²⁹ Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, S. 167.

lich nur Informationen. Folglich sollten Lernangebote und damit historische Lernprozesse auch die Kontroversität von Geschichte – besonders im digitalen Raum – miteinbeziehen, um Lernenden zu ermöglichen, diese Debatten und ihre Charakteristika kennenzulernen, sie zu reflektieren und sich zu ihnen zu positionieren. Daher sollte beim historischen Lernen auch die Verortung in einer geschichtskulturellen Debatte adressiert werden.⁵³⁰

Multiperspektivität auf Ebene der historischen Quellen stellt einen zentralen Grundsatz wissenschaftsspezifischen historischen Forschens bzw. Erzählens dar. Im Sinne des narrativistisch-konstruktivistischen Geschichtsverständnisses liegt diesem Prinzip die Einsicht zu Grunde, dass nicht nur historische Erzählungen sondern auch Quellen stets perspektivische Zeugnisse sind, welche sich folglich voneinander unterscheiden können. Dies macht es notwendig, verschiedene Perspektiven in der Auswahl der Quellen zu berücksichtigen als auch Quellen hinsichtlich ihrer Perspektive (d. h. Autor*in, Quellengattung, Zeit usw.) quellenkritisch zu analysieren. Empirische Studien haben jedoch bisher meist gezeigt, dass diese zentralen Grundsätze nur selten bis gar nicht in Geschichtsschulbüchern wie auch im Unterricht berücksichtigt werden und die Performanzen der Lernenden in diesen Bereichen unzureichend sind. Digitale Lernangebote (z. B. das mBook Geschichte) können dagegen diese problematischen Strukturen aufbrechen. Insbesondere Archivarbeit und digitale Archive scheinen vielversprechende Potenziale für multiperspektivische und quellenkritische Lernprozesse zu bieten. Ihre pragmatische Umsetzung stellt aber noch immer eine große Herausforderung dar, es liegen bisher nur wenige erprobte Beispiele vor.

Pluralität auf der Ebene der Deutungen der Lernenden kann als weiteres zentrales Prinzip und Charakteristikum von Lernprozessen historischen Erzählens betrachtet werden. Dies bedeutet, dass verschiedene Sinnbildungsprozesse und -muster, also Argumentationsrichtungen, möglich sind und Lernende eigene Narrationen und Positionen entwickeln können, die sich ggf. von denen der Mitschüler*innen und/oder der Lehrperson unterscheiden. Studien zeigen jedoch leider viel zu oft, dass Lernangebote und Unterricht die hierfür notwendigen Freiheiten nicht gewähren. Settings forschenden und entdeckenden Lernens sowie des Projektlernens 2.0 können dagegen die geforderte Offenheit ermöglichen. Aber gerade diese Lernformen bergen bisweilen auch große Herausforderungen in der pragmatischen Umsetzung und bedürfen zudem noch tiefer gehender empirischer Erkundungen.

⁵³⁰ Vgl. hierzu auch die im Einleitungskapitel 1 beschriebenen Dimensionen historischen Lernens (Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“).

2.4 Forschungsfragen aus theoretischer und empirischer Perspektive

Aus diesen theoretischen und empirischen Grundlagen können nun erste Forschungsfragen der Arbeit abgeleitet werden, welche jedoch noch weiterer Anpassungen bedürfen.

Basierend auf dem narrativistisch-konstruktivistischen Geschichtsverständnis (u. a. Danto, Baumgartner), der disziplinären Matrix (Rüsen) sowie der Modellierung eines re-konstruktiven Prozesses historischen Denkens (nach dem FUER-Modell) und dessen Differenzierung im Hinblick auf Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität (Bergmann) lautet die zentrale Forschungsfrage zunächst:

– **Wie erzählen Schüler*innen Geschichte im digitalen Raum?**

Diese Fragestellung lässt sich in verschiedene Teilfragen untergliedern, welche sich an den zuvor skizzierten Prinzipien historischen Erzählens und den Differenzierungen von Lernprozessen historischen Erzählens orientieren:

- Wie gehen sie dabei mit **historischen Darstellungen** um?
 - Inwieweit verweisen sie auf historische Darstellungen?
 - Inwieweit verwenden sie kontroverse Darstellungen?
 - Inwieweit äußern sie Reflexionen über und im Umgang mit Darstellungen?
- Wie gehen sie dabei mit **historischen Quellen** um?
 - Inwieweit verweisen sie auf historische Quellen?
 - Inwieweit wählen sie multiperspektivische Quellen aus?
 - Inwieweit gehen sie quellenkritisch mit den Quellen um?
- Inwieweit erzählen sie **plurale Geschichten**?
 - Inwieweit bilden sie historischen Sinn, indem sie sich z. B. innerhalb einer Debatte der Geschichtskultur positionieren?
 - Inwieweit sind die Positionen innerhalb von Klassen bzw. Lerngruppen unterschiedlich, also plural, sodass sie Anlässe zur Aushandlung der Narrationen bieten?

Diese Forschungsfragen werden im Folgenden jedoch noch vor dem Hintergrund der Konzeption der App (vgl. Kapitel 3) und des methodischen Vorgehens (vgl. Kapitel 4) weiterentwickelt.

3 Konzeption der App in die Geschichte

Die Konzeption der neuen Version der ‚App in die Geschichte‘ adressiert einen narrativen, schwerpunktmäßig re-konstruktiven historischen Lernprozess,¹ welcher sich an der disziplinären Matrix Jörn Rüsens und damit zugleich an deren Weiterentwicklung von Andreas Körber und Wolfgang Hasberg sowie dem FUER-Kompetenzmodell ausrichtet (vgl. das vorherige Kapitel 2).²

Mit dieser Konzeption versucht die App auf die zuvor dargestellten Forderungen historischen Lernens sowie die beschriebenen Defizite, wie sie in empirischen Studien meist herausgestellt werden, im Bereich des historischen Erzählens, insbesondere auch im digitalen Raum (vgl. Kapitel 2) zu antworten. Die App stellt Prinzipien forschenden und entdeckenden Lernens, der Archivarbeit bzw. Kooperation mit außerschulischen Lernorten, des Projektlernens 2.0, des sogenannten Task-Based History Learnings sowie einer grundsätzlichen Offenheit historischen Lernens in den Fokus und wendet sie in einer digitalen Lernumgebung an, sodass hierbei auch die benannten Potenziale des digitalen Raumes für den Lernprozess nutzbar werden können.

Hierfür ist die App als modulare Lernplattform strukturiert, welche Lerngruppen individuelle Forschungsräume bietet, in denen diese wiederum in kleinen Teams mit jeweils zwei bis vier Personen kollaborativ und kooperativ, synchron als auch asynchron historisch forschen und lernen können. Die verschiedenen Tools sind so ausgerichtet, dass sie den Lernprozess unterstützen und strukturieren, zugleich aber auch Freiheiten gewähren, damit die Lernenden möglichst selbstständig eigene und plurale Geschichten erzählen und diese im Klassenzimmer verhandeln können (vgl. zur Pluralität Kapitel 2.3.3).

Im den folgenden Kapiteln sollen diese Grundsätze, die methodisch-didaktische Konzeption sowie deren pragmatische Umsetzung in den verschiedenen Tools

1 Eine erste Version der App wurde von Daniel Bernsen und Rolf Müller entwickelt. Die hier vorgestellte Konzeption ist jedoch eine grundsätzlich neue, welche seit 2018/19 im Kontext des Dissertationsprojekts entwickelt wurde. Vgl. hierzu die Erläuterungen in Kapitel 1.5 zur Projektorganisation und der Kooperation zwischen den Institutionen.

2 Weitere Beschreibungen des App-Konzeptes finden sich zudem in kürzeren Versionen bei Alexandra Krebs. „App in die Geschichte“. Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche“. *Geschichte lernen* 33.194 (2020), S. 60–62 sowie Alexandra Krebs. „Die neue ‚App in die Geschichte‘. Ein digitaler Lernraum für Kooperationen zwischen Archiven und Lerngruppen“. *Archivpflege in Westfalen-Lippe* 93/94 (2021), S. 55–58 und Alexandra Krebs und Johannes Meyer-Hamme. „Historisches Lernen digital. Die neue Version der App in die Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 180–196.

ausdifferenziert werden. Im Speziellen wird dies am Beispiel des aktuellen Moduls der App, dem ‚Story Modus Bethel‘, konkretisiert, da in diesem die empirische Studie zu App-Nutzung mit den Lernenden durchgeführt wurde, welche danach ab Kapitel 4 im Mittelpunkt steht.

3.1 Methodisch-didaktische Konzeption der ‚App in die Geschichte‘

Um die methodisch-didaktische Konzeption der ‚App in die Geschichte‘ genauer zu erläutern, wird zuerst der grundsätzlich intendierte Lernprozess sowie die darin adressierten historischen Kompetenzbereiche, wie sie mit Schwerpunkt auf die Re-Konstruktionskompetenzen nach dem FUER-Modell in Kapitel 2.2 skizziert wurden, beschrieben. Ebenso wird die Bedeutung der differenzierenden Prinzipien, der Kontroversität, Multiperspektivität und der Pluralität aus Kapitel 2.3 für diesen Lernprozess und die Gestaltung der App herausgearbeitet und reflektiert. Die vornehmlich in den Kapiteln 2.2.3, 2.3.1, 2.3.2 und 2.3.3 rezipierten empirischen Ergebnisse werden bei den konzeptionellen Überlegungen zudem stets mitverhandelt.

Danach werden der gesamte Aufbau und die modulare Struktur der Lernplattform erläutert, sodass der beschriebene Lernprozess und die Konzeption am Beispiel des ‚Bethel Moduls‘ konkretisiert werden kann.

3.1.1 Lernprozess in der App

Der intendierte Lernprozess in der App orientiert sich an der disziplinären Matrix Jörn Rüsens bzw. des sogenannten Regelkreises historischen Denkens, wie er von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber als dynamisches Modell weiterentwickelt und von der ‚FUER Gruppe‘ als Struktur-Kompetenzmodell historischen Denkens modelliert wurde (vgl. Kapitel 2.2.2). Im Zentrum des Konzepts steht die Kooperation mit einem außerschulischen Lernort (v. a. mit Archiven), indem dieser entweder mithilfe der App ins Klassenzimmer ‚geholt‘ wird oder die Lernenden ggf. auch vor Ort, beim Besuch des Lernorts, mit der App arbeiten.

Auf die ‚App in die Geschichte‘ übertragen (vgl. Abbildung 3.1) bedeutet dies, dass die Lernenden in dieser zunächst ein eigenes für sie relevantes historisches Thema, welches im Zusammenhang mit dem Lernort steht, auswählen sowie Fragestellungen entwickeln sollen, hierzu erste Vorüberlegungen und Hypothesen aufstellen und danach ihre Recherche planen, sodass sie eigenständig historische Quellen im ausgewählten Archiv (sowie ggf. Darstellungen) recherchieren.

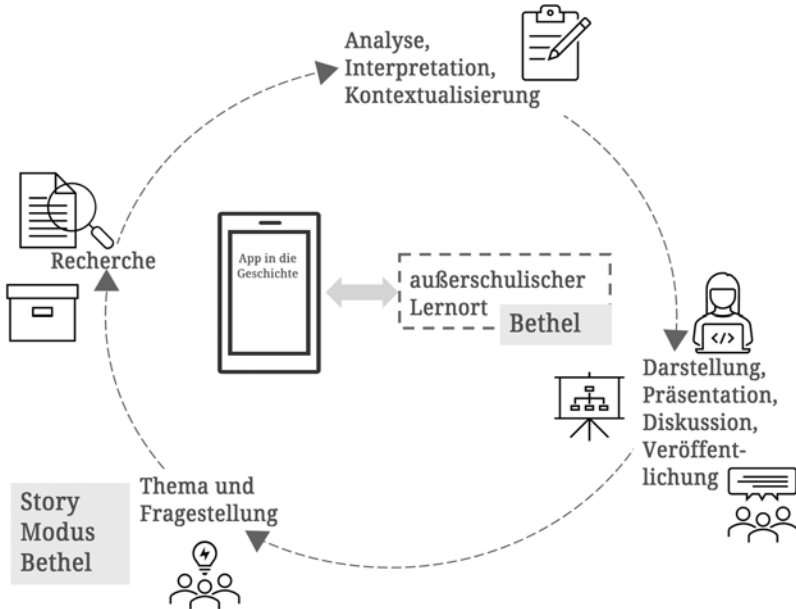


Abbildung 3.1: Übersicht über den Lernprozess in der App.

Diese analysieren, interpretieren und kontextualisieren sie nach möglichst wissenschaftlichen Kriterien, um darauf aufbauend eine eigene Geschichte, also eine historische Narration im digitalen Lernraum zu verfassen, die sich ggf. von denen der Mitschüler*innen oder der Lehrperson unterscheidet, sodass sie zur Diskussion zu stellen und zu verhandeln sind, woraus wiederum neue Fragestellungen entstehen können.³ Ein solches Vorhaben ist zeitlich umfangreich. Das App-Konzept ist daher keinesfalls auf eine Doppelstunde Geschichte ausgerichtet, sondern für Unterrichtseinheiten im Projektformat von ca. vier bis sechs Wochen, je nach Anzahl der Unterrichtsstunden und der Lerngruppe. Wie verschiedene Studien bereits gezeigt haben, ist ein solcher Lernprozess für Schüler*innen auch durchaus anspruchsvoll und im schulischen Kontext nicht immer leicht umzusetzen.⁴ Sie sind nämlich, wenn auch in vereinfachter Form, an Forschungsprozesse

³ Die einzelnen Schritte können im digitalen Raum der App durchgeführt werden, sie sind jedoch auch mit einem Besuch vor Ort im Archiv kombinierbar.

⁴ Projektarbeiten eines größeren Umfangs sind in NRW beispielsweise v. a. in der Sekundarstufe I leicht umzusetzen, da der Kernlehrplan in diesen Schulstufen große Freiheiten und eigene Schwerpunktsetzungen ermöglicht, in der Sekundarstufe II bieten sich die sogenannten Zusatzkurse und Projektkurse Geschichte in Jahrgangsstufe elf und 12 an (vgl. Ministerium für Schule und Weiter-

von professionellen Historiker*innen angelehnt. Gerade jedoch Projektarbeiten in Kooperation mit Archiven⁵ (vgl. u. a. Kapitel 2.3.2, 6.3.2) sind hierfür besonders geeignet, vor allem wenn sie durch die Potenziale des digitalen Raums ergänzt werden (vgl. Kapitel 2.2.4).

Das Konzept der ‚App in die Geschichte‘ setzt zudem die Prinzipien des von Andreas Körber et al. benannten Lernkonzeptes des Task-Based History Learnings im digitalen Medium um. Abgeleitet vom Task-Based Learning Konzept aus der englischen Fachdidaktik meint dieses „ein zugleich problemorientiertes, projektartig organisiertes geschichtsdidaktisches Lernkonzept“, in welchem nicht nur die eigenständige Bearbeitung und die Ergebnisse der historischen Fragestellung im Fokus stehen, sondern vor allem die „Reflexion dieses Prozesses hinsichtlich der dabei gemachten Erfahrungen und der gewonnenen Erkenntnisse.“⁶ Die Struktur eines solchen Lernprozesses, der sogenannte Task-Cycle, gliedert sich in drei Hauptphasen: Pre-Task (Einführung ins Thema, in die Aufgabenstellung, Ziele und Anforderungen), Task (eigenständige Arbeitsphase, Vorbereitung der Vorstellung, Ergebnispräsentation) und Post-Task (Diskussion und Reflexion der Ergebnisse sowie des Prozesses, z. B. im Hinblick auf epistemologische Prinzipien).

Potenziale dieses Konzepts bestehen vor allem darin, dass durch „echte Herausforderungen an authentischem Material aus der Lebenswelt der Lernenden“⁷ diese zu eigenen Lern- und Denkprozessen motiviert werden, bei denen es nicht um das Kennen- bzw. Auswendiglernen von Fakten geht, sondern viel mehr der „eigenverantwortliche und reflexive Umgang mit Geschichte im Zentrum steht.“⁸ Die ausgewählten Fälle bzw. Problemfelder sollen daher möglichst realistisch bzw. lebensweltlich sein und Gelegenheit bieten, „die Erfahrungen bei und mit ihrer probeweisen Anwendung in geschütztem als auch organisiertem Rahmen zu reflektieren.“⁹ Die Flexibilität der Aufgabenstellungen ermöglicht den Schüler*innen zudem, unterschiedliche Zugänge und Lösungswege auszuwählen, genauso wie eigene Deutungen und Geschichten zu entwickeln und diese zur Disposition zu stellen.

bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 2019 und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 2014).

5 Vgl. u. a. Wosnitza und Meyer-Hamme, „Student essays expressing historical thinking: A quantitative and dually qualitative analysis of 1,100 papers for the History Contest of the German President“.

6 Körber, Gärtner, Hartmann und Stork, „Task-Based History Learning (TBHL) — ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?“, S. 211.

7 Ebd., S. 205.

8 Ebd., S. 211–212.

9 Ebd., S. 200.

Aufgrund dieser mitunter sehr herausfordernden Offenheit und Komplexität wird der Lernprozess differenziert und strukturiert, um so allen Lernenden mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden und der Heterogenität im Sinne eines inklusiven Lernens im Unterricht zu begegnen. Außerdem erlangen die Schüler*innen dadurch Erfahrungen sowie zentrale Kompetenzen, aktiv an gesellschaftlich kontroversen Debatten und Aushandlungsprozessen teilzuhaben und zu partizipieren.

In der ‚App in die Geschichte‘ wird dieses Lernkonzept in der Struktur der Aufgaben und der verschiedenen Tools berücksichtigt. D.h. die Aufgabenstellungen sind möglichst offen gestaltet (s. unten sowie im Anhang), sodass Lernende selbst über Lernwege, Material und Ergebnisse entscheiden können. Diese Entscheidungen werden danach zudem rückblickend reflektiert. Empirische Studien, wie z. B. von Waldis et al., wiesen nämlich zudem darauf hin, dass offene Aufgabenstrukturen besser geeignet sind, Narrationsprozesse mit eigenen Deutungen zu fordern und zu fördern.¹⁰ Die Aufgabenstellungen in der App sind außerdem als sogenannte Lernaufgaben zu klassifizieren. Sie unterscheiden sich etwa von Diagnose- und Leistungsaufgaben¹¹ v. a. dadurch, dass sie einen Prozess historischen Denkens, im Falle der App historischen Erzählens, initiieren und strukturieren. Somit versucht das App-Konzept auch auf die meist unzureichenden Aufgabenkonzeptionen in Geschichtsschulbüchern zu antworten¹² (s. Kapitel 2.3.2). Zudem berücksichtigen die Aufgabenkonzeptionen in der App zentrale Kriterien von Lernaufgaben, wie z. B.: Offenheit, Differenzierung und Kooperation,¹³ ebenso wie Entwicklung eigener Fragestellungen und Einbezug von Heuristik, Prozess- und Produktorientierung, Kombination von Re- und De-Konstruktion sowie Fokussieren auf historische Erzählprozesse und deren Reflexion (vgl. Kapitel 2.2.3).¹⁴

In einen solchen Lernprozess wandelt sich daher auch die Rolle der Lehrenden von Inhaltevermittler*innen zu Lernbegleiter*innen (vgl. Konzept des Projektlernens 2.0 in Kapitel 2.3.3.2). Das heißt die Lehrperson muss den Lernenden Freiräu-

10 Waldis, Marti und Nitsche, „Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n)“, S. 84.

11 Vgl. u. a. Josef Leisen. *Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur: Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <http://www.lehr-lern-modell.de/index.php?q=aufgabenstellungen>.

12 Vgl. u. a. Bramann, „Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern“, S. 193–194.

13 Heuer, „Gemeinsam erzählen: Offener Unterricht, Aufgabenkultur und historisches Lernen“, S. 56.

14 Thünemann, „Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven“, S. 146–148, Köster, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*, S. 58–61.

men lassen und sie aber zugleich bei Herausforderungen unterstützen. Damit kann auch einhergehen, dass sie nun nicht mehr Expert*in für alle Frage ist und auf alle Fragen bereits die ‚korrekte‘ Antwort kennt, da die Lernenden eigene und unterschiedliche Fragestellungen entwickeln, selbst Material auswählen und dieses z. B. im Falle des digitalen Archivs im Bethel Modul mit über 800 Seiten von der Lehrperson im Vorfeld nicht komplett gesichtet werden kann. Dies führt zu vermeintlichen Unsicherheiten, birgt aber auch das charmante Potenzial, dass Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden forschen und ggf. auch lernen können.

Wie in Abbildung 3.1 dargestellt ist der aktuelle Kooperationspartner in der App das Hauptarchiv der von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld. Für die Archivalien aus diesem Archiv wurde zudem in der App ein eigenes Modul bzw. ein spezifischer Modus, d. h. Forschungsauftrag, entwickelt, welcher das historische Thema (nämlich die Geschichte Bethels im Kontext von ‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation im NS) eingrenzt, aber dennoch den App-Nutzer*innen ausreichend Freiräume für eigene Fragestellungen, Schwerpunktsetzungen und Lernwege bietet. Grundsätzlich ist die gesamte Struktur der App und ihr Aufbau jedoch modular, d. h. eine Art Baukastensystem, sodass zukünftig weitere und auch ganz unterschiedliche Lernorte sowie historische Themen in die App integriert und Lerngruppen zugänglich gemacht werden können (s. unten).

3.1.2 Die App als modularer Baukasten

Die ‚App in die Geschichte‘ ist – anders als ihr Name vielleicht vermuten lässt – eine browserbasierte und modular aufgebaute Lernplattform. Das heißt sie kann bzw. muss nicht heruntergeladen werden und ist auch weniger eine Anwendung für kleine Geräte, wie Smartphones, sondern v. a. für Tablets oder Laptops geeignet.¹⁵

Die Grundsätzliche Idee dahinter ist, dass in der App verschiedene außerschulische Lernorte vertreten sind (vgl. Abbildung 3.2), wie etwa Archive, Gedenkstätten aber auch z. B. Museen. Entscheidend ist lediglich, dass sie digitale bzw. digitalisierte Materialien, also Quellen für das digitale Archiv der App zur Verfügung stellen können. Darüber hinaus können in der App verschiedene Aufgabenmodule angeboten werden, die entweder (wie beim Story Modus Bethel, s. unten) spezifisch auf einen bestimmten Lernort und dessen Materialien sowie historische Themen abgestimmt sind oder in Form eines Basis-Modus lediglich die zuvor skizzierten

¹⁵ Nichtsdestotrotz kann die App natürlich auch mit dem Smartphone genutzt werden, allerdings geht es in der App vor allem um einen Forschungsprozess, bei dem die Analyse von Quellenmaterial und das Erstellen eigener Texte im Vordergrund stehen. Hierfür sind kleine Geräte daher auch weniger gut geeignet.

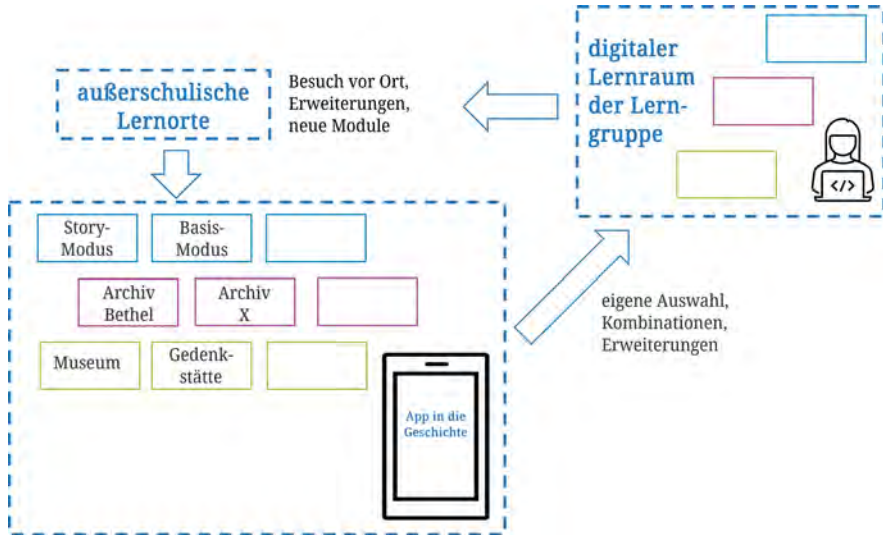


Abbildung 3.2: Darstellung der App-Struktur als modularer Baukasten und individueller Lernraum.

Projektschritte anleiten und strukturelle, nicht jedoch inhaltliche Vorgaben machen, sodass Thema und Fragestellungen völlig frei von den Lerngruppen gewählt werden können.¹⁶

Bevor es mit der Arbeit in der App losgeht, stellt jede Lehrperson einen individuellen Lernraum für die jeweilige Klasse oder Lerngruppe zusammen (vgl. Abbildung 3.2). Sie kann dabei aus den verschiedenen Archiv- oder Material-Modulen der Lernorte sowie den unterschiedlichen Aufgabenmodulen auswählen. Möglich ist z. B. zukünftig auch mehrere Archive miteinander zu kombinieren, um so übergreifende und andere Fragestellungen untersuchen zu können. Dies ist zumindest idealiter die Idee des Systems, aktuell müssen jedoch erst noch neue Module in Kooperation mit weiteren Lernorten gestaltet werden. Für die App-Studie wurde das ‚Bethel Modul‘ untersucht, da dieses als Prototyp von der Autorin in ihrem Promotionsprojekt erstellt wurde (vgl. Kapitel 1.5 zum Projektablauf). Darüber hinaus ist auch angedacht, dass Lerngruppen selbst Kooperationen mit Lernorten initiieren und mit diesen gemeinsam neue Module entwickeln, Archivalien ausheben und digitalisieren.

Hat die Lehrperson den entsprechenden Raum für ihre Gruppe eingerichtet, schließen sich die Lernenden darin zu kleinen Forscher*innen-Teams, mit jeweils

¹⁶ Eine genauere Beschreibung des Basis Modus findet sich bei Krebs, „App in die Geschichte“. Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche“.

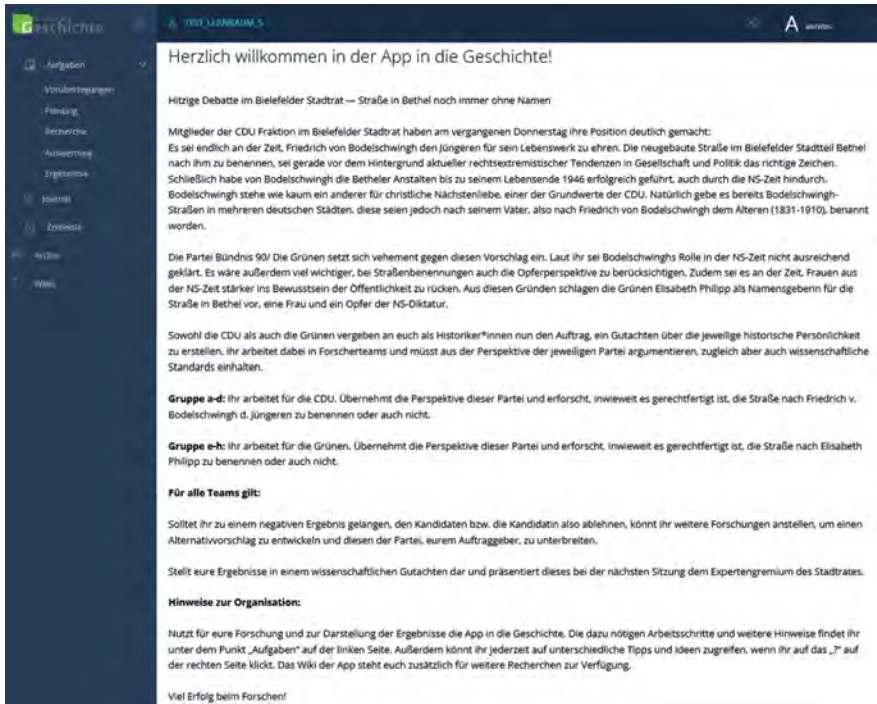


Abbildung 3.3: Startseite der App: Forschungsauftrag (Story Modus Bethel) sowie Toolbar (links).

zwei bis vier Personen, zusammen (vgl. Abbildung 3.4), sodass sie innerhalb ihrer Teams alle Tools in der App kollaborativ und kooperativ nutzen können (vgl. Abbildung 3.5). Diese sind so aufgebaut, dass sie den intendierten Lernprozess unterstützen und die einzelnen Projektschritte strukturieren sowie miteinander vernetzen. Die Startseite soll den Nutzer*innen zunächst einen Überblick über die App und ihre verschiedenen Tools geben. Hierfür befindet sich eine ausklappbare ‚Toolbar‘ auf der linken Seite (vgl. Abbildung 3.3¹⁷). Diese ist ebenso auf allen anderen Seiten bzw. in den jeweiligen Tools zugänglich, damit die Lernenden leicht zwischen ihnen navigieren können und nicht die Orientierung auf der Plattform verlieren. Zudem können sie auf der Startseite einem Forscher*innen-Team beitreten.

17 Alle Screenshots der App zeigen hier den Entwicklungsstand während der empirischen Studie und darüber hinaus in den Jahren 2020-2023. Ende 2023 bzw. 2024 wird ein neues Design der App implementiert werden, welches jedoch nicht die grundsätzliche Konzeption und die Tools verändert, sondern vor allem die graphische Gestaltung der App.

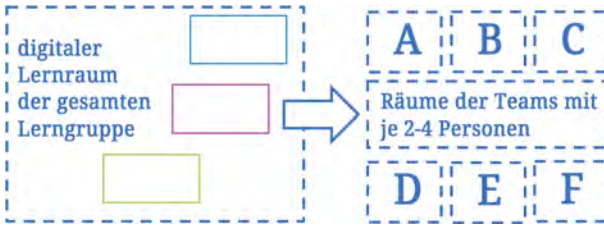


Abbildung 3.4: Lernraum der Klasse und einzelne Räume der Forscher*innen-Teams.

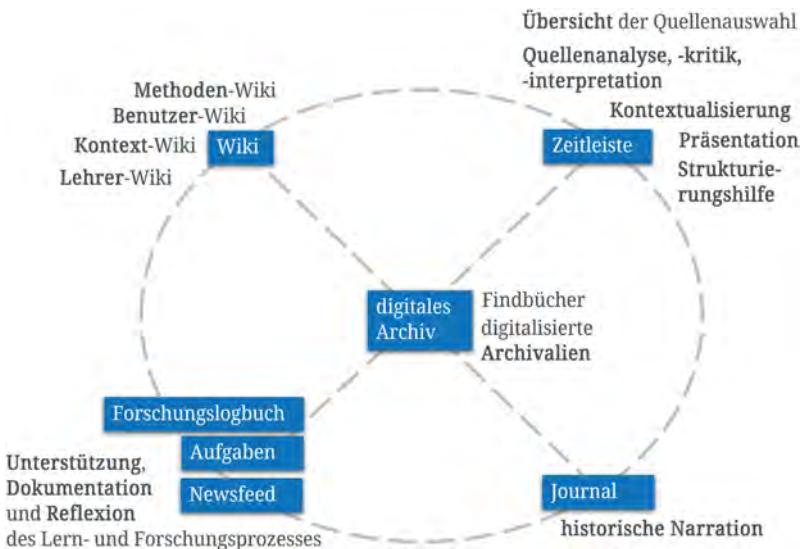


Abbildung 3.5: Übersicht über die Tools in der App und ihre Funktionen.

Ihre Forschung beginnen die Nutzer*innen im sogenannten Forschungslogbuch (vgl. Abbildung 3.5). Dort findet sich zunächst eine Übersicht über die einzelnen Projektschritte sowie die verschiedenen Aufgaben hierzu, unterteilt in Vorüberlegungen, Planungen, Recherche, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Zudem gibt es im Logbuch einen Newsfeed, in welchem die letzten Aktionen der Teammitglieder*innen gespeichert werden. So können die Teams synchron wie auch asynchron in der App zusammenarbeiten und haben stets einen Überblick darüber, wie weit sie bereits sind, also z. B. welche Quellen zuletzt recherchiert und ausgewählt wurden. Herzstück der App ist das digitale Archiv. Darin befinden sich die digitalen Archivalien, in der Struktur, wie sie auch in ihrem Herkunftsarchiv zu finden sind, d. h. meist nach einzelnen Signaturen und Akten sortiert.

Aus diesen können je nach gewählter Fragestellung historische Quellen ausgewählt, in eine digitale Merkliste überführt und danach in der Zeitleiste zunächst chronologisch angeordnet wie auch mithilfe digitaler Annotationen analysiert, interpretiert und kontextualisiert werden. Diese einzelnen Elemente der Zeitleiste können dann im Journal der App in die historische Narration integriert werden. Die Ergebnisse der Forschung veröffentlichen die Lernenden dort – ähnlich wie auch Historiker*innen – in einem Paper (bzw. der jeweils gewählten Textgattung). Diesen Journal-Eintrag teilen die Teams zudem am Ende des Lernprozesses mit den anderen Gruppen ihres Lernraums, sodass Ergebnisse verglichen und diskutiert werden können. Für diesen gesamten Prozess stehen zudem auf jeder Seite bzw. in jedem Tool anwählbare Hilfestellungen zur Verfügung, ebenso bietet das Wiki verschiedene Hinweise und Unterstützungsangebote. Die einzelnen Tools werden im Folgenden noch genauer am Beispiel des ‚Story Modus Bethel‘ beschrieben.

3.1.3 Adressierte Kompetenzbereiche

Dieser Lernprozess fokussiert vor allem die Re-Konstruktionskompetenzen, wie sie im FUER-Kompetenzmodell als eine der beiden Basiskompetenzen modelliert wurden, da die Lernenden anhand von historischen Quellen eigenständig Geschichte erzählen sollen. Sie müssen hierfür in der App folglich die Operationen im Zusammenhang mit Heuristik, Quellenrecherche und -auswahl, Quellenanalyse, -kritik und -interpretation sowie Darstellung durchführen (vgl. Kapitel 2.2.2.2). Dabei benötigen sie zudem Fähigkeiten im Bereich der historischen Sachkompetenzen (vgl. Kapitel 2.2.2.3). Vor allem der Umgang mit historischen Quellen und die Erstellung einer historischen Narration kann nämlich Kenntnisse, Anwendung und Reflexion epistemologischer Prinzipien (wie z. B. Retrospektivität, Perspektivität und Standortgebundenheit, Partialität und Partikularität sowie Selektivität) fordern und fördern. Dabei spielen ebenso historische Strukturierungsprinzipien, Kategorien und Begriffe eine wichtige Rolle.¹⁸ Zugleich können aber auch weitere Kompetenzbereiche historischen Denkens mit der App gefördert werden, da diese einen umfassenden, komplexen Lernprozess adressiert:

Besonders in der Planungsphase zu Beginn des Projekts werden auch Kompetenzen im Bereich der historischen Fragekompetenz angesprochen (vgl. Kapitel 2.2.2.1), da die Lernenden für ihr Projekt in der App eigene Fragestellungen bzw. untergeordnete Teilfragen einer übergeordneten Fragestellung oder eines For-

¹⁸ Schreiber, Körber, Borries, Kramer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 31.

schungsauftrages (vgl. Story Modus Bethel) entwickeln und daraus Schwerpunkte für die Quellenrecherche auswählen. Sie überführen also „historische Orientierungsbedürfnisse in historische Fragen“.¹⁹ Diese Fragen müssen sie zudem im Laufe des Projekts immer wieder mit den Ergebnisse abgleichen, etwa, inwieweit die recherchierten Quellen überhaupt Antworten auf die Fragen liefern können, Quellen hierzu vorliegen oder die Fragen diesbezüglich nochmals anzupassen sind.

Historische Orientierungskompetenzen (vgl. Kapitel 2.2.2.4) stehen zudem vor allem zum Abschluss des Forschungsprojektes im Fokus, wenn die Lernenden ihre Ergebnisse in der Lerngruppe vor und zur Diskussion stellen und dabei z. B. feststellen, dass die Anderen Geschichte anders erzählen bzw. andere Geschichten erzählen, dass sie etwa in Debatten der Geschichtskultur zu unterschiedlichen Positionen gelangen. Das eigenen Geschichtsbild kann hierdurch in Frage gestellt oder auch verändert werden.²⁰ Zudem können z. B. auch Reflexionsprozesse über historische Identitäten sowie auch ggf. konkrete Handlungsdispositionen angestoßen werden.²¹

3.2 Story Modus Bethel

Wie ein solcher Lernprozess in der App konkret verlaufen kann, wird nun am Beispiel eines Moduls der App, nämlich des Story Modus Bethel skizziert. Dabei werden die theoretischen Überlegungen sowie empirischen Erkenntnisse des vorherigen Kapitels 2 wieder aufgegriffen und mitreflektiert.

3.2.1 Forschungsauftrag

In diesem Modul wird auf der Startseite der App ein Forschungsauftrag an die Nutzer*innen adressiert (vgl. Abbildung 3.3 sowie im Anhang 1): In einer hitzigen Debatte im Bielefelder Stadtrat streiten zwei Parteien über die Benennung einer neuen Straße, die im Stadtteil Bethel in Bielefeld zukünftig gebaut werden soll. Die CDU schlägt Friedrich v. Bodelschwingh d. Jüngeren als Namensgeber für die neue Straße vor, denn er habe sich schließlich um Bethel und seine Patient*innen verdient gemacht und die Anstalt gut durch die NS-Zeit geführt. Die Partei der

¹⁹ Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner und Ziegler, „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“, S. 26.

²⁰ Ebd., S. 30.

²¹ Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 138.

Grünen stellt sich diesem Vorschlag jedoch entgegen und verweist darauf, dass Bodelschwinghs Handeln bzw. seine Haltung zum NS nicht hinreichend geklärt sei. Sie fordern vielmehr verstärkt auch die Opfer der NS-Verbrechen zu beachten und schlagen daher Elisabeth Philipp vor (vgl. zu ihrer Biographie und den Hintergründen Kapitel 2.3.2). Beide Parteien können sich in der Debatte nicht einigen, daher entscheiden sie – wie das oftmals der Fall ist – Historiker*innen zu beauftragen, ein Gutachten darüber zu erstellen, inwieweit die jeweilige Person geeignet ist, eine Straße nach ihr zu benennen, oder ob besser eine Alternative gefunden werden sollte und welche dies ggf. sein könnte.

Diese Debatte im Stadtrat ist zwar fiktiv, sie steht jedoch stellvertretend für zahlreiche ganz ähnliche aktuelle Debatten.²² Denn Straßennamen, besonders wenn sie die Namen historischer Persönlichkeiten tragen, sind Teil der Geschichts- und Erinnerungskultur. In ihnen manifestieren sich Geschichtsdeutungen, Geschichtsbilder und damit auch Werthaltungen. Zugleich unterliegen sie zeitlichem und gesellschaftlichem Wandel, müssen immer mal wieder neu verhandelt und ausgehandelt werden.²³

Zudem existieren die grundsätzlichen, hinter dem Forschungsauftrag stehende Kontroversen tatsächlich. Zunächst geht es bei der Person Friedrich v. Bodelschwinghs um die in Kapitel 2.1.1 bereits genannten unterschiedlichen Deutungen seiner Haltung und seines Handelns im NS, sowie um die Geschichte Bethels im Kontext von ‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation und deren Aushandlungen in der gegenwärtigen Geschichts- und Erinnerungskultur (vgl. ebenso Kapitel 2.1.1). Um Elisabeth Philipp selbst gibt es keine Debatte im eigentlichen Sinne, doch spielt hierbei v. a. die auch heute noch diskutierte Frage²⁴ eine Rolle, wie unsere Gesellschaft mit den Opfern der NS-‚Euthanasie‘ und Zwangssterilisation umgeht bzw. umgehen sollte, da deren Erinnerung lange verdrängt und unterdrückt wurde, die Täter zudem meist unbestraft blieben (vgl. Kapitel 2.1.1). Thematisch lassen

22 Ein Beispiel hierfür ist etwa die Debatte um die Umbenennung der Karl-Peters-Straße in Bielefeld, wofür sich v. a. das ‚Bündnis Decolonize Bielefeld‘ einsetzt, vgl. Dennis Rother „Bielefeld - Aktivisten fordern: Dieser Bielefelder Straßennamen muss weg“. *Neue Westfälische* (28.6.2021). Aufgerufen am 07.01.2022. URL: https://www.nw.de/lokal/bielefeld/mitte/23039800_Aktivisten-fordern-Dieser-Bielefelder-Strassenname-muss-weg.html und Welthaus Bielefeld e. V., „Bündnis Decolonize Bielefeld“.

23 Hans-Ulrich Thamer „Straßennamen in der öffentlichen Diskussion: Der Fall Hindenburg“. In: *Fragwürdige Ehrungen!?* Hrsg. von Matthias Frese. Münster, 2012, S. 251–265, S. 251 f. Rainer Pöppinghege. *Wege des Erinnerens: Was Straßennamen über das deutsche Geschichtsbewusstsein aussagen*. Münster, 2007, S. 11–15.

24 Vgl. Deutscher Bundestag, *NS-Opfer von „Euthanasie“ und Zwangssterilisationen: Pressemitteilung Kultur und Medien/Anhörung* (26.09.2022).

sich diese Fragen z. B. im Kernlehrplan NRW vor allem in Inhaltsfeldern der Jahrgangsstufe neuen sowie der Sekundarstufe II verorten, weshalb das ‚Bethel Modul‘ auch vorzugsweise für diese Jahrgangsstufen und Lerngruppen zu empfehlen ist.²⁵

Somit handelt es sich bei diesem Forschungsauftrag um ein realitätsnahes Setting an einem aktuell relevanten und in der Geschichts- und Erinnerungskultur diskutierten Beispiel. Er ist somit geeignet als Lerngegenstand wie auch Lernanlass im Sinne eines gegenwärtigen Orientierungsbefürfnisses (Jörn Rüsen) für Prozesse historischen Erzählens genutzt zu werden (vgl. z. B. die Forderungen Barricellis in Kapitel 2.2.3). Dabei wird das Prinzip der Kontroversität mit einer Einführung in und Reflexion von Geschichts- und Erinnerungskultur (die Bedeutung von Straßennamen und ihre Aushandlung), als eine der Dimensionen historischen Lernens (vgl. Kapitel 1.2), verknüpft.

In der App schlüpfen die Nutzer*innen in die Rolle der von den Parteien beauftragten Historiker*innen und erforschen in kleinen Teams die Geschichte Bethels – wenn auch in eingeschränktem Maße – nach wissenschaftlichen Kriterien mithilfe digitalisierter Archivalien, um am Ende ein Gutachten für den Stadtrat zu erstellen (vgl. Abbildung 3.3). Dabei müssen sie ebenso Kriterien für die Benennung öffentlicher Räume wie auch politische Perspektiven der Parteien und zudem Besonderheiten und Charakteristika der Textgattung Gutachten berücksichtigen. Hierzu nutzen sie die verschiedenen Tools der App, insbesondere die aus dem Bethel-Archiv stammenden digitalisierten Archivalien.²⁶

3.2.2 Forschungslogbuch und Aufgaben

Ihre Forschung starten die Nutzer*innen im Forschungslogbuch mit den Vorüberlegungen und der Planung. Diese sind die beiden ersten Schritte im Aufgabentool der App. Eine Übersichtsseite zeigt darin auch alle Etappen des Projekts an (vgl. ebenso im Anhang 2): Vorüberlegungen, Planung, Recherche, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Sie stellen damit den gesamten Lernprozess dar, welcher sich an der disziplinären Matrix sowie den schwerpunktmäßig re-konstruktiven Operationen nach dem FUER-Modell orientiert (vgl. Kapitel 2.2). Diese Schritte lassen sich auf einer Art digitalen Pinnwand („Aufgaben Status“) mithilfe von *drag and drop*

²⁵ Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen* und Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*.

²⁶ Der genaue Forschungsauftrag auf der Startseite der App befindet sich im Anhang dieser Arbeit (Anhang 1.)

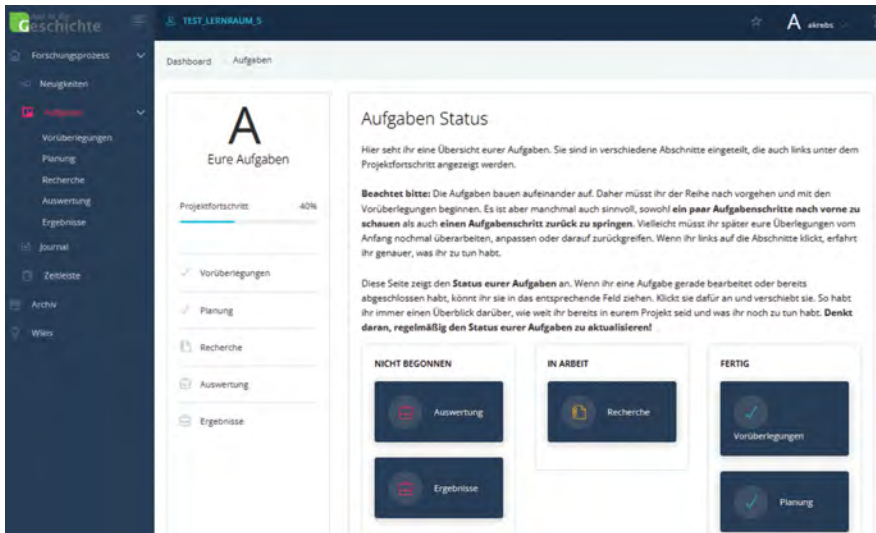


Abbildung 3.6: Forschungslogbuch: Übersichtsseite zur Organisation der Projektschritte.

im Verlauf der Forschung nach und nach aktualisieren, sodass der jeweilige Projektfortschritt dargestellt wird (vgl. Abbildung 3.6). Die Pinnwand unterstützt hierdurch die Lernenden in ihrer eigenständigen Projektorganisation im Sinne eines offenen Lernprozesses (vgl. v. a. Kapitel 2.3.3.2 zum Projektlernen 2.0).

Mit Klick auf die einzelnen Arbeitsschritte öffnen sich jeweils die dazu gehörigen Aufträge, Beschreibungen sowie Textfelder. Diese sind so aufgebaut, dass sie zunächst die Arbeitsaufträge enthalten sowie einen Hinweis auf weitere Recherche bzw. Hilfemöglichkeiten (vgl. Abbildung 3.7). Bei Bedarf können sie auf der rechten Seite ausgeklappt werden. Darunter findet sich bei den Vorüberlegungen und Planungen jeweils ein Textfeld, in Form eines Etherpads. Dieses ist ein digitaler Texteditor, in welchem die Nutzer*innen synchron schreiben können. Jeder Person ist eine andere Farbe zugeteilt, sodass die einzelnen Beiträge unterscheidbar sind. Diese Funktion kann bei Wunsch jedoch auch deaktiviert werden. Es ist nicht nötig die Texte abzuspeichern, da alle Versionen abrufbar sind. Soll z. B. eine ältere Version wieder hergestellt werden, genügt es über die Video-Ansicht im Pad diese herauszusuchen und mit ihr weiterzuarbeiten. So wird verhindert, dass Textabschnitte aus Versehen gelöscht werden und so verloren gehen. Ebenso ist es auch möglich die Entstehung des Textes für anschließende Reflexionsprozesse zu untersuchen.

Bei den Vorüberlegungen (vgl. Abbildung 3.7 sowie Anhang 3) und der Planung sollen die App-Nutzer*innen zunächst Kriterien für die Benennung von Straßennamen sowie Wertvorstellungen bzw. Positionen der jeweiligen Parteien recher-

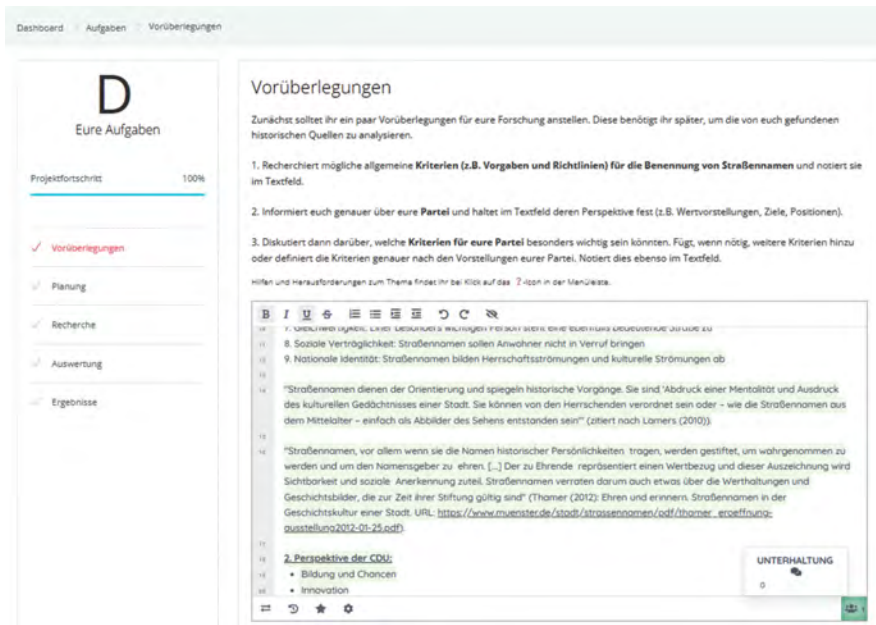


Abbildung 3.7: Forschungslogbuch: Vorüberlegungen (Ausschnitt aus einer Gruppe der Studie).

chieren, um diese Überlegungen bei der Entwicklung der historischen Teil-Fragen berücksichtigen zu können. Hierdurch können sie zudem die erinnerungs- und geschichtskulturelle Bedeutung der Debatte kennenlernen und in ihrem Gutachten ggf. mitreflektieren. Genauso machen sie dabei aber auch die normative Dimension historischer Fragestellungen explizit. Dies ermöglicht bei der späteren Aushandlung der Narrationen im Klassendiskurs eine Reflexion dieser Dimension historischen Erzählens (vgl. Kapitel 2.1.2.3).

Bei den Planungen (vgl. Abbildung 3.8 sowie Anhang 4) sollen danach erste Hintergrundinformationen z. B. zum historischen Kontext der Geschichte Bethels, wie der NS-,Euthanasie', Eugenik und Zwangssterilisation sowie der zu untersuchen den historischen Personen, Friedrich v. Bodelschwingh und Elisabeth Philipp, recherchiert werden. Die Lernenden greifen hierzu ggf. auf die unterschiedlichen Erzählungen im Netz (z. B. auf verschiedenen Wikipedia-Seiten, der Bethel-Homepage und weiteren Seiten) zurück, sie können aber auch eine ‚klassische‘ Literaturrecherche in einer Bibliothek durchführen. Diese Vorarbeiten dienen dazu einen Bezugsrahmen für die spätere Analyse und Interpretation der historischen Quellen

vor dem historischen Hintergrund bzw. Forschungsstand zu erarbeiten. Nach Klaus Bergmann handelt es sich hierbei um eine „Hintergrundnarration“.²⁷

Wenn es denn das Ziel historischen Lernens in der Schule ist, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, selber eine Geschichte zu erzählen[...], so ist eine selbständige Rekonstruktion vergangenen Geschehens in Form von Erzählungen nur möglich, wenn bereits eine Erzählung vorliegt, in die hinein der Schüler eine Geschichte einbringt.²⁸

Die Recherche nach bereits vorliegenden Erzählungen kann dabei ebenso dazu beitragen, De-Konstruktionskompetenzen der Lernenden zu fördern und ggf. ihr Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die grundsätzliche Konstruktivität und v. a. Kontroversität historischer Erzählungen zu erweitern, denn im Fall von Bethel stoßen sie bei einer einfachen Google-Abfrage relativ unkompliziert auf unterschiedliche Narrationen (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.3.1). Diese Unterschiede überhaupt wahrzunehmen und danach zu reflektieren, stellt eine erste Herausforderung dar. Die Studien von Wineburg, Hodel wie auch z. B. das Experiment von Kelly zeigten bereits, dass diese Kompetenzen bei Lernenden gefördert werden sollten.²⁹

Abschließend zu diesen ersten Überlegungen entwickeln die Lernenden darauf aufbauend eigene Teilfragen, welche die übergeordnete Leitfrage (Inwieweit ist es gerechtfertigt, die neue Straße in Bethel nach Friedrich v. Bodelschwingh oder Elisabeth Philipp zu benennen? Oder sollte ggf. eine andere Person gefunden werden?) spezifiziert, in individuelle Schwerpunktsetzungen untergliedert (vgl. die Beispiele einer Gruppe in Abbildung 3.8). Dabei sollten sowohl die Kriterien für die Benennung der Straßennamen, die Positionen und Perspektiven der Parteien als auch die historischen Hintergrundnarrationen miteinbezogen werden. Die Planungsphase fördert hierdurch historische Fragekompetenzen (vgl. Kapitel 2.2.2.1), indem Lernende diese schrittweise, auf verschiedenen Ebenen (v. a. Geschichts- und Erinnerungskultur, historischer Kontext sowie Normativität und Perspektivität) entwickeln. Damit sie sich dabei nicht verlieren, bietet die App Hilfestellungen an, sowohl auf der entsprechenden Seite der App als auch im Wiki. Dieses enthält Informationen zu methodischen Fragen sowie historischen Hintergründe und Erklärungen von Fachbegriffen, auf die die Nutzer*innen jederzeit zurückgreifen können (vgl. Abbildung 3.9).

²⁷ Bergmann, *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*, S. 57–58.

²⁸ Ebd., S. 27–28.

²⁹ Vgl. Wineburg, „Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind“, Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden* und Kelly, *Teaching History in the Digital Age* sowie Kapitel 2.3.1.2.

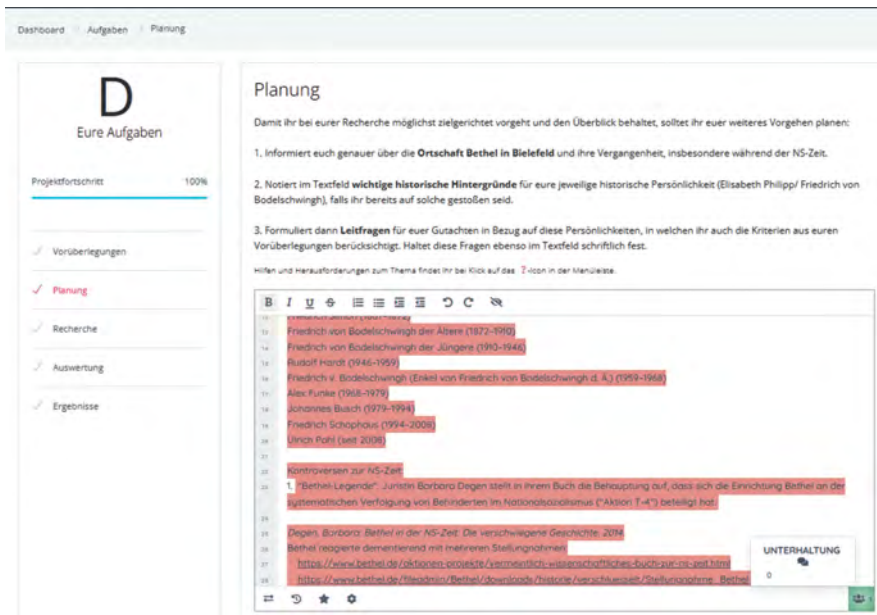


Abbildung 3.8: Forschungslogbuch: Planungen (Ausschnitt aus einer Gruppe der Studie).

All diese und auch die weiteren Projektschritte sollen kollaborativ gelöst werden. Daher sind auch alle Tools in der App von den Teammitglieder*innen zeitgleich nutzbar. Außerdem enthält das Logbuch einen Newsfeed (vgl. Abbildung 3.10). Dort erhalten die Teams, wenn sie z. B. asynchron an ihrem Projekt arbeiten, schnell einen Überblick, was von den anderen zwischenzeitlich erarbeitet worden ist. Der Newsfeed dient somit als Ergänzung zur Status-Ansicht im Aufgabentool, wodurch das Projektlernen digital unterstützt und vernetzt wird.

3.2.3 Digitales Archiv

Nachdem die Forscher*innen erste Hintergrundrecherchen zum historischen Thema, zum Archiv usw. durchgeführt und Leitfragen formuliert haben, beginnen sie ihre Recherche im digitalen Archiv (vgl. Abbildung 3.11 sowie Anhang 5). Dieses ist nach Archiven und den verschiedenen Akten mit deren jeweiliger Signatur sortiert. Im Story Modus Bethel sind im digitalen Archiv der App allerdings nur Archivalien aus dem Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld vorhanden.

Was ist ein Archiv? [1]

Ein Archiv ist ein Ort, an dem ihr ganz verschiedene Originalmaterialien findet, mit denen ihr die Vergangenheit erforschen könnt. Fast überall entstehen gerade in unserer heutigen Zeit unglaublich viele Materialien, die zu **Archivalien** werden können, wenn sie in einem Archiv landen, wie z.B.:

- Akten von Behörden, Gerichten und Ämtern, dazu zählen auch Protokolle, Geschäftsbriefe, Urkunden, Personalakten
- Öffentliche Materialien wie z.B. Plakate, Karten, Fotos, Zeitungen
- Materialien von Vereinen, Firmen, Parteien, Kirchen oder bestimmten Interessengruppen
- private Unterlagen von verstorbenen Personen, z.B. Tagebücher, Briefe, Reden, Fotos.

Irgendwann werden solche Materialien und Unterlagen nicht mehr gebraucht. Hier beginnt die Arbeit des Archivs und seiner Archivarinnen und Archivare. Diese müssen nun einschätzen, welche der Materialien vielleicht später wichtig für die Historikerinnen und Historiker sein könnten. Diese verbleiben im Archiv und werden so **aufbereitet**, dass sie möglichst lange haltbar sind. Danach werden sie in das Archiv einsortiert und sicher verwahrt, oft auch eingescannt und **digitalisiert**, genauso wie bei den Akten, die ihr im digitalen Archiv der App findet.

Das was die Archivarinnen und Archivare für weniger wichtig halten, **sortieren sie aus** und vernichten es. Es sind nämlich viel zu viele Materialien, um alle aufzuheben. Das bedeutet für eure Recherche im Archiv, es kann immer passieren, dass ihr die nötigen Quellen für eure Forschungsfrage(n) nicht findet, weil sie im Archiv gar nicht vorhanden sind. Sie wurde vielleicht aussortiert und daher nicht archiviert.

Welche Formen von Archiven gibt es?

Ein Archiv ist immer an einen bestimmten **Ort** oder eine bestimmte **Institution** geknüpft. Eigentlich hat jede Stadt ein Archiv, aber auch Firmen haben des Öfteren ihre eigenen Privatarchive. Oft sind die Archivalien eines Archivs Akten und damit **Schriftstücke**, aber es gibt z.B. auch reine **Bild- oder Filmarchive**.

Es gibt z.B.

- **Bundes-, Staats- und Landesarchive:** Hier findet ihr Materialien der Regierungen, Ministerien und Behörden (Polizei, Krankenhäuser, Gefängnisse, Gerichte usw.).
- **Stadtarchive und Kreisarchive:** Hier findet ihr Materialien der jeweiligen Stadt bzw. des Landkreises, also etwa Unterlagen der Bürgermeister, des Stadtrates, der Büros, der Ämter von Schulen, Theatern usw.
- **Kirchenarchive:** Sie helfen vor allem bei Recherchen die sich mit Themen auf dem Land, in Dörfern usw. beschäftigen. Kirchenbücher und Taufregister gab es schon lange bevor man die staatlichen Meldebögen und Adressverzeichnisse einführte.
- Archive von Unternehmen und Verbänden, politischer Parteien und Parlamenten sowie **Archive von Stiftungen:** Dazu zählt etwa auch das Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld, aus diesem zahlreiche Archivalien des **digitalen Archivs der App** stammen.

Abbildung 3.9: Ausschnitt aus einer Seite des Wikis in der App zum Thema ‚Archiv‘.

Das digitale Archiv ist ähnlich wie das analoge Herkunftsarchiv³⁰ nach Akten und deren Signaturen sortiert. In der linken Spalte (vgl. Abbildung 3.11) sind diese aufgelistet. Beim Klick auf eine Signatur öffnet sich in der mittleren Spalte die Übersicht mit ersten Informationen über die jeweilige Akte, wie sie z. B. in einem Findbuch im Archiv zur Verfügung gestellt werden, u. a.: Titel, Laufzeit und einzelne Stichwörter über den Inhalte der Akte. In der rechten Spalte befindet sich zudem die ausgewähl-

³⁰ Das Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld besteht seit 1904. Es befindet sich mitten in der Ortschaft Bethel und umfasst etwa 3 500 m Archivalien. Auf der archiveigenen Homepage wird als zentrale Aufgabe v. a. „die Bildung einer aussagekräftigen, für unterschiedlichste Nutzungszwecke offenen, archivischen Überlieferung“ genannt. Diese beinhaltet somit u. a. auch die Öffnung des Archivs und die Zugänglichkeit für Lerngruppe (v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel. „Über das Hauptarchiv - Hauptarchiv Bethel“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.hauptarchiv-bethel.de/ueber-das-hauptarchiv>).

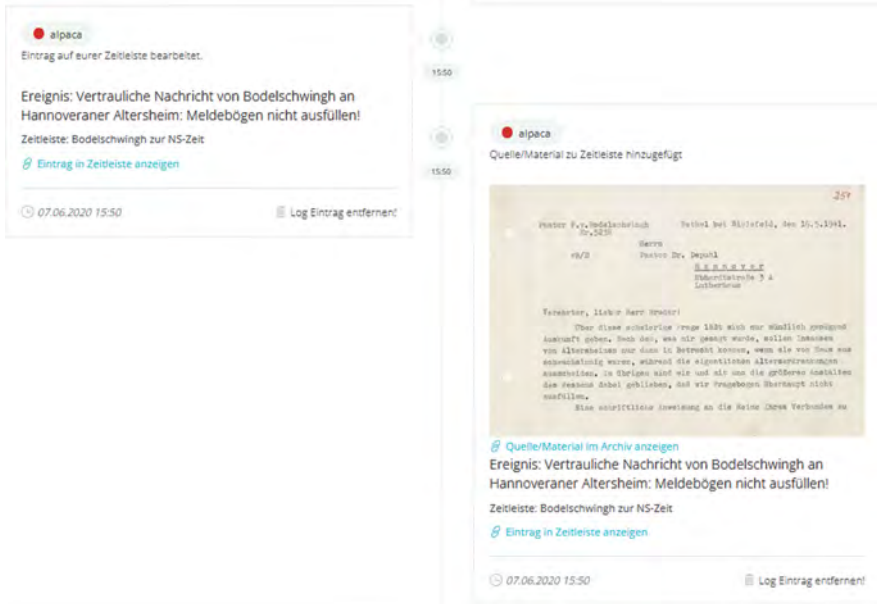


Abbildung 3.10: Ausschnitt aus einem Newsfeed in der App.

te digitalisierte Akte, welche bei Bedarf zur besseren Lesbarkeit auch vergrößert werden kann.

Das digitale ‚Bethel-Archiv‘ umfasst 12 Akten, die in Gänze mit einem Umfang von insgesamt 862 Seiten digitalisiert wurden (vgl. Übersicht in Anhang 7). Dies übersteigt bei Weitem die Anzahl an Quellen in Schulbüchern oder auf Arbeitsblättern, wie z. B. die Untersuchung von Wolfgang Buchberger deutlich macht.³¹ Dieser große Umfang ist jedoch entscheidend, denn erst dann werden Auswahlprozesse – wie sie Grundbestandteil jeder historischen Forschung sind – und Reflexion der Lernenden über diese überhaupt erst möglich und notwendig.³² Dieses digitale Archiv der App können die Nutzer*innen mithilfe der Pfeiltasten durchblättern. Stoßen sie

³¹ Wolfgang Buchberger identifizierte in österreichischen Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe I eine durchschnittliche „Quellenzahl von 34 Textquellen je Geschichtsschulbuch“ (Buchberger, *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*, S. 186) und für die Sekundarstufe II „eine durchschnittliche Quellenanzahl je Geschichtsschulbuch von 72 Textquellen“ (ebd., S. 233).

³² Dabei gilt allerdings auch zu beachten, dass die zwölf Akten des digitalen Archivs in der App bereits eine Auswahl darstellen und somit auch eine Konstruktion in Folge eines Selektionsprozesses sind. Grundsätzlich sind aber alle Akten eines Archivs stets eine Auswahl eines ursprünglich

Archiv ▾ HAB ▾ 2/39-189

Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel

Akte	Inhalt
2/39-187	Titel Schriftwechsel Friedrich v. Bodelschwing d.J. zur "Euthanasie", Band 3
2/39-188	Signatur 2/39-189
2/39-189	Laufzeit 1942-1944
2/32-180	Stichwörter
2/32-189	<ul style="list-style-type: none"> • Centralesschuss für die Innere Mission • Meldebögen
Anstaltsleitung 1, 801	<ul style="list-style-type: none"> • Transkription der stenografischen Notizen zu Besuchen und Treffen mit dem Begleitarzt Hitlers und "Euthanasie"-Beauftragten Brandt
Anstaltsleitung 1, 925	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassung der Heil- und Pflegeanstalten • Korrespondenzpartner: Reichminister des Innern Lindner; Begleitarzt Hitlers und "Euthanasie"-Beauftragter Brandt
Kleinschrifttum Sonderbestand 541	
Kleinschrifttum Sonderbestand 541	
Kleine Erwerbungen	

Quelle/Material: 72 von 162

Notiz für Merkle + Quelle merken




Abbildung 3.11: Das digitale Archiv der App.

auf eine für ihre Forschungsfrage relevante Quelle, fügen sie diese ihrer Merkleliste hinzu, setzen an der Stelle in der Akte eine Art Lesezeichen. Im Archiv befindet sich keine Suchmaske, mit welcher die Akten durchsucht werden könnten. Zum einen wäre hierfür eine Verschlagwortung im Vorfeld nötig gewesen, welche weder für das Bethel Modul noch für zukünftige Module zu leisten gewesen wäre. Zum anderen würde eine solche Verschlagwortung die Möglichkeiten der Quellenauswahl einschränken bzw. zu stark lenken. Zuletzt bildet eine solche Suche auch nicht den eigentlichen Charakter historischen Forschens im Archiv ab und verhindert mögliche ‚Zufallsfunde‘ welche erst bei der Durchsicht ganzer Akten möglich werden. Über die Merkleliste, gekennzeichnet mit einem Sternchen (vgl. Abbildung 3.11), ha-

größeren Bestandes. Weshalb mögliche Lücken in der Überlieferung in Forschungsprozessen die Regel und weniger eine Ausnahme darstellen.

ben die Schüler*innen in den anderen Tools der App jederzeit Zugriff auf ihre vorausgewählten Quellen und können mit ihnen weiterarbeiten.

Insgesamt sind die eigenständige Recherche und die notwendigen Auswahlentscheidungen (Heuristik) zentraler Bestandteil des Lernprozesses in der App, bedingen sie doch zwangsläufig bereits mögliche historische Deutungen und Urteile am Ende des Forschungsprozesses. Im Sinne eines offenen, forschenden bzw. entdeckenden, historischen Lernens sowie des Projektlernens und des Task-Based History Learnings wird somit bereits die Auswahl der Materialien den Lernenden selbst überlassen. Diese Offenheit kann zugleich eine Differenzierungsfunktion erfüllen. App-Nutzer*innen können je nach ihren individuellen Interessen aber auch Fähigkeiten über die Anzahl, Form und Komplexität der zu untersuchenden historischen Quellen entscheiden. Sie können z. B. fünf oder 50 Quellen, lange handschriftliche Briefe oder mit Schreibmaschinen gedruckte Formulare aus dem digitalen Archiv auswählen.

Dabei sind stets Auswahlentscheidungen in der Gruppe zu klären, sodass auch Reflexionsprozesse über die Kriterien, wie etwa Multiperspektivität und Quellengattungen, angestoßen werden können. Diese können zudem auch die Bedeutung des quellenkritischen Umgangs mit den Materialien hervorheben. Insgesamt wird die Heuristik (vgl. Kapitel 2.2) damit zu einem entscheidenden Element des historischen Lernprozesses im digitalen Raum der App, welche im regulären Unterricht so meist nie vorkommt, da die Quellenauswahl durch Schulbücher bzw. Lehrpersonen vorgegeben wird (vgl. empirischer Forschungsstand in Kapitel 2.3.2). Der digitale Raum kann dies jedoch unkompliziert ermöglichen und hierdurch das eigenständige historische Denken und heuristische Kompetenzen im Bereich der Rekonstruktion besonders fördern.

Kommen die Forscher*innen-Teams dann auf Grund unterschiedlicher Quellenauswahl zu unterschiedlichen, pluralen Positionen (vgl. Kapitel 2.3.3), lassen sich daran z. B. die Bedeutung von Perspektivität und zugleich der Konstruktcharakter von Geschichte erkennen. Recherche und Quellenauswahl sollten daher im Gutachten (vgl. Journal) bzw. bei der Diskussion im Klassenzimmer thematisiert und reflektiert werden. Die Recherche kann zudem durch einen Besuch im Archiv vor Ort ergänzt, initiiert oder vertieft werden. Auch ist es möglich, dabei weitere Archivalien, die sich nicht im digitalen Archiv befinden, in den Lernraum der jeweiligen Lerngruppe über die digitalen Zeitleisten (s. unten) hinzufügen.

3.2.4 Zeitleiste

Die Auswertung der Quellen erfolgt in der App mithilfe des Zeitleisten-Tools (vgl. Abbildung 3.12 sowie Anhang 6). Jedes Forscher*innen-Team erstellt eine eigene di-

gitale Zeitleiste und fügt in diese nach und nach Quellen aus der Merkleiste hinzu. Hierdurch dient die Zeitleiste als Unterstützungs- und Strukturierungstool, welches auch den narrativen Charakter historischer Erzählungen verdeutlicht.

Im Bearbeitungsmodus der Zeitleiste können die User*innen mithilfe farbiger Markierungen und Notizen, ähnlich wie ‚Post-its‘ ihre Analyseergebnisse, Fragen oder Interpretationsansätze direkt auf der jeweiligen Quelle festhalten (vgl. Abbildung 3.12). Hierdurch werden quellenkritische Reflexionen im digitalen Raum strukturiert und visualisiert und so ggf. auch Methodenkompetenzen gefördert. Damit versucht das App-Konzept auf die in den Studien meist herausgestellte unterrepräsentierte Rolle eines quellenkritischen Umgangs im Geschichtsunterricht³³ sowie in Schulbuchaufgaben³⁴ zu antworten.

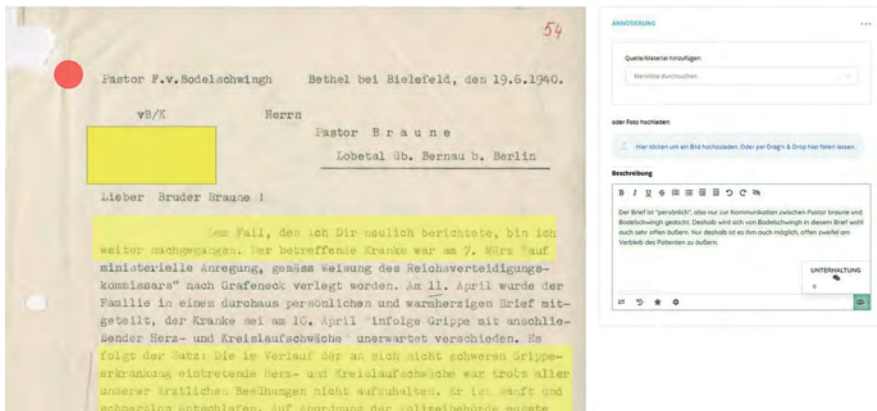


Abbildung 3.12: Bearbeitungsmodus in der Zeitleiste.

Die Zeitleiste kann zusätzlich mit Überschriften, Bildern, Texten und Videos ergänzt werden. Hier können die in den Vorüberlegungen und Planungen verschriftlichen Hintergrundnarrationen des Forschungslogbuches integriert werden und als Interpretationsfolie bzw. zur Einbettung der Analyse und Interpretationsansätze vor dem historischen Hintergrund oder des Forschungsstandes genutzt werden. Zudem

³³ Vgl. v. a. die Studien von Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen* sowie Hodel und Waldis, „Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse.“

³⁴ Vgl. u. a. Bramann, „Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern“.

visualisiert die Zeitleiste diese Ergebnisse auf anschauliche Weise, indem sie eine direkte Verknüpfung zu den historischen Quellen herstellt.



Abbildung 3.13: Ausschnitt aus einer digitalen Zeitleiste in der App.

Im Darstellungsmodus (vgl. Abbildung 3.13) kann die Zeitleiste für Präsentationen von (Zwischen-)Ergebnissen genutzt werden. Zugleich dient sie auch der Vorstrukturierung für den Eintrag im Journal, welcher im ‚Bethel Modul‘ ein Gutachten darstellen soll. Die einzelnen Zeitleisteneinträge stellen nämlich noch keine zusammenhängende, historische Narrationen, sondern vielmehr vereinzelte ‚Bruchstücke‘ dar, die es noch sinnbildend zu verbinden gilt.

3.2.5 Journal

Im Journal der App sollen die Forschungsergebnisse zusammengetragen und nach möglichst wissenschaftlichen Kriterien dargestellt werden. Hier verfassen die Lernenden ihre historische Narration (vgl. Anhang 7).

Das Journal setzt sich aus einem Hinweistext mit der Aufgabenstellung sowie mehreren Textfeldern und ausgewählten Elementen aus der Zeitleiste zusammen

(vgl. Abbildung 3.14). Die Aufgabenstellung im Story Modus Bethel besteht darin, ein Gutachten für die Parteien im Stadtrat zu erstellen und darin zu beantworten, inwieweit die eine oder die andere Person, d. h. Friedrich v. Bodelschwingh oder Elisabeth Philipp, besser geeignet ist eine neue Straße nach ihr in Bethel zu benennen, oder ob besser eine Alternative gewählt werden sollte.

Hauptteil

The screenshot displays a digital journal interface. On the left, a rich text editor is active, showing a main text area with a toolbar at the top. The text includes a paragraph about a letter from 1942 and another paragraph about a letter from 1941. Below the text is a small 'UNTERHALTUNG' (Maintenance) button. At the bottom left, there is a text input field labeled 'Einträge aus der Zeitleiste hier einfügen:' with a 'Eintrag auswählen' button. On the right, two source elements are visible. The top one is titled 'Vorstoß gegen Ministerialrat Fritz Ruppert vom Reichsinnenministerium' and features a thumbnail of a document. The bottom one is titled 'Brief von Friedrich von Bodelschwingh an den Reichsmarschall Hermann Göring' and also features a document thumbnail. Both source elements have a small '***' icon in the top right corner.

Abbildung 3.14: Ausschnitt aus einem Journal-Eintrag (Hauptteil mit Zeitleistenelementen).

Im Journal stellen die User*innen ihre Ergebnisse in einem zusammenhängenden Text dar, ergänzen diesen mit Elementen aus Zeitleiste, wie z. B. zentralen Quellen mit deren Annotationen oder Textstellen (vgl. Abbildung 3.14). Die Struktur ist hierbei möglichst einfach gewählt: Drei Textfelder, jeweils kollaborativ beschreibbare Etherpads, umfassen Einleitung, Hauptteil und Schluss. Die einzelnen Elemente werden von der App auf Knopfdruck zu einem zusammenhängenden Produkt, einer PDF-Datei, kombiniert, welches so auch aus der App exportierbar ist. Insgesamt steht im Story Modus Bethel mit dem Auftrag ein Gutachten zu verfassen eine Bewertungsaufgabe im Fokus, da die Lernenden in ihrem Gutachten eine Empfehlung für die politischen Fraktionen im Stadtrat abgeben sollen. Auf diese Weise wird zugleich die geschichtskulturelle Bedeutung historischen Arbeitens hervorgehoben.

Die Textgattung ‚Gutachten‘ dürfte den meisten Lernenden aus ihrem schulischen Alltag kaum bekannt sein, daher bietet das Journal an dieser Stelle eine kurze Einführung bzw. verweist auf die Hilfestellungen hierzu in der rechten,

ausklappbaren Spalte sowie auf die Seiten des Wikis, auf welchen sowohl Inhalts-, Strukturierungs- wie auch Formulierungshinweise und -hilfen, z. B. in Form eines ‚Wort- und Satzbaukastens‘ (vgl. Abbildung 3.15) bei Bedarf zur Verfügung stehen. Damit werden die Ergebnisse von Schreibinterventionsstudien berücksichtigt, in welchen u. a. gefordert wird, Lernende z. B. durch Schreibinstruktionen und Modellbeispielen beim Verfassen historischer Narrationen zu unterstützen.³⁵

Der Wort- und Satzbaukasten

Fallen euch gerade nicht die passenden Worte ein? Kein Problem! Auf dieser Seite werdet ihr bestimmt fündig. Nutzt die folgenden Ausdrücke und Satzteile z.B. für euer Gutachten:

Ideen für eure Einleitung:

- In unserem Forschungsvorhaben haben wir versucht die **folgenden Fragen** zu beantworten: ...
- Diese sind für uns **heute wichtig**, da ...
- Dabei sind wir **so vorgegangen**, dass wir zuerst... Dann haben wir ... und zuletzt...
- Unsere Quellen haben wir **ausgewählt**, weil...
- **Weitere Informationen aus unserer Recherche** haben wir von ...
- Dort haben wir ... herausgefunden / haben wir erfahren, dass ...
- Zudem haben wir ...
- Die **Richtlinien für die Benennung von Straßennamen** legen fest, dass...
- Daraus folgern wir ...
- Im Hauptteil werden wir die **historischen Hintergründe** sowie die **ausgewählten historischen Quellen** kritisch erläutert und **unsere Erkenntnisse**, die wir daraus für unsere Fragen gewonnen haben, darstellen.

Ideen für euren Hauptteil:

- Für unsere Forschung ist besonders die **Zeit von ... bis ...** relevant. In **dieser Zeit ...**
- **Außerdem**
- Bei der **Quelle** handelt es sich **um einen Brief/eine Akte/...** von ... an ...
- Aufgrund der **Quellengattung** können wir (nicht) darauf schließen, dass...
- Es geht darin um ...
- Die Quelle wurde **aus der Perspektive** von ... verfasst. Das bedeutet, dass...
- Damit verfolgte **das Ziel**...
- Die Quelle **gibt eine/ keine Antwort auf**...
- **Kritisch anzumerken** ist hierbei...
- Man muss dabei **den historischen Hintergrund** beachten, da...
- Hieraus können wir folgern, dass...
- **Unklar bleibt** allerdings, ob/ inwieweit...
- Wir sind hierbei auf **einen Widerspruch gestoßen**...
- **Andere Informationen** aus ... sagen aber, dass...
- Eine **weitere zentrale Quelle** ist ..., da...
- Sie stammt aus **dem Jahre ...** und wurde von **verfasst, adressiert an**...
- Daran **zeigt sich (nicht)**, dass ...
- Weitere von uns ausgewählten **Quellen belegen** (nicht) ...
- Sie wurden von ... im Jahre ... verfasst mit dem Ziel...
- **Aus ihnen geht (nicht) hervor**...
- **Allerdings**...

Tipp: Weitere Wort- und Satzbaulemente für euren Hauptteil findet ihr auch auf der Wiki-Seite **„Wie analysiere ich historische Quellen“**.

Abbildung 3.15: Ausschnitt aus der Wiki-Seite ‚Wort- und Satzbaukasten‘.

Zudem wurde das Gutachten als Textgattung gewählt, da diese Form ein argumentatives und diskursives Genre historischer Erzählungen darstellt, sodass es beson-

³⁵ Vgl. z. B. Waldis, Nitsche und Gollin, „Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte“ – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien“, Kapitel 2.3.1.

ders geeignet ist Kompetenzen historischen Denkens zu fördern, wie dies anhand verschiedener empirischer Studien bereits gezeigt wurde.³⁶ Im Gutachten können sowohl Gründe für die eine oder die andere Position sowie für deren jeweilige Ablehnung in empirischer, normativer sowie narrativer Hinsicht vertreten und gegeneinander abgewogen werden. Dies erfordert und fördert eine komplexe und zusammenhängende Gruppe historischer Kompetenzen im re-konstruktiven Modus (vgl. Kapitel 2.2), denn besonders dieser Schreibphase im Lernprozess wird eine große Bedeutung beigemessen:

Geschichte zu erzählen [bedeutet] mehr als nur die Versprachlichung eines bereits erfolgten Denkprozesses. Vielmehr entsteht historisches Wissen erst durch historisches Erzählen: Erst wenn aus Quellen oder Darstellungen interpretativ gewonnenes Wissen Teil einer Erzählung wird, wird erkennbar, ob dieses Wissen zur Beantwortung der Fragestellung relevant ist. Zudem ist gerade der Prozess des Schreibens auch ein Prozess des Neu-Durchdenkens, des Ordens und des Systematisierens.³⁷

Dabei werden im Story Modus Bethel verschiedene Operationen historischen Erzählens adressiert, wie sie in Kapitel 2.2 beschrieben wurden: Typischerweise sollte im Gutachten zunächst diese Debatte in Form einer historischen Fragestellung in der Einleitung benannt werden (z. B. Inwieweit ist es gerechtfertigt die neue Straße in Bethel nach Friedrich v. Bodelschwingh zu benennen?) Ebenso können hierzu das Vorgehen der Forschenden in Bezug auf Schwerpunktsetzungen (z. B. vor allem die Zeit des Nationalsozialismus), weitere ausdifferenzierte Teil-Fragestellungen (z. B. Inwieweit leistete Friedrich v. Bodelschwingh Widerstand gegen die Nationalsozialisten?) sowie Quellenauswahl (z. B. Briefe Friedrich v. Bodelschwinghs an NS-Funktionäre) transparent gemacht werden. Des Weiteren gehören hierzu Kriterien, welche der Fragestellung zugrunde liegen (z. B. aktuelle Kriterien für die Benennung von Straßennamen) bzw. die damit verknüpften Wertvorstellungen (z. B. Schutz von Menschen, welche auf Hilfe angewiesen sind) bzw. Perspektiven (z. B. der auftraggebenden Parteien) zu benennen (v. a. normative Triftigkeit). Danach können die Ergebnisse der Forschung (also z. B. die Inhalte der analysierten Quellen, quellenkritische Reflexionen sowie Interpretationen und Kontextualisierungen, s. oben) möglichst triftig, sinnbildend verbunden werden, sodass sie die Forschungsfragen beantworten. Grundsätzlich gilt dabei stets argumentativ die einzelnen Überlegungen und Entscheidungen zu begründen und gegeneinander

³⁶ Vgl. u. a. die Untersuchungen von Voss und Wiley, „Developing understanding while writing essays in history“ und Hartung, *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*, s. Kapitel 2.2.3.

³⁷ Köster, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*, S. 60–61.

abzuwägen, wodurch die Erzählungen in den jeweiligen Triftigkeiten gesteigert werden können (vgl. Kapitel 2.1.2.3). Im Journal findet somit insgesamt die Rekonstruktion in der historischen Narration ihren vorläufigen Abschluss.

Indem die Lernenden das Gutachten im Auftrag der Parteien verfassen, können sie auf der Grundlage der Wertvorstellungen der jeweiligen Partei argumentieren. Hierdurch kann ihnen bewusst werden, dass Werthaltungen eine wichtige Rolle in historischen Erzählungen spielen, angefangen bei den Fragestellungen, Schwerpunktsetzungen, der Quellenauswahl bis hin zu den daraus resultierenden Deutungen und Orientierungen. Es erscheint hierbei sinnvoll, die Lernenden nicht dazu zu zwingen, ihre persönlichen Werthaltungen offen zu legen, sondern zunächst probenhalber eine Art ‚Maske‘ zu nutzen und mit dieser zu argumentieren. Besonders in der Politikdidaktik ist dies ein etabliertes Vorgehen, um unterschiedliche Perspektiven in die Diskussionen einzubringen.³⁸ Wenn die Schüler*innen dazu bereit sind, können sie außerdem zu einem späteren Zeitpunkt auch aus ihrer ‚Rolle‘ heraustreten und ihren persönlichen Standpunkt offen legen und ihn in die Diskussion einbinden.³⁹

Der historische Lernprozess sollte keinesfalls mit der Verschriftlichung der historischen Narration enden. Vielmehr teilen die Lernenden in der App ihre Gutachten mit den anderen Teams ihres Lernraumes, vergleichen die ggf. unterschiedlichen Ergebnisse und handeln sie aus (vgl. Post-Task-Phase des Task-Based History Konzepts). Im Falle des Story Modus Bethel wäre z. B. eine ‚Stadtratssitzung‘ im Klassenzimmer möglich, bei welcher die einzelnen Gruppen ihre Gutachten vorstellen und danach eine Diskussion über sie führen. Hierbei sollten nicht nur die unterschiedlichen Ergebnisse (vgl. Pluralität) und mögliche Entscheidungen über den Straßennamen im Fokus stehen, sondern v. a. auch Reflexionen, welche Sachkompetenzen adressieren, z. B. über epistemologische Prinzipien, empirische Triftigkeiten und die Gestaltung des Forschungsprozesses sowie die darin getroffenen Entscheidungen. Hierbei können die Lernenden z. B. erkennen, dass eine unterschiedliche Quellenauswahl auch zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Sie können die Bedeutung von Multiperspektivität und quellenkritischen Reflexionen für die empirische Triftigkeit erfahren, genauso wie die Bedeutung der Perspektive (hier

³⁸ Vgl. u. a. Bernd Janssen. *Kreativer Politikunterricht: 21 aktivierende Methoden für intensive Lehr- und Lernprozesse*. 6. Aufl. Kleine Reihe - Politische Bildung. Frankfurt/M., 2019 sowie Siegfried Frech, Peter Massing, Sabine Achour und Veit Straßner, Hrsg. *Methodentraining für den Politikunterricht*. Politik unterrichten. Frankfurt/M., 2020.

³⁹ Mit diesen Masken bzw. Rollen (hier CDU oder Grüne) sind keine historischen Rollen gemeint. Es geht also nicht um ein ‚historisches Rollenspiel‘, bei dem eine vermeintliche ‚Zeitreise‘ in die Vergangenheit unternommen wird und diese ‚nachgespielt‘ und ‚nachempfunden‘ werden soll. Diese Methode ist vor allem deshalb abzulehnen, da sie problematische Geschichtsbilder vermittelt.

Parteien) und damit verbundenen Werthaltungen für die normative Ebene der historischen Erzählung.

3.3 Ausblick: Integration weiterer Module

Der beschriebene Forschungsauftrag und die darauf aufbauenden Arbeitsschritte sind auf die Archivalien aus Bethel abgestimmt. Zukünftiges Ziel ist es, weitere Archive und Themen in die App mithilfe des zuvor beschriebenen Baukastensystems zu integrieren. Zwei Varianten sind hierfür möglich:

1. Für das jeweilige Archiv wird ein weiterer Story-Modus entwickelt, der dem didaktischen Prinzip der App entspricht und einen Forschungsauftrag beinhaltet, welcher anhand der verschiedenen Arbeitsschritte und Tools in der App befolgt werden kann. Dazu werden in der App ein weiterer Textcode sowie ein digitales Archiv mit einer Auswahl an Archivalien angelegt. Die Struktur der App bleibt erhalten, es ändern sich jedoch die Inhalte und Texte sowie das digitale Archiv.
2. Weitere Archive stellen eine Auswahl digitalisierter Archivalien in die App ein, ggf. auf Anfrage einer Lerngruppe, und kombinieren diese mit dem sogenannten Basis Modus. Dieser beinhaltet keinen inhaltlich gebundenen Forschungsauftrag. Die Nutzer*innen werden aufgefordert, selbst ein Thema und eine Fragestellung auszuwählen bzw. zu erarbeiten, welche sie erforschen möchten. Die weiteren Schritte sind so gestaltet, dass sie das methodische Vorgehen leiten und strukturieren, jedoch unabhängig von Thema und historischer Frage. Auch hier bleibt die Struktur der App erhalten, das digitale Archiv wird jedoch erweitert bzw. ausgetauscht.

Eine Lehrperson kann so, bevor sie den Lernraum für ihre Gruppe in der App anlegt aus verschiedenen Modulen und Archiven die passende Konfiguration zusammenzustellen (vgl. Abbildung 3.2). Sie entscheidet sich z. B. für ein Archiv mit einem bestimmten Forschungsauftrag oder wählt ein Archiv mit dem Basis-Modus aus und behandelt eine individuelle Forschungsfrage. Es wäre so auch möglich, archivübergreifende Fragestellungen in den Blick zu nehmen, indem man mehrere Archive oder Sammlungen von Archivalien kombiniert. Ebenso könnte die App genutzt werden, um Projekte für den Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten auch im digitalen Medium und mit Unterstützung der beschriebenen Tools durchzuführen. Hierfür käme sowohl ein eigener Story-Modus als auch der Basis-Modus in Betracht.⁴⁰

⁴⁰ Zu diesen Überlegungen siehe ebenso (Krebs und Meyer-Hamme, „Historisches Lernen digital. Die neue Version der App in die Geschichte“).

3.4 Zusammenfassung und Folgerungen

Die App adressiert einen komplexen Lernprozess, in welchem die drei Dimensionen historischen Lernens von Bedeutung sind.⁴¹ Dieser Prozess ist insoweit vom ‚alltäglichen Geschichtsunterricht‘ in seinen 45-Minuten-Einheiten abzugrenzen,⁴² als dass das Konzept der App eine mehrwöchige Projektarbeit in Kooperation mit Archiven im digitalen Raum in den Mittelpunkt stellt und hierbei zudem Prinzipien forschenden und entdeckenden Lernens, der Projektarbeit 2.0, des Task-Based History Learnings sowie der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität berücksichtigt, um einen umfänglichen und – zumindest ansatzweise – an historischen Forschungsprozessen ausgerichteten Lernprozess historischen Erzählens im digitalen Raum zu adressieren.

In Bezug auf die anfangs skizzierten Ansätze ermöglicht die App den Lernenden eigene Geschichten zu erzählen und dabei im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit historischen Lernens selbst über Thema, Lernweg und Ergebnis zu entscheiden sowie diesen Prozess kollaborativ und in Austausch mit einem außerschulischen Lernort zu gestalten. Die App stellt somit einen Versuch dar, den fachdidaktischen Anforderungen, die sich in analogen Formaten nur schwer realisieren lassen, in einer digitalen Lernumgebung gerecht zu werden, dabei die Potenziale des digitalen Raums sinnvoll zu nutzen und zugleich die Ergebnisse empirischer Forschungen zum historischen Lernen zu berücksichtigen. Daraus lassen sich verschiedene Fragen ableiten:

Auch wenn die App während der Weiterentwicklung mit einzelnen Gruppen getestet wurde, so blieb bisher noch unklar, wie Lernende die App in die Geschichte wirklich nutzen. Gerade die offene Struktur und der große Datenpool bietet den Lernenden ein hohes Maß an Autonomie, stellt aber zugleich auch hohe Anforderungen. Deshalb werden in den folgenden Kapiteln das Nutzer*innen-Verhalten der Lernenden sowie ihre historischen Narrationen in der App empirisch untersucht (vgl. die Ausführungen zur App-Studie ab Kapitel 4). Zu vermuten ist, dass sich unterschiedliche Nutzer*innen-Typen sowie Typen historischen Erzählens rekonstruieren lassen. Hieraus sind sowohl Rückschlüsse für die Weiterentwicklung des

41 Meyer-Hamme, „...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“

42 Johannes Meyer-Hamme hat für einen solchen Unterricht gefordert jeweils nur eine Dimension historischen Lernens zu fokussieren: „Es ist eine Überforderung, alles auf einmal zu wollen, also zugleich in geschichtskulturelle Debatten einzuführen und die Beiträge zu ‚de-konstruieren‘, selbstständig eigene historische Narrationen zu formulieren und sich mit diesen in der Geschichtskultur zu verorten. Dies geht allenfalls nacheinander, sodass in einzelnen Unterrichtsstunden oder -phasen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden“ (ebd., S. 23).

Angebots selbst zu ziehen, als auch Erkenntnisse grundsätzlicher Art für die Entwicklung zukünftiger digitaler Angebote und Konzepte historischen Lernens im digitalen abzuleiten. Immer noch liegen nämlich kaum empirische Erkenntnisse über historische Lernprozesse in hypertextuellen Strukturen vor.

Ebenso offen ist die Frage, wie ein solches Angebot von Lehrenden genutzt wird. Dabei ist nicht zuletzt die Frage relevant, wie die Lehrenden mit der digitalen Lernumgebung und den Freiheitsgraden der Lernenden umgehen. Konkret stellt sich die Frage, wie Lehrende dieses Angebot in den Unterricht integrieren. Zu vermuten ist auch hier eine große Bandbreite der Nutzungsformen. Welche Elemente der App bzw. ihrer Konzeption werden z. B. angenommen, welche ‚nur‘ adaptiert und welche dagegen völlig abgelehnt? Diese Fragen gilt es jedoch noch in weiteren Folgestudien zu untersuchen.

Und zu guter Letzt stellt sich bei jedem fachdidaktischen Angebot immer auch die Frage der Weiterentwicklung. Dies gilt bei digitalen Angeboten umso mehr. Durch den rasanten technischen Wandel veralten Tools oftmals in relativ kurzer Zeit. Es ist daher stets mitzudenken, inwieweit sie aktualisiert werden können, oder durch neue Tools ersetzt bzw. erweitert werden müssen. Dabei ist vor allem die Frage relevant, welche fachdidaktischen Aufgabenstellungen und -formate den kommunikativen Potenzialen der neuen medientechnischen Entwicklungen nicht nur gerecht werden, sondern auch die Kompetenzen des historischen Denkens von Schüler*innen in besonderem Maße fördern.

3.5 Reformulierung der Forschungsfragen im Hinblick auf die Gestaltung der App

Aufbauend auf dieser konzeptionellen sowie pragmatischen Gestaltung der App und ihrer Tools können nun die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.4) weiterentwickelt werden. Die zentrale Forschungsfrage, wie erzählen die Lernenden Geschichte im digitalen Raum wird zur Frage, **wie erzählen die Lernenden am Beispiel des Story Modus Bethel in der App Geschichte**. Der Story Modus Bethel und der darin enthaltene Forschungsauftrag zur Debatte um den neuen Straßennamen stellen den übergeordneten Rahmen für das historische Thema und zugleich den Erzähl Anlass zur Verfügung. Die Konzeption der App und ihre konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Tools bilden dabei für die Studie nicht nur den Lerngegenstand, sondern zugleich auch den digitalen Lernraum. Daher ist es zudem notwendig zu untersuchen, wie Lernenden mit der App umgehen, d. h. **wie Lernende die ‚App in die Geschichte‘ nutzen**.

Ebenso können hierzu die ausdifferenzierten Teilfragen im Hinblick auf die App konkretisiert werden:

- Wie gehen sie dabei mit **historischen Darstellungen** über die Geschichte Bethels im Nationalsozialismus im Kontext von ‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation um?
 - Inwieweit verweisen sie auf historische Darstellungen in ihren Narrationen in der App?
 - Inwieweit verwenden sie kontroverse Darstellungen in ihren Narrationen in der App?
 - Inwieweit äußern sie Reflexionen über und im Umgang mit Darstellungen in ihren Narrationen in der App?
- Wie gehen sie dabei mit **historischen Quellen** aus dem (digitalen) Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld um?
 - Inwieweit verweisen sie auf historische Quellen in ihren Narrationen in der App?
 - Inwieweit wählen sie multiperspektivische Quellen für ihre Narrationen in der App aus?
 - Inwieweit gehen sie quellenkritisch mit den Quellen in ihren Narrationen in der App um?
- Inwieweit erzählen sie **plurale Geschichten** in der Debatte um den Straßennamen im Kontexte der Geschichte Bethel im Nationalsozialismus?
 - Inwieweit positionieren sie sich innerhalb der Debatte um den neuen Straßennamen in Bethel?
 - Inwieweit sind diese Positionen innerhalb der Klassen bzw. Lerngruppen in der App plural, sodass sie Anlässe zur Aushandlung der Narrationen bieten?

Auf diese Weise lassen sich die zuerst nur auf Basis der theoretischen und empirischen Grundlagen formulierten Forschungsfragen in Bezug auf die Gestaltung der ‚App in die Geschichte‘ reformulieren. Sie werden im Folgenden jedoch noch ein weiteres Mal vor dem Hintergrund der gewählten Forschungsmethoden (vgl. Kapitel 4.5) weiterentwickelt.

4 Forschungsmethoden

Die hier vorzustellende Studie zur ‚App in die Geschichte‘ zielt zunächst darauf ab, ein möglichst überzeugendes, an aktuellen fachdidaktischen und gesellschaftlichen Anforderungen im Zeitalter der Digitalität ausgerichtetes Lernkonzept sowie dessen pragmatische Umsetzung in Form einer digitalen Lernplattform zu entwickeln und zur Diskussion zu stellen (vgl. Kapitel 2 und 3). Wie bereits in der Einleitung (vgl. Kapitel 1) anhand der verschiedenen Spannungsfeldern historischen Lernens im digitalen Raum herausgearbeitet wurde, mangelt es trotz der fortschreitenden Digitalisierung und der vermeintlich weitreichenden Potenziale des digitalen Raums für historische Lernprozesse weiterhin an überzeugenden Lernangeboten für den Geschichtsunterricht. Die meisten Angebote richten historisches Lernen lediglich auf ein Auswendiglernen historischer Fakten, also auf deklaratives Wissen, und weniger auf eine Förderung von Kompetenzen historischen Denkens aus.¹

Um zudem genauere Aussagen über die ‚App in die Geschichte‘ und ihre Konzeption treffen zu können, ist es notwendig empirische Untersuchungen über die Nutzung der App durch die entsprechende Zielgruppe, also Lernende im Geschichtsunterricht, anzustellen. Hierdurch soll zudem der Forschungsstand im Bereich historischen Lernens im Digitalen erweitert werden, da mithilfe der Untersuchung sowohl Aussagen über dieses Lernangebot als auch über die Gestaltung weiterer digitaler Angebote sowie grundsätzlich über Lernprozesse im Digitalen getroffen werden können. Es mangelt nämlich immer noch an „fundierte[n] empirischen Erkenntnissen zu den durch digitale (Unterrichts-)Medien angestoßenen Prozessen historischen Lernens“² sowie über „Lernprozesse in hypertextuellen Strukturen“.³ Damit ist das Promotionsprojekt zur Entwicklung, aber vor allem auch zur Erforschung der App im Zeitalter der Digitalität von besonderer Relevanz.

Eine weitere Zielsetzung der Untersuchung ist es, die Grundlagenforschung im Bereich des historischen Erzählens im digitalen Raum zu erweitern (vgl. Kapitel 2). Die Konzeption der App sieht einen schrittweisen, vernetzten und aufeinander aufbauenden Lern- und Forschungsprozess historischen Erzählens vor (vgl. Kapitel 3). In der Studie wird daher die Nutzung der verschiedenen Tools sowie die darin entwickelten historischen Narrationen untersucht. Zu vermuten ist,

1 Vgl. u. a. Bernhardt und Neeb, „Apps & Co – Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen“.

2 Schwabe, „Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der Digitalisierung“, S. 351.

3 Ebd., S. 356.

dass Lernende unterschiedlich vorgehen, die App unterschiedlich nutzen und zu unterschiedlichen Ergebnissen, also Narrationen gelangen, sodass hieraus unterschiedliche Nutzer*innen-Typen sowie Typen historischen Erzählens abgeleitet werden können, die wiederum Rückschlüsse über das Lernangebot sowie historische Lernprozesse insgesamt im digitalen Raum bieten können.

An diesen Zielsetzung und Forschungsdesiderata, bzw. -fragen richten sich die methodologischen Entscheidungen der Untersuchung aus. Da es sich hierbei um ‚Digitalforschung‘ handelt, müssen diese Entscheidung auch im Kontext des Digitalisierungsprozesses reflektiert werden, da dieser immer mehr die sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kommunikations- und Handlungsformen verändert.⁴ Wissenschaftliche Forschung in diesen Feldern steht daher besonders vor der Herausforderung, digitale Forschungsmethoden zu entwickeln und diese immer wieder der schnell fortschreitenden technischen Entwicklung anzupassen:

Geht man davon aus, dass die Sozial- und Kulturwissenschaften sich für diese sozialen Welten interessieren, so lässt sich ein deutlich erhöhter Entwicklungsbedarf für adäquate Methoden [...] konstatieren, die helfen, diese sich rasant entwickelnden digitalen Umwelten zu verstehen.⁵

Es ist also notwendig u. a. für digitale Gegenstände, zu denen auch die ‚App in die Geschichte‘ zählt, digitale Erhebungs- und Analyseverfahren zu entwickeln sowie auf die fachspezifischen Fragestellungen anzupassen, um dadurch die Forschung in diesen Bereichen zu erweitern. Ein zentraler Aspekt dieser Dissertation ist somit auch die Entwicklung sowie Anwendung eines geeigneten methodischen Verfahrens für die Erforschung digitaler historischer Lernprozesse am Beispiel der App. In dem im Folgenden beschriebenen methodischen Vorgehen liegt daher ein weiterer innovativer Aspekt des Forschungsprojektes, der sich auch auf andere Untersuchungen übertragen und adaptieren lässt.

Die zentralen Fragen des Forschungsvorhabens sind, wie die Lernenden die ‚App in die Geschichte‘ nutzen und wie sie in der App Geschichte erzählen, sodass hieraus Rückschlüsse über historische Lernprozesse im digitalen Medium abgeleitet werden können. Die App stellt hierfür ein innovatives Erhebungsinstrument dar, weil sich mit ihr sowohl die historischen Lernprozesse als auch die daraus resultierenden historischen Narrationen untersuchen lassen, indem quantitative sowie qualitative Daten (s. unten), die während des Einsatzes der App im Unterricht entstehen, erhoben und ausgewertet werden.

⁴ Caja Thimm und Patrick Nehls. „Digitale Methoden im Überblick“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, 2019, S. 973–990, S. 973.

⁵ Ebd., S. 986.

Ein Mixed-Methods Design, also die Kombination bzw. Integration qualitativer sowie quantitativer Methoden, scheint für die beschriebenen Forschungsfragen besonders geeignet, da sich durch die Kombination dieser verschiedenen Zugriffe komplexe Prozesse wie historisches Denken womöglich besser erfassen lassen.⁶ Mixed-Methods Ansätze können dazu beitragen, ein genaueres Bild und ein tieferes Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu gewinnen und zugleich mögliche „blinde Flecken“ aufzudecken und Grenzen des einen methodischen Zugangs mit dem jeweils anderen aufzulösen.⁷ Unter dem Begriff Mixed-Methods finden sich aktuell in der Literatur bis zu 72 verschiedene Kombinationsmöglichkeiten, die sich jeweils in ihren verschiedenen Dimensionen (Implementation, Priorität, Integration, Rolle der theoretischen Perspektiven) unterscheiden.⁸ Entscheidend für die Auswahl sollte vor allem sein, dass das gewählte Design für die Beantwortung der Forschungsfragen angemessen ist.

Die Vorstudie zur ‚App in die Geschichte‘ diente daher auch dazu, eine geeignete Mixed-Methods Variante für die Hauptstudie zu entwickeln. Die Erkenntnisse, die aus dieser Vorstudie gewonnen werden konnten, werden im Folgenden kurz dargelegt, sodass hierauf aufbauend das Studiendesign und die Sampling-Strategie sowie das Vorgehen bei der Datenerhebung und Auswertung erläutert werden können.

4.1 Erkenntnisse aus der Vorstudie

Ziel der Vorstudie zur ‚App in die Geschichte‘ war es nicht bereits erste Ergebnisse zu liefern, sondern vor allem zu testen, ob und zu welchen Lernprozessen und Ergebnissen die App-Nutzung führen kann, welche Daten hierbei entstehen und wie diese ggf. erhoben werden können, welche Auswertungsverfahren dazu geeignet sind, wie das Forschungsdesign folglich zu gestalten ist. Zugleich sollten kritische Punkte und Herausforderungen der Untersuchung (also z. B. während der Nutzung, bei der Datenerhebung und -auswertung) im Vorfeld offen gelegt werden, um für diese Lösungswege zu finden und sie dadurch für die Hauptstudie zu beseitigen.

6 Doren Prinz und Holger Thünemann. „Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik“. In: *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting. Geschichtsunterricht erforschen. Schwabach/Ts., 2016, S. 229–253, S. 251.

7 Manuel Köster und Holger Thünemann. „The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research“. *History Education Research Journal* 16.1 (2019), S. 25–34, S. 29.

8 Prinz und Thünemann, „Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik“, S. 232–233.

Die Vorstudie wurde mit 42 Studierenden der Lehramter Geschichte im Master während des Sommersemester 2020 durchgeführt, um die App zunächst einem ersten Praxistest zu unterziehen, die darauf folgende Hauptstudie zielte jedoch auf Schüler*innen ab. Die Teilnehmenden arbeiteten zwischen vier und sechs Wochen in kleinen Teams mit jeweils drei bis vier Personen in der App. Daher setzt sich ein Fall (n) immer aus mehreren Studienteilnehmenden zusammen. Insgesamt nutzten 14 Gruppen die App (n=14). Zur besseren Vergleichbarkeit wurden daraus lediglich die Gruppen ausgewählt und exemplarisch analysiert, die zu Friedrich v. Bodelschwingh forschten (n=6). Die Nutzungszeit der App lag bei diesen Gruppen zwischen acht und 27 Stunden (vgl. Abbildung 4.1).

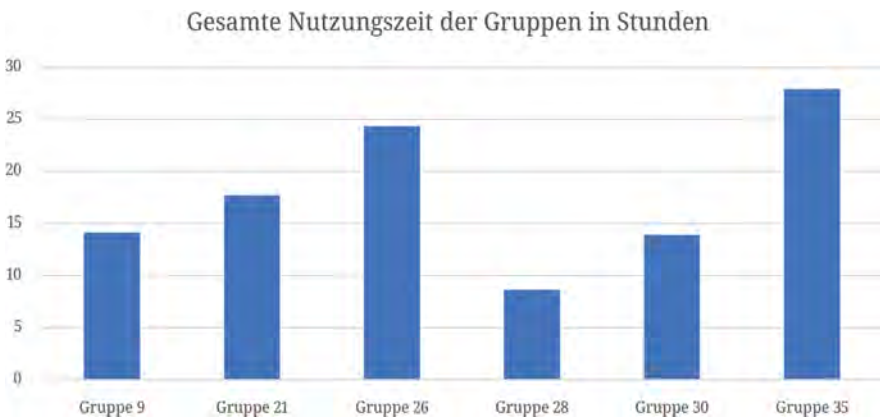


Abbildung 4.1: Nutzungszeiten ausgewählter Gruppen der Vorstudie.

Für die Validität der Untersuchung galt es zunächst, die Funktionalität der Tools zu überprüfen sowie u. a. die Passung der Aufgabenstellung, des Materials und der Ergebnisse, um so ggf. Anpassungen vorzunehmen. Daher testeten die Gruppen die verschiedenen Tools in der App und halfen Bugs, also technische Fehler, aufzuspüren, sodass diese für die Hauptstudie überarbeitet und ausgebessert werden konnten. Ebenso konnte durch die Vorstudie überprüft werden, inwieweit der Forschungsauftrag und die weiteren Aufgaben sowie Materialien historische Lern- und Forschungsprozesse ermöglichen, zu historischen Narrationen führen und damit für die Untersuchung überhaupt genutzt werden dürfen.

Zwei kontrastive Fälle der Vorstudie boten hierzu erste Einblicke, u. a. in Bezug auf die eigenständige Recherche, die Auswahl und den Umgang mit historischen

Quellen.⁹ Die exemplarische Fallanalyse ließ bereits ein mögliches Potenzial der App für historische Lernprozesse erahnen, was besonders an den zahlreichen quellenkritischen Reflexionen (hier bezüglich der Quellengattung) der Gruppen in ihren historischen Narrationen im Journal der App deutlich wurde:

Ebenfalls ist festzuhalten, dass es sich bei den ausgewählten Quellen häufig um Briefwechsel mit befreundeten Kollegen wie beispielsweise Pastor Paul Braune handelt. Aufgrund der Quellengattung ist es am wahrscheinlichsten, dass Friedrich von Bodelschwingh in diesen Dokumenten seine Meinung weitgehend ungefiltert wiedergegeben hat. Zudem finden sich an einigen Stellen dieser privaten Korrespondenzen Aufforderungen Aussagen vertraulich zu behandeln oder die entsprechenden Dokumente zu vernichten. (Journal LG 9, S. 1: 1332).

Gruppe neun¹⁰ macht in ihrem Text eindrücklich deutlich, dass sie bereits bei der Quellenrecherche und -auswahl im digitalen Archiv der App quellenkritische Überlegungen anstellte und dadurch eine differenzierte Auswahl historischer Quellen nach unterschiedlichen Quellengattungen traf (private Korrespondenz vs. offizielle Korrespondenz).

Die andere Gruppe (28) stellte ähnliche quellenkritische Reflexionen bezüglich der Quellengattung an:

Genauso ist der Hitlergruß am Ende eines jeden Schriftstückes zu bewerten. Dies war zu jener Zeit Standard, wenn Briefe an Offizielle und Funktionäre geschrieben wurden. Es spielte die eigene politische Einstellung bei einem solchen Gruß keine Rolle. Die Einschätzung und Bewertung eines solchen teils schon standardisierten Schriftstückes ist zudem schwierig, da der Zweck hinter dem Inhalt nicht zweifelsfrei rekonstruiert werden kann. (Journal LG 28, S. 3: 423).

Die Gruppe erkannte daher, dass die Quellengattung bzw. der/die jeweilige Adressat* in der Briefe entscheidend dafür sind, welche historischen Erkenntnisse aus diesen abgeleitet werden dürfen. Somit lassen beide Ausschnitte aus den Narrationen der Studierenden bereits ein mögliches Potenzial der App und ihrer Konzeption zumindest erahnen. Die vorgestellten quellenkritischen Reflexionen der beiden Gruppen sind als durchaus elaboriert¹¹ einzuschätzen und damit keine Selbstver-

9 Krebs, „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“.

10 Für die Bezeichnung der Gruppen wurde eine fortlaufende Nummerierung verwendet, die ebenso in der Hauptstudie fortgesetzt wird.

11 Der Ausdruck ‚elaboriert‘ wird in dieser Studie nicht im Sinne der Graduierung des FUER-Modells und der damit einhergehenden Reflexion von Theorie und Konzepten (vgl. Kapitel 2.2 zum historischen Erzählen als Lernprozess) verwendet, sondern v. a. um deutlich zu machen, dass Lernende im Sinne Jörn Rüsens triftig erzählen sowie ggf. die Prinzipien von Kontroversität, Multiperspektivität sowie Pluralität berücksichtigen bzw. reflektieren.

ständigkeit. Sie zeigen, dass die Gruppen ihr Verständnis u. a. von der Perspektivität historischer Quellen (hier v. a. im Hinblick auf Autor, Adressat und Quellengattung) sinnbildend in ihrer historischen Narration zum Ausdruck bringen.

Beide Ausschnitte lassen, wenn auch nur exemplarisch, die Vermutung zu, dass die App-Nutzung zu durchaus interessanten Ergebnissen historischen Denkens bzw. Erzählens führen kann, und dass daher das App-Konzeption grundsätzlich funktioniert. Bisherige Studien haben nämlich diesbezüglich eher gegenteilige Befunde herausgestellt. Von Borries kritisiert etwa in einem „Diskussionsbeitrag in Thesenform“¹² in Bezug auf die historischen Kompetenzen Lehramtsstudierender, dass ‚narrative Kompetenz‘ fehle und dies u. a. auf eine ‚schematische Quellenkritik‘ zurückzuführen sei, bei der ‚Informationsentnahme‘, aber nicht [...] sinnvolle ‚Einordnung‘, ‚Synthese, und ‚Präsentation‘“ durchgeführt werden.¹³ Ebenso konstatieren z. B. Nitsche und Waldis, dass historisches Erzählen „auch für Geschichtslehrstudierende keine Tätigkeit [ist], die umstandslos vorausgesetzt werden kann.“¹⁴

Neben diesen Gemeinsamkeiten wurde in den Daten der Vorstudie aber auch deutlich, dass die Gruppen bei ihrer Forschung in der App unterschiedlich vorgehen, dabei u. a. unterschiedliche Quellen ausgewählt und zu unterschiedlichen Ergebnissen, also historischen Narrationen gelangten.¹⁵ Beispielsweise wählten die beiden zitierten Gruppen gänzlich unterschiedliche Quellen, auch bezüglich der Quellengattungen aus: Gruppe 9 wählte insgesamt neun Quellen aus und traf dabei eine differenzierte Quellenauswahl, mit mehreren verschiedenen Gattungen (offizielle Korrespondenz, private Korrespondenz, Gesprächsprotokolle und Formulare) (vgl. Abbildung 4.2). Gruppe 28 wählte dagegen sieben Quellen aus, die hauptsächlich einer Quellengattung zuzuordnen sind, nämlich offizielle Korrespondenz Friedrich v. Bodelschwings mit NS-Funktionären (vgl. Abbildung 4.3).

Grundsätzlich zeigte sich daher in der Vorstudie, dass die Konzeption der App, ihre Gestaltung und der gewählte Forschungsauftrag sowie das gesamte Setting historische Lernprozesse ermöglicht und diese zu unterschiedlichen historischen Erzählungen führen können, die sich nicht nur in ihrem Ergebnis voneinander unterscheiden, sondern auch in ihrer Entwicklung, Vorgehensweise und den Teilpro-

12 Bodo von Borries. „Geschichtsbewusstsein‘ und ‚Historische Kompetenz‘ von Studierenden der Lehramter Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), S. 60–83, S. 78.

13 Ebd., S. 79.

14 Martin Nitsche und Monika Waldis. „Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7.1 (2016), S. 17–35, S. 30.

15 Krebs, „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“.

Verteilung der ausgewerteten Quellen (Gruppe 9)

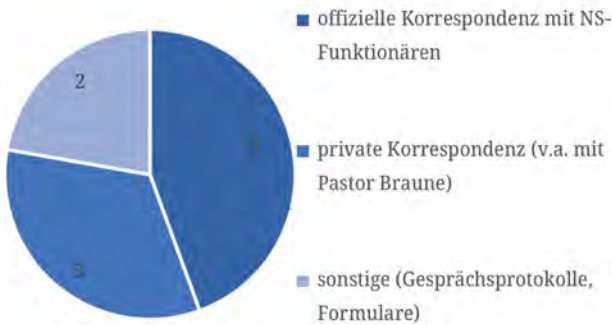


Abbildung 4.2: Übersicht Quellen Gruppe 9.

Verteilung der ausgewerteten Quellen (Gruppe 28)



Abbildung 4.3: Übersicht Quellen Gruppe 28.

dukten. Offen blieb jedoch noch, wie Schüler*innen die App nutzen, wie sie in der App historisch erzählen. Es war jedoch zu vermuten, dass auch Unterschiede bei einer Nutzung der App durch Schüler*innen deutlich werden, sodass auf Grundlage dieser Daten die Forschungsfragen der Studie untersucht und unterschiedliche Nutzer*innen-Typen sowie Typen historischen Erzählens rekonstruiert werden können.

In der Vorstudie wurde zudem eine der zahlreichen Mixed-Methods Design-Varianten erprobt. Angelehnt an ein sogenanntes sequenzielles *explanatory*

*design*¹⁶ wurden zunächst quantitative Logfile-Daten der App-Nutzer*innen (u. a. hinsichtlich der Abfolge, der Aufenthaltsdauer und der Seitenansichten) analysiert und darauf aufbauend Hypothesen verschiedener Nutzertypen gebildet,¹⁷ die eine Strukturierung der qualitativen Daten ermöglichten. In einem zweiten Schritt wurden die qualitativen Daten, also die Produkte aus der App (u. a. das Journal und die Zeitleisteneinträge), mithilfe der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse¹⁸ mit MAXQDA (u. a. hinsichtlich des Umgangs mit historischen Quellen und Formen historischen Erzählens) untersucht. Dabei wurden wiederum Ergebnisse der quantitativen Analyse für die Interpretation hinzugezogen, um ein tieferes Verständnis bezüglich der verschiedenen Auswertungskategorien zu gewinnen.

Als problematisch an diesem Vorgehen erwies sich jedoch, dass Gruppen, die laut quantitativer Metriken weit auseinander liegen, es bei der qualitativen Analyse ggf. nicht sind, sodass eher kleinere Differenzen ausgemacht werden und diesen ggf. ein zu großes Gewicht verliehen werden könnte. Viceversa könnten daher auch qualitative Unterschiede zwischen Gruppen, die laut quantitativer Metriken nah beieinander liegen, eher übersehen werden. Daher wurde für die Hauptstudie die Konsequenz gezogen, stattdessen ein paralleles Mixed-Methods Design, auch als *concurrent triangulation* bezeichnet,¹⁹ anzuwenden, in welchem die qualitativen und quantitativen Daten zunächst unabhängig voneinander analysiert und diese Ergebnisse danach aufeinander bezogen werden, jedoch ohne bereits im Vorfeld eine Strukturierung der Daten vorzunehmen. Diese Herangehensweise wird im Folgenden genauer erläutert.

4.2 Anlage der Studie

4.2.1 Studiendesign

Wie zuvor erläutert wurde für die App-Studie ein paralleles Mixed-Methods Design, auch als *concurrent triangulation* bezeichnet,²⁰ entwickelt und implementiert (vgl.

16 Prinz und Thünemann, „Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik“, S. 233–234.

17 Krebs, „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“.

18 Udo Kuckartz. „Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung“. In: *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Palliative Care und Forschung*. Hrsg. von Martin Schnell, Christian Schulz, Udo Kuckartz und Christine Dunger. Wiesbaden, 2016, S. 31–51.

19 Köster und Thünemann, „The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research“, S. 26–27.

20 Ebd., S. 26–27.

Abbildung 4.4), da sich dieses in seinem Vorgehen und der Abfolge der Analysen und Interpretationen besonders für die unterschiedlichen Datentypen und Datensätze der Untersuchung eignet: Entscheidend ist hierbei nämlich, dass die qualitativen (d. h. die historischen Narrationen) und die quantitativen Daten (also die Logfiles während der App-Nutzung) zunächst getrennt voneinander analysiert und interpretiert werden, um hierdurch einer Verzerrung zu vermeiden und damit möglichst valide Aussagen treffen zu können (vgl. Erkenntnisse aus der Vorstudie).

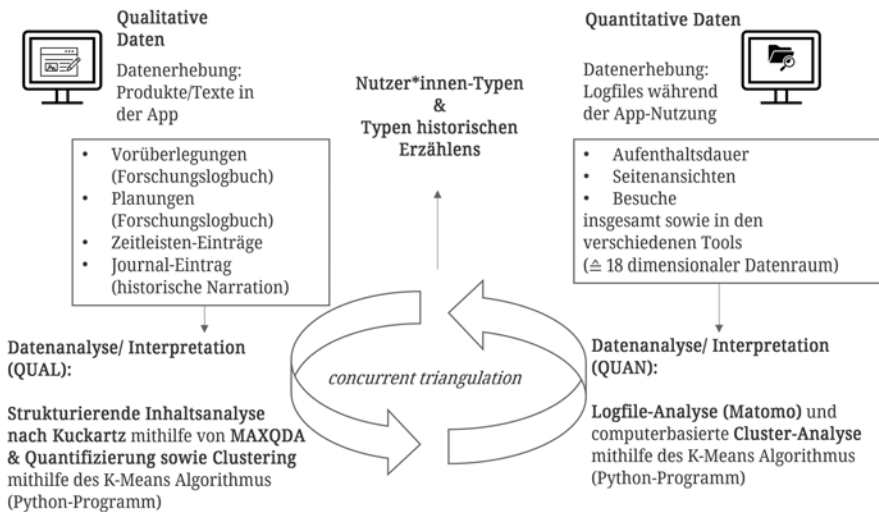


Abbildung 4.4: Studiendesign.

Die quantitativen Logfile-Daten wurden daher zunächst mithilfe der Software Matomo strukturiert, sodass sie danach in einem selbst implementierten Python-Programm mithilfe des K-Means Clustering Algorithmus (eine Form des Machine Learnings, vgl. Kapitel 4.3) nach Strukturen in den Datensets untersucht und hinsichtlich unterschiedlicher Nutzer*innen-Typen interpretiert werden können.

Die qualitativen Daten, die Narrationen der Lernenden, wurden hiervon getrennt zunächst im Hinblick auf Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens (u. a. Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität) in MAXQDA nach der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz analysiert.²¹ Diese Ergebnisse konnten danach wieder quantifiziert und ebenso in Form von CSV-Dateien mithilfe des

²¹ Udo Kuckartz. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim/Basel, 2018.

K-Means Algorithmus analysiert und im Hinblick auf Typen historischen Erzählens interpretiert werden (vgl. Kapitel 4.3). Diese beiden Ergebnisse wurden danach auf mögliche Zusammenhänge untersucht, sodass Ableitungen über historische Lernprozesse im digitalen Raum getroffen werden können.

4.2.2 Sampling

Die Akquise der Studienteilnehmer*innen fand in zwei Phasen statt. Zu Beginn generierte sich die Stichprobe überwiegend selbst, indem auf der Homepage der App ein Aufruf zur Teilnahme an der Studie für interessierte Lerngruppen veröffentlicht wurde. Hierauf meldeten sich bereits erste Gruppen bzw. Lehrpersonen, welche sich dazu bereit erklärten an der Untersuchung teilzunehmen. Diese Vorgehensweise wird als Convenience-Sampling bezeichnet und fällt damit in die Kategorie der sogenannten willkürlichen Auswahl:

Auf sich selbstgenerierende Stichproben, eine weitere Form der willkürlichen Auswahl, stoßen wir in unserem Alltag in zunehmendem Maße [...]. Personen entschließen sich dabei aus eigenem Antrieb an einer Studie teilzunehmen, ohne dass sie persönlich von den Forschern angesprochen wurden. Der Hauptvorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass der Aufwand sowohl auf theoretischer Basis als auch in zeitlicher Hinsicht minimiert wird.²²

Dieses Vorgehen war vor allem sinnvoll, da die App-Nutzung im regulären Geschichtsunterricht stattfinden sollte und hierfür ausreichend Zeit eingeplant werden musste. Es konnten daher nur Gruppen an der Studie teilnehmen, die ein eigenes Interesse an der App-Nutzung hatten und zudem diese in ihren unterrichtlichen Rahmen und Zielsetzungen integrieren konnten.

Entscheidender Nachteil einer solchen willkürlichen Stichprobe liegt vor allem darin, dass „der Forscher wenig Einfluss auf die Zusammensetzung der Stichprobe hat“.²³ Dadurch können u. a. systematische Verzerrungen entstehen, die folglich eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erschweren.²⁴ Daher wurde in der zweiten Phase die vorherige Sampling-Strategie mithilfe eines teilweisen theoretischen Samplings ergänzt:

Das [theoretische] Sampling ist zu Beginn des Forschungsprozesses offen [...] und wird im Verlauf durch vergleichende Analysen mit Hilfe von Konzentrations- und Kontrastprinzip [...] im-

²² Leila Akremi. „Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, 2019, S. 313–331, S. 320.

²³ Ebd., S. 320.

²⁴ Ebd., S. 321.

mer zielgerichteter und fokussierter. Die Stichprobenstrategie des theoretischen Samplings kann deshalb auch als Mischform zwischen willkürlicher und kriteriengeleiteter Auswahl bezeichnet werden.²⁵

Für die Untersuchung wurden bewusst Fachschaften oder einzelne Lehrpersonen verschiedener Schulen angesprochen mit dem Ziel ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Gruppen für die Studie zu gewinnen (d. h. verschiedene Schulen, Schulformen sowie Jahrgangsstufen). Aufgrund der vorgegebenen Themenwahl ‚Euthanasie‘ im Nationalsozialismus und deren Verortung im Kernlehrplan NRW kamen in der Sekundarstufe I Geschichtskurse ab Jahrgangsstufe neun sowie alle weiteren Kurse der Sekundarstufe II in Frage. In der Oberstufe konnten vor allem Geschichtszusatzkurse der Jahrgangsstufe 12 für das App-Projekt gewonnen werden, da im KLP NRW diese Kurse eine freie Themenwahl haben und somit eine umfangreiche Projektarbeit leichter umgesetzt werden kann.²⁶

Das Sampling (vgl. Tabelle 4.1) setzt sich daher aus neun Lerngruppen sieben verschiedener Gymnasien im Raum Bielefeld verteilt auf vier Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I und II (Klasse neun bis 12) zusammen. Insgesamt nahmen 168 Lernende an der Studie teil, welche in 49 Forscher*innen-Teams die ‚App in die Geschichte‘ nutzten. Es wäre wünschenswert weitere Schulformen in der Studie zu berücksichtigen, allerdings konnten z. B. Gesamtschulen aufgrund der angespannten Corona-Situation, in welcher sich viele Schulen verstärkt auf die Hauptfächer konzentrierten, keine größeren Projekte in ihren Klassen umsetzen. Für Folgestudien sollte das Sampling jedoch möglichst auch auf andere Schulformen erweitert werden. Die untersuchten Gruppen zeigten jedoch bereits ein ausreichend großes Spektrum an Nutzungsverhalten, sodass die Daten auf dieser Grundlage für die Forschungsfragen der Studie und deren Zielsetzung ausreichend sind.

Für die Untersuchung wird im Folgenden ein Forschungsteam in der App mit drei bis vier Studienteilnehmer*innen als ein Fall angesehen (n=49). Die App-Nutzung ist nämlich kollaborativ bzw. kooperativ in der App angelegt (vgl. Kapitel 3), weshalb die Daten stets die gesamte Gruppe abbilden (s. unten). Die Einzelnutzung innerhalb der Teams zu analysieren, ist nicht möglich, da nicht klar ist, ob nur eine Person gerade die App nutzt oder doch mehrere Teammitglieder gemeinsam, indem sie z. B. im Klassenzimmer an einem Gerät zusammenarbeiten oder sich via Videokonferenz austauschen. Daher besteht ein Fall immer aus einem

²⁵ Ebd., S. 322.

²⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Lediglich eine der für die Studie akquirierten Lerngruppen beendete ihr Projekt in der App aus schulorganisatorischen Gründen nicht. Sie ist daher auch nicht Teil der Studie.

Tabelle 4.1: Übersicht Sampling.

Jahrgangsstufe	Anzahl Kurse	Anzahl Teilnehmende	Anzahl Gruppen (=Fälle)
9	2	46	13
10	1	22	6
11	1	14	4
12	5	86	26
Σ	9	168	49

Forscher*innen-Team. Zugleich liegt darin jedoch auch eine Besonderheit und somit ein zentraler Wert der empirischen Studie. Bisherige Untersuchungen zum historischen Erzählen sowie auch grundsätzlich zu historischen Lernprozessen nehmen meist nur Individuen in den Blick. Die Untersuchung von Teams bzw. Gruppen von Lernenden kann somit den Forschungsstand um diese Dimension erweitern und Einblicke in gemeinschaftliches historisches Lernen im digitalen Raum bieten. Dadurch kann die Studie zudem auch als Grundlage für weitere Folgestudien, welche die individuelle Ebene innerhalb der Teams untersuchen, dienen. Allerdings wären hierfür u. a. andere Erhebungsmethoden notwendig (z. B. Videographie, nachträgliches lautes Denken usw.).

4.2.3 Durchführung der Untersuchung

Aufgrund des Erkenntnisinteresses der Studie fand die Datenerhebung im Kontext des Geschichtsunterrichts statt. Es wurde nicht eigens eine Laborsituation geschaffen. Die Lernenden waren sich jedoch über die besondere Situation bewusst, da sie freiwillig an der Studie teilnahmen und über das Vorgehen und die Zielsetzung im Vorfeld informiert und aufgeklärt worden waren. Während der App-Nutzung blieb die Gruppe aber stets ungestört, da keine Kamera oder fremde Personen anwesend waren. So wurde eine möglichst entspannte und stressfreie Erhebungssituation hergestellt.

Die Lernenden konnten während ihrer Arbeit in der App mit mir in meiner Rolle als App-Entwicklerin und Administratorin via E-Mail in Kontakt treten, falls technische Probleme oder Fragen zur Nutzung der Tools auftraten.

Grundsätzlich waren die Gruppen bzw. die Lehrpersonen frei darin zu entscheiden, in welchem Setting sie die App im Unterricht einsetzten. Dies war sowohl für das Ziel der Studie sinnvoll, zugleich aber auch aufgrund der pandemischen Lage in den Jahren 2021 und 2022 unumgänglich. Es handelt sich bei der Untersuchung auch nicht um ein sogenanntes Large-Scale-Assessment, in dem analysiert

werden soll, was die Lernenden können. Die App-Studie untersucht vielmehr, wie die Lernenden die App unter bestimmten Umständen nutzen. Hierdurch ergaben sich unterschiedliche Konstellationen:

- **Nutzung der App im Homeschooling:** Während der Zeit des Lockdowns nutzten Gruppen die App im Homeschooling von zuhause aus. Bei diesen Gruppen zeigt sich daher u. a. in den Logfiles, dass sie zwar während der Woche meist feste Zeiten bzw. Tage für die Arbeit in der App veranschlagten, jedoch mehr auch zu ganz unterschiedlichen Zeiten und Tagen in der App aktiv waren, sowohl in Bezug auf die gesamte Lerngruppe wie auch innerhalb der Teams. Die App wurde daher teils asynchron teils synchron genutzt. Im Unterschied zu anderen Gruppen zeigt sich dies daran, dass in diesen Gruppen mehr kommunikative und organisatorische Textelemente in den Daten (v. a. im Forschungslogbuch) vorhanden sind.
- **Nutzung der App im Klassenzimmer:** In Zeiten, in welchen die Schüler*innen wieder regulär am Unterricht in der Schule teilnahmen, arbeiteten sie überwiegend zu festen Zeiten an ein bis zwei Tagen in der Woche gemeinsam, synchron in der App, wie die Logfiles belegen. Nur einzelne sind darüber hinaus zu anderen Zeiten in der App aktiv. Da so ein direkter Austausch im Klassenzimmer möglich war, finden sich weniger bis gar keine kommunikativen und organisatorischen Textelemente in den Daten.
- **Nutzung der App im Klassenzimmer und im Homeschooling:** Durch den Wechsel von Homeschooling zu hybriden Formen wie auch wieder zum Regelunterricht im Klassenzimmer sind ebenso Gruppen in der Stichprobe enthalten, die in unterschiedlichen Settings in der App forschten. In manchen Fällen, arbeiteten Lernende, die z. B. in Quarantäne waren, synchron mit Lernenden im Klassenzimmer oder auch asynchron zu unterschiedlichen Zeiten zusammen. Dies wird sowohl in den Textelementen als auch den Logfiles sichtbar.

Die Gruppen bzw. die Lehrpersonen durften selbst entscheiden, wie groß der Zeitraum für das App-Projekt der jeweiligen Lerngruppe war. Aufgrund der beschriebenen Gegebenheiten war dies sinnvoll. Zudem sollte der Zeitraum für die jeweilige Gruppen passend sein, sowohl im Hinblick auf die schulischen Rahmenbedingungen als auch die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Lernenden. Im Durchschnitt nutzten die Schüler*innen die App jedoch in einem Zeitraum von etwa vier bis sechs Wochen.

Da es in der App um einen möglichst eigenständigen Lern- und Forschungsprozess der Lernenden geht, war die Rolle der Lehrperson in diesem Kontext weniger zentral. Sie sollte lediglich gewährleisten, dass das grundsätzliche Konzept der App mit den verschiedenen Aufgabenschritten eingehalten wurde. Aus diesem Grund steht in der Studie auch allein das Nutzer*innen-Verhalten der Lernenden im Fo-

kus. Diese wurden ebenso wie die Lehrkräfte im Vorfeld über die Studie, das Vorgehen und das Erkenntnisinteresse aufgeklärt. Sie erhielten eine Einführung in die Funktionen der App sowie der verschiedenen Tools. Zumeist fand dies via Videokonferenz statt, nur bei wenigen Gruppen war ein Besuch vor Ort in der Schule zur Vorstellung der App möglich. Die Lehrpersonen konnten sich zudem vorab mit der App vertraut machen und sich ggf. in das historische Thema in der App einarbeiten. Ein Benutzerhandbuch, in welchem die Funktionen der Tools in der App erläutert wurden, stand allen Gruppen und den Lehrpersonen zur Verfügung.

Nachdem die Lerngruppen ihre Arbeit mit der App abgeschlossen hatten, wurde ich von der Lehrperson darüber informiert. Meist fand zudem ein abschließendes Gespräch statt, in welchem die Lehrperson auch ein grundsätzliches Feedback zur App mitteilte. Danach konnten die Daten aus der App erhoben werden.

4.2.4 Datenerhebung

In der Studie werden elektronische Daten erhoben, die im Zuge der App-Nutzung durch die Studienteilnehmenden entstehen. Diese unterteilen sich in qualitative und quantitative Daten (vgl. Tabelle 4.2). Bei den qualitativen Daten handelt es sich um Produkte, welche die Lernenden im Verlauf ihres Forschungsprozesses in der App in den verschiedenen Tools entwickeln. Die quantitativen Daten sind Logfile-Daten, in welchen durch ein in die App integriertes Tracking jeder ‚Klick‘ der Nutzer*innen dokumentiert und gespeichert wird. Diese Datentypen sowie ihre Erhebung für die Untersuchung werden im Folgenden genauer beschrieben.

Tabelle 4.2: Übersicht Datentypen.

QUAL	QUAN
Vorüberlegungen (Forschungslogbuch), Planungen (Forschungslogbuch), Zeitleisteneinträge, Journal-Eintrag (historische Narration)	Logfiles (in 18 Dimensionen) hinsichtlich Aufenthaltsdauer, Seitenansichten & Besuche sowohl insgesamt als auch in den Tools: Forschungslogbuch, Archiv, Zeitleiste, Journal

4.2.4.1 Die qualitativen Daten

Aufgrund der schrittweisen Aufgabenstellungen erstellen die App-Nutzenden während ihres Forschungsprozesses in der App in den verschiedenen Tools mehrere (Teil-)Produkte ihrer historischen Arbeit. Konkret bedeutet dies, dass sie ihr Vorgehen und ihre Planungen im Forschungslogbuch, ihre Analyse- und Interpretations-

ansätze der historischen Quellen in der Zeitleiste sowie die historische Narration im Journal in kollaborativen Texten bzw. Textelementen dokumentieren. Bei diesen Daten handelt es sich daher um qualitative Daten.

In den Schritten ‚Vorüberlegungen‘ und ‚Planung‘ schreiben die Gruppen ihre Texte im Aufgabentool in den dafür vorgesehenen kollaborativen Texteditoren (Etherpads). Für die Untersuchung werden diese als Textdateien aus der App exportiert und zur Analyse in MAXQDA importiert.

Nach ihrer Recherche im digitalen Archiv gestalten die Schüler*innen zudem ihre digitale Zeitleiste, indem sie darin die ausgewählten Archivalien der Merkliste in einzelne Zeitleisteneinträge importieren. Aufgrund ihrer Multimedialität setzt sich eine Zeitleiste meist aus unterschiedlichen Elementen zusammen, wie z. B. Bildelementen, d. h. meist einzelne oder mehrere Seiten aus dem digitalen Archiv (gescannte Archivalien), digitale Annotationen, die zunächst eine farbige Markierung auf einer Archivseite darstellen, zudem aber auch mit Text oder Bildelementen (s. oben) verknüpft und ergänzt werden können, sowie die von den Nutzer*innen selbst verfassten Textelemente (z. B. Überschriften und kleinere Texte mit historischen Hintergründen oder Interpretationen).

Die verschiedenen Einträge einer Zeitleiste sind zwar klar chronologisch angeordnet, vor allem aber durch die Annotationen und das dahinterliegende Netz aus weiteren Elementen setzt sich eine Zeitleiste aus einem Mehrebenen-Netzwerk zusammen. Dieses kann nicht direkt aus der App exportiert werden. Deshalb wird für die Erhebung der Zeitleiste das Netzwerk in Form von Screenshots kopiert und so in ein Dokument überführt, das nicht nur die Inhalte sondern auch deren Verknüpfungen abgebildet und dadurch zur weiteren Analyse in MAXQDA genutzt werden können.

Zum Abschluss ihrer Forschung gestalten die App-Nutzenden ein eigenes Gutachten im Journal der App. Auch dieses beinhaltet unterschiedliche Elemente: drei Etherpads (Einleitung, Hauptteil, Schluss) mit Texten sowie damit verbundene, einzeln ausgewählte Einträge aus der Zeitleiste, die wiederum aus den oben aufgeführten Elementen bestehen können. Ein solcher Journal-Beitrag lässt sich direkt aus der App in MAXQDA in Form eines PDF-Dokuments transferieren, da diese Funktion so auch für die App-Nutzer*innen programmiert und eingerichtet wurde, damit diese ihre Forschungsergebnisse am Ende in einem Dokument zusammengeführt mit den anderen Teams ihrer Lerngruppe austauschen und damit auch außerhalb der App (weiter) arbeiten können.

Insgesamt liegen daher qualitative Daten über die Vorüberlegungen und Planungen im Forschungslogbuch, über die Quellenauswahl, -analyse und -kritik sowie Kontextualisierung in der Zeitleiste als auch die historische Narration im Journal vor.

4.2.4.2 Die quantitativen Daten

Neben diesen qualitativen Daten wurden für die Untersuchung zudem quantitative Daten in Form von Logfiles erhoben. Das heißt, in der App wird das Verhalten der Nutzer*innen während der gesamten Zeit ihres Aufenthalts auf der Webseite ‚getrackt‘: „Die Aktivitäten der Nutzer lassen sich dabei mit relativ einfachen Mitteln nachverfolgen (tracken‘), da beim Anklicken von Links Log-Files [...] entstehen, die vom Seitenbetreiber ausgelesen werden können.“²⁷ Solche Logfiles sind „automatisch erstellte digitale Dateien“,²⁸ in welchen Ereignisse elektronisch gespeichert werden. Logfiles sind daher eine Art „digitales, automatisiert aufgezeichnetes, chronologisches Protokoll von zuvor als relevant definierten Ereignissen in einem computerbasierten System“.²⁹ Die Arbeit mit und Nutzung von Logfiles in empirischen Studien ist „eine vergleichsweise neuartige Methode der Datengewinnung und Datenanalyse“.³⁰ In der geschichtsdidaktischen Forschung existieren bisher nur sehr wenige Studien, die mit Logfiles arbeiten,³¹ obwohl sie als ‚methodische Innovation‘ bezeichnet werden können.³²

Gerade für die Nutzer*innen-Analyse digitaler Lernangebote bieten Logfiles nämlich besondere Vorteile, da sie das Verhalten auf der Webseite automatisiert dokumentieren, ohne dass Forschende anwesend sein müssen und zugleich Einblicke in „bislang weitgehend verschlossene black boxes [...] [über; AK] das konkrete Handeln von Schülerinnen und Schülern“ in digitalen Lernangeboten liefern können.³³ Online Tracking ist in diesem Fall also eine sehr effektive Form der Datengewinnung. Zudem zeichnen sich die Daten besonders durch ihre geringe Obstrusivität aus, da die Studienteilnehmenden während der App-Nutzung nicht durch eine Kamera oder ein Diktiergerät aufgenommen werden.³⁴ Andererseits können Logfiles auch nur oberflächlich etwas über die Nutzung des entsprechenden Lernangebotes

27 Thimm und Nehls, „Digitale Methoden im Überblick“, S. 980.

28 Andreas Schmitz und Olga Yanenko. „Web Server Logs und Logfiles“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, 2019, S. 991–999, S. 991.

29 Ebd., S. 991.

30 Ebd., S. 991.

31 Vgl. u. a. Astrid Schwabe. *Historisches Lernen im World Wide Web: Suchen, flanieren oder forschen? Fachdidaktisch-mediale Konzeption, praktische Umsetzung und empirische Evaluation der regionalhistorischen Website Vimu.info*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 4. Göttingen, 2012, Gautschi und Lücke, „Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt ‚Shoa im schulischen Alltag‘“, Schreiber, Trautwein, Wagner und Brefeld, „Reformstudie Belgien: eine Effekstudie zur Einführung von kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook“.

32 Ebd., S. 168.

33 Ebd., S. 168.

34 Schmitz und Yanenko, „Web Server Logs und Logfiles“, S. 996.

aussagen, welches sich in aktivem ‚Verhalten‘ auf der Webseite äußert (im Falle dieser Studie sind dies die Aufenthaltsdauer, die Seitenansichten und Besuche).³⁵ Logfiles liefern nämlich keine Aussagen über tatsächliche historische Denk- und Lernprozesse oder historische Narrationen.³⁶ Eine Kombination mit qualitativen Daten und deren Auswertung sowie Interpretation in einem Mixed-Methods Design, wie es zuvor beschrieben wurde, ist daher sinnvoll, um tiefere Einblicke zu erlangen.

Eine der größten Herausforderungen für den Umgang mit Logfiles in Studien ist zudem, dass die Daten nicht automatisch den Bereich abdecken, der von Interesse ist.³⁷ Ein erster wichtiger Schritt ist daher die Extraktion relevanter Daten aus den Logfiles. Dabei besteht zudem die Gefahr sogenannter illegaler Fälle in den Daten, d. h., dass sich z. B. Bots von Drittparteien auf der Webseite befinden, die zunächst identifiziert und aus den Daten entfernt werden müssen.³⁸ Da die Nutzung der Webseite zum Zeitpunkt der Studie jedoch nur für Studienteilnehmende möglich war, ist dieser Aspekt zu vernachlässigen.

Die Erhebung der Trackingdaten bzw. Logfiles erfolgte über mehrere Schritte (vgl. Abbildung 4.5). Zuerst wurde auf der Webseite der App ein Tracking eingerichtet, durch welches das Nutzer*innen-Verhalten automatisiert und elektronisch in Logfiles protokolliert wurde. Diese Logfiles sind jedoch noch nicht spezifisch auf die Fragestellungen der Studie zugeschnitten, da zunächst noch unklar war, welche Metriken der Logfiles überhaupt aussagekräftig für die Untersuchung sind. Durch die Vorstudie (s. oben) konnten bereits mehrere sogenannte ‚rich points‘ identifiziert werden.

Für die Auswahl, Zusammensetzung und den Zuschnitt der Logfile-Daten wurde das Webanalyse-Tool Matomo (ehemals Piwik) verwendet, eine datenschutzkonforme Alternative zu Google Analytics. Diese Open Source-Software wird klassischerweise für die Analyse des Nutzer*innenverhaltens in Onlineshops zu Marketingzwecken genutzt, um damit z. B. eine Webseite optimal für verschiedene Verbraucher*innen und deren Interessen zu gestalten und so den Verkauf bestimmter Produkte zu steigern.

Am bekanntesten dürfte ‚Google Analytics‘ sein, mit dessen Hilfe man inzwischen nicht nur Websiteanalysen erstellen, sondern auch Aktivitäten auf sozialen Medien auswerten kann. Diese auf Datenanalysen basierenden Prozesse werden von allen professionellen Seitenbe-

35 Für die Aufenthaltsdauer wurde die App zudem so eingerichtet, dass nach fünf Minuten der Inaktivität ein erneuter Login nötig ist, sodass hier möglichst keine Verfälschung der Daten entsteht.

36 Merkt, Werner und Wagner, „Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks“, S. 146.

37 Schmitz und Yanenko, „Web Server Logs und Logfiles“, S. 996.

38 Ebd., S. 997.

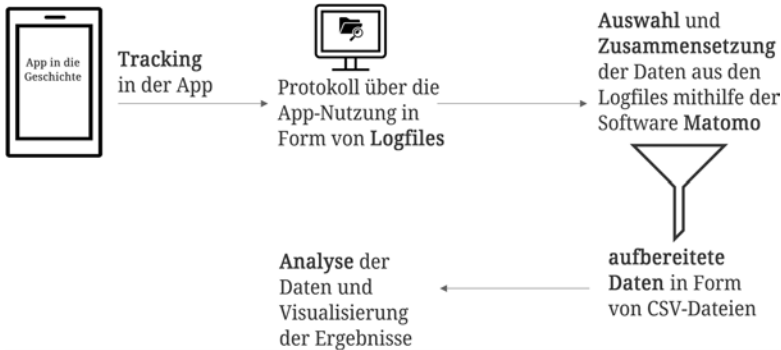


Abbildung 4.5: Erhebung der Logfiles.

treibern genutzt, um u. a. die Verweildauer und das Nutzungsverhalten der Seitenbesucher zu erheben. Daraus lassen sich sowohl Nutzungsmuster erstellen, die für Marktforschungszwecke relevant sind, als auch Frequenzanalysen, die für die Platzierung von Werbung ausschlaggebend sind.³⁹

Für die Untersuchung zur ‚App in die Geschichte‘ wurde Matomo jedoch weniger direkt für die Analyse der Daten genutzt, da sich in Matomo nicht alle notwendigen Metriken für die Forschungsfragen bzw. Kategorien analysieren lassen, weil diese für Marketingzwecke nicht erforderlich sind. Außerdem sind die Möglichkeiten der Darstellung der Daten bzw. der Analyseergebnisse stark begrenzt. Matomo wurde daher vor allem für die Auswahl und Zusammensetzung einzelner Daten aus den Logfiles genutzt, um diese dann in Form von CSV-Dateien für die folgende Analyse zusammenzustellen, für die dann von der Autorin selbst implementierte Python-Programme eingesetzt wurden (vgl. Kapitel 4.3 zur Datenauswertung).

Da in der Studie u. a. untersucht werden soll, wie Lernende die App nutzen, wurden aus den Logfiles solche Dimensionen ausgewählt und entsprechend strukturiert, welche Rückschlüsse hierüber zulassen. Hierzu zählen die Aufenthaltsdauer, die Anzahl der Seitenansichten sowie die Anzahl der Besuche insgesamt sowie in den verschiedenen Tools. Insgesamt umfasst dieser Datenraum 18 Dimensionen auf je 49 Gruppen. Mithilfe von Matomo konnten die Logfiles so zusammengestellt und in Form von CSV-Dateien erhoben werden. Die weitere Auswertung wird im Folgenden noch beschrieben (vgl. Kapitel 4.3).

³⁹ Thimm und Nehls, „Digitale Methoden im Überblick“, S. 980.

4.3 Datenauswertung

Das Vorgehen zur Auswertung der erhobenen Daten sollte für die gewählten Fragestellungen und Ziele sowie für die Struktur und Charakteristika der Daten adäquat sein. Daher wurde für die App-Studie ein möglichst geeignetes, paralleles Verfahren für die qualitativen und quantitativen Datensätze gewählt, welches sich aus drei Analyse-Schritten zusammensetzt (vgl. Abbildung 4.6 Studiendesign und Datenauswertung).

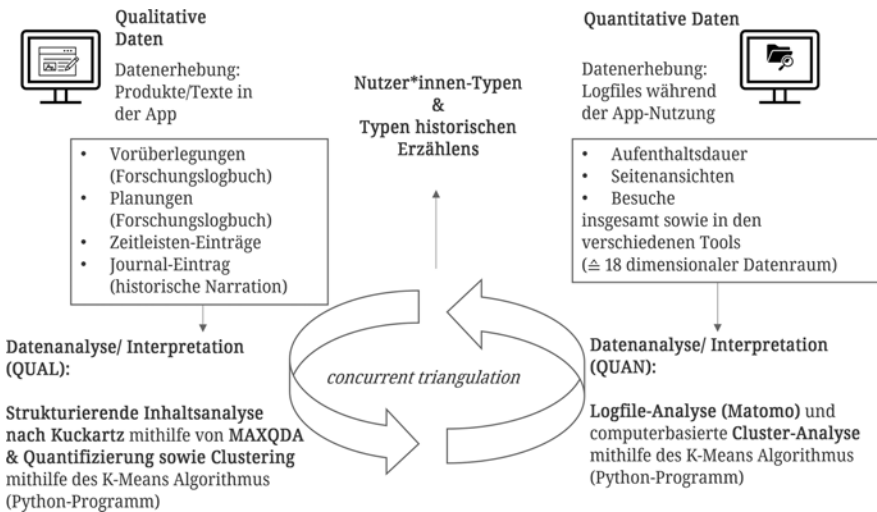


Abbildung 4.6: Studiendesign und Auswertung der erhobenen Daten.

Die Auswertung der erhobenen Daten wurde parallel mithilfe zweier getrennter Verfahren durchgeführt: Die quantitativen Logfile-Daten wurden mit einer computerbasierten Clusteranalyse, ein Verfahren des maschinellen Lernens und somit der künstlichen Intelligenz (KI), ausgewertet, um hieraus Nutzer*innen-Typen der ‚App in die Geschichte‘ abzuleiten. Die qualitativen Daten wurden mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz hinsichtlich der darin vorhandenen Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens analysiert. Diese Ergebnisse konnten danach ebenso quantifiziert und mithilfe des Clusterings im Hinblick auf Typen historischen Erzählens interpretiert werden. Abschließend konnten danach die herausgearbeiteten Typen der App-Nutzung sowie des historischen Erzählens auf Überschneidungen und mögliche Zusammenhänge hin überprüft werden.

Im Folgenden werden diese Schritte näher beschrieben, um darzulegen, warum genau dieses Vorgehen für die Untersuchung geeignet ist.

4.3.1 Machine Learning als KI basierte Forschungsmethode

Die Erfindung der *Analytical Engine* (engl. für analytische Maschine)⁴⁰ kommentierte die englische Wissenschaftlerin und Computer-Pionierin Lady Ada Lovelace 1843 so:⁴¹

Die Analytical Engine beansprucht für sich in keinerlei Weise, Neues zu erschaffen. Sie kann das leisten, von dem wir wissen, wie wir es befehlen können [...] Sie dient dazu, uns dabei zu unterstützen, uns bereits Bekanntes bereitzustellen.⁴²

Alan Turing griff „Lady Lovelaces Einspruch“ 1950 in seiner Arbeit *„Computing Machinery and Intelligence“* auf und konzipierte darin bereits entscheidende Konzepte für die Entwicklung künstlicher Intelligenz (engl. *Artificial Intelligence*, AI) und eines Teilgebietes davon, des maschinellen Lernens (engl. Machine Learning, vgl. Abbildung 4.7).⁴³ Es geht dabei um die Fragen, inwieweit

ein Computer über das, ‚von dem wir wissen, wie wir es befehlen können‘, hinausgehen und selbst erlernen [könnte], wie eine bestimmte Aufgabe erledigt wird. [...] Könnte ein Computer automatisch Regeln erlernen, indem er Daten betrachtet, ohne dass Programmierer diese Datenverarbeitungsregeln von Hand erstellen müssen?⁴⁴

40 Es handelt sich hierbei um den Entwurf einer mechanischen Rechenmaschine für allgemeine Anwendungen des britischen Mathematikprofessors Charles Babbage (1791–1871) (Alfred S. Posamentier und Christian Spreitzer, *Math makers: The lives and works of 50 famous mathematicians*. Guilford, Connecticut, 2020, S. 250–255).

41 Ada Lovelace (1815–1852) gilt als eine der ersten Computer-Programmierer*innen, da sie erkannte, dass die Möglichkeiten von Maschinen über reine Berechnungen hinausgehen und sie den ersten Algorithmus erdachte, welcher dies ermöglichte (ebd., S. 272–278).

42 François Chollet. *Deep Learning mit Python und Keras: Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek*. Frechen, 2018, S. 23.

43 Alan Turing (1912-1954) ist vor allem dafür bekannt, dass er die theoretischen Grundlagen für unsere heutige Computer- und Informationstechnologie entwickelte. Heute wird ihm vor allem zuerkannt, dass er mithilfe einer Maschine den Enigma Code der Nationalsozialisten während des Zweiten Weltkriegs entschlüsselte und es hierdurch gelang deren militärischen Plänen und Strategien zuvorzukommen und so den Krieg zu verkürzen und schätzungsweise Millionen von Menschenleben hierdurch zu retten. Nichtsdestotrotz wurde der Brite 1952 wegen seiner Homosexualität zwangssterilisiert, erkrankte daraufhin an Depressionen und nahm sich nur wenige Jahre später das Leben. Erst 2013 sprach ihn Königin Elisabeth II. ein ‚Royal Pardon‘, die königliche Begnadigung, aus (Posamentier und Spreitzer, *Math makers: The lives and works of 50 famous mathematicians*, S. 358–365).

44 Chollet, *Deep Learning mit Python und Keras: Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek*, S. 23.

Bereits Turing kam zu dem Schluss, dass dies möglich ist. Machine Learning Anwendungen wurden jedoch erst vermehrt ab den 1990er Jahren entwickelt und eingesetzt, da seitdem schnellere Hardware und größere Datenmengen zur Verfügung stehen. Heute zählt Machine Learning „zum verbreitetsten und erfolgreichsten Teilgebiet der KI“⁴⁵ und wird mitunter auch als „das spannendste Forschungsfeld der Informatik“ bezeichnet.⁴⁶ In der geschichtsdidaktischen Forschung existieren jedoch kaum Studien, welche Machine Learning als Forschungsmethode einsetzen. Die hier vorliegende Studie kann somit als Beispiel in diesem neuen und innovativen forschungsmethodischen Feld der Geschichtsdidaktik dienen. Es muss dabei jedoch auch reflektiert werden, was eine solche (Auswertungs-) Methode bedeutet und wie sie zu bewerten ist (s. unten).

Was meint zunächst aber künstliche Intelligenz bzw. Machine Learning? KI kann als ein Verfahren charakterisiert werden, in welchem Computern das ‚Denken‘ beigebracht wird. KI lässt sich folglich als Versuch definieren, „normalerweise von Menschen erledigte geistige Aufgaben automatisiert zu lösen“.⁴⁷ Machine Learning ist hiervon ein Teilgebiet (vgl. Abbildung 4.7) und bezeichnet „die Anwendung und Wissenschaft von Algorithmen, die den Sinn von Daten erkennen können.“⁴⁸ Genauer ausgedrückt bedeutet dies:

Ein Machine-Learning-System wird [...] nicht explizit programmiert, sondern vielmehr trainiert⁴⁹. Dem System werden viele für die zu lösende Aufgabe relevante Beispiele bereitgestellt, in denen es nach einer statistischen Struktur sucht, die ihm letztendlich erlaubt, Regeln für die Automatisierung der Aufgabe zu erstellen.⁵⁰

45 Ebd., S. 24.

46 Sebastian Raschka. *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*. 3. Aufl. Frechen, 2021, S. 29.

47 Chollet, *Deep Learning mit Python und Keras: Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek*, S. 22.

48 Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 29. KI ist ein allgemeines Fachgebiet, von welchem Machine Learning ein Teilgebiet darstellt, es gibt aber viele andere Gebiete von KI, welche nichts mit Lernen zu tun haben (zum Überblick vgl. z. B. Chollet, *Deep Learning mit Python und Keras: Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek*, S. 22).

49 Der Ausdruck ‚trainieren‘ bedeutet in diesem Kontext, dass Parameter des eingesetzten mathematischen Modells hinsichtlich einer Zielfunktion optimiert werden.

50 Chollet, *Deep Learning mit Python und Keras: Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek*, S. 24.

Dementsprechend arbeiten Machine Learning Anwendungen so mit künstlicher Intelligenz, dass Computer anhand von Daten, ohne dass sie dafür explizit programmiert wurden, lernen, Muster in Datensätzen zu erkennen oder neue Daten ‚vorherzusagen‘.⁵¹ Größter Vorteil ist hierbei, dass Forschende vor allem in komplexen und großen Datensätzen Regeln und Ableitungen nicht mehr manuell herleiten müssen und das Verfahren somit eine besonders „effiziente Alternative zur Erfassung des in den Daten enthaltenen Wissens“ darstellt.⁵²

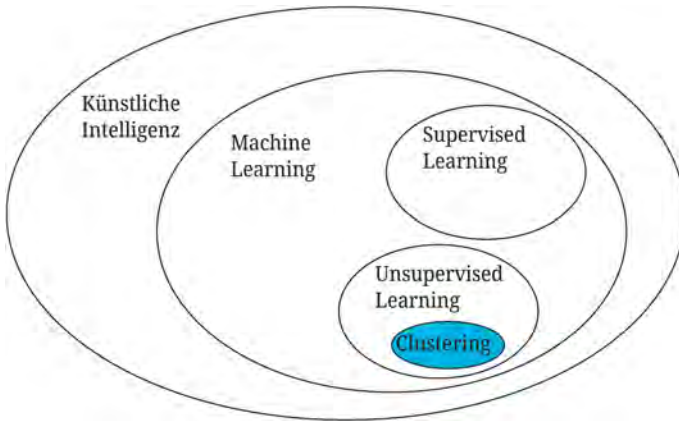


Abbildung 4.7: Zusammenhänge zwischen künstlicher Intelligenz, Machine Learning, Supervised sowie Unsupervised Learning und Clustering.

Grundsätzlich wird beim Machine Learning vor allem zwischen überwachtem (*Supervised Learning*) und unüberwachtem Lernen (*Unsupervised Learning*) unterschieden (vgl. Abbildung 4.7).⁵³

51 Thomas Jurczyk. „Clustering with Scikit-Learn in Python“. *Programming Historian* 10 (2021). URL: <http://programminghistorian.org/en/lessons/clustering-with-scikit-learn-in-python>; Ian Goodfellow, Bengio Yoshua und Aaron Courville. *Deep Learning*. Adaptive computation and machine learning series. Cambridge, 2016, S. 96.

52 Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 29–30.

53 Ebenso zählt hierzu das sogenannte *Reinforcement Learning*: „Reinforcement learning consists of setting up an agent (for instance, a robot) that performs actions and is either rewarded or punished for their execution. The agent learns how to react to its environment based on the feedback it received from its former actions“ (Jurczyk, „Clustering with Scikit-Learn in Python“, S. 22). Eine Übersicht der verschiedenen Machine Learning Typen findet sich u. a. bei Aurélien Géron. *Hands-on machine learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow: Concepts, tools, and techniques to build intelligent systems*. 2. Aufl. Beijing u.a., 2019, S. 7–14 sowie Stephan Trahasch und Carsten Fel-

Supervised Machine Learning zielt darauf ab, einen Machine Learning Algorithmus anhand bereits ‚gelabelter‘ Daten (d. h. ausgewerteter Daten) so zu trainieren, dass dieser Regeln findet, um eigenständig (neue) Daten, die noch nicht ausgewertet wurden, zu analysieren und entsprechend einzuordnen. Die Forschenden kennen also für ihren Testdatensatz bereits das gewünschte Ergebnis und können so überprüfen, inwieweit der Algorithmus einen geeigneten Weg findet, zu diesen korrekten Ergebnissen zu gelangen, sodass er das Verfahren dann auch auf weitere, neue Daten anwenden kann. Eine typische Supervised Machine Learning Anwendung ist etwa die automatisierte Unterscheidung regulärer E-Mails von Spam-Mails:

A good example is a spam filter (with emails either labeled as ‚spam‘ or ‚not-spam‘). One way to assess a supervised machine learning model’s accuracy is to test it on some pre-labeled data, then compare the machine learning model’s labeling predictions with the original output.⁵⁴

Beim Unsupervised Learning kennen die Forschenden dagegen die Ergebnisse der Analyse noch nicht. Das heißt der Datensatz ist noch nicht gelabelt bzw. ausgewertet. Der Algorithmus zielt daher darauf ab, mögliche, bisher unbekannte Strukturen in den Daten zu erkennen, wie etwa sogenannte Cluster, d. h. Gruppen von ähnlichen Daten. In einem weiteren Schritt können dann Regeln bzw. Erklärungen für die Zuordnung der Daten von den Forschenden gefunden werden, sodass die Ergebnisse des Unsupervised Learning auch für darauf aufbauende Supervised Learning Systeme eingesetzt werden können.

Clusteranalysen gehören somit in den Bereich des Unsupervised Machine Learnings. Dieses Verfahren ist besonders für die in der App-Studie erhobenen Logfile-Daten geeignet, da

- dieser Datensatz komplex ist, weil er aus einer Vielzahl verschiedenen Dimensionen besteht (s. unten),
- hierfür nur ein automatisiertes Auswertungsverfahren möglich ist, da eine manuelle Auswertung aufgrund der Komplexität nicht durchführbar ist,
- die daraus entwickelte Clusterbildung zum angestrebten Ziel der Typenbildung führt.

Diese Aspekte sowie das Verfahren und die konkrete Anwendung der Clusteranalyse in der Studie werden daher im Folgenden genauer beschrieben und erläutert.

den. „Grundlegende Methoden der Data Science“. In: *Data Science*. Hrsg. von Uwe Haneke, Stephan Trahasch, Michael Zimmer und Carsten Felden. Heidelberg, 2021, S. 65–100, S. 71–91.

54 Jurczyk, „Clustering with Scikit-Learn in Python“.

4.3.2 Verfahren und Anwendungen computerbasierter Clusteranalysen

Clusteranalysen (engl. *Clustering*) gehören zu Verfahren des unüberwachten (Unsupervised) maschinellen Lernens (s. oben). Grundlage hierfür sind Daten, welche noch nicht ausgewertet wurden. Clustering zielt daher drauf ab, „verborgene Strukturen in Daten aufzufinden“ um „neue natürliche Gruppen zu finden, sodass die Objekte im selben Cluster eine größere Ähnlichkeit miteinander aufweisen als mit den Objekten in anderen Clustern“. ⁵⁵ Dieses Verfahren zählt somit zu den explorativen bzw. suchenden Analyseverfahren, ⁵⁶ es kann daher durchaus als „spannendes Thema“ bezeichnet werden. ⁵⁷

Typischerweise wird Clustering z. B. von Marketingfachleuten eingesetzt, um „Kunden anhand ihrer Interessen in Gruppen einzuordnen, um gezielte Kampagnen zu entwickeln.“ ⁵⁸ Grundsätzlich lässt es sich jedoch für vielfältige Themen und Zielsetzungen einsetzen, wie etwa das Gruppieren „von Dokumenten, Musikstücken und Filmen nach verschiedenen Themen bzw. Inhalten“. ⁵⁹

Als Forschungsmethode in digitalen Kontexten (allerdings außerhalb der Geschichtsdidaktik) wird Clustering z. B. in der Studie von Johann Füller et al. eingesetzt. Die Forscher*innen analysierten darin das Nutzer*innen-Verhalten in online Communities am Beispiel einer Webseite, auf welcher Nutzer*innen an einem Design-Wettbewerb teilnehmen konnten und dabei gemeinsam Ideen, Kommentare und Feedback für das Design neuer Schmuckstücke teilen und entwickeln konnten. ⁶⁰ Sie werteten in ihrer Mixed-Methods Studie das Verhalten von 1127 Nutzer*innen mit 2936 Kommentaren aus. ⁶¹ Neben weiteren qualitativen Analyse-Schritten (v. a. qualitative Inhaltsanalyse) nutzte die Gruppe ein Clustering-Verfahren mithilfe des sogenannten *K-Means* Algorithmus (s. unten). Sie konnten so sechs Nutzer*innen-Typen identifizieren: „socializer, idea generator, master, efficient contributor, passive idea generator, and passive commentator“. ⁶² Diese

55 Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 377.

56 Jurczyk, „Clustering with Scikit-Learn in Python“.

57 Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 377.

58 Ebd., S. 35.

59 Ebd., S. 377.

60 Johann Füller, Katja Hutter, Julia Hautz und Kurt Matzler. „User Roles and Contributions in Innovation-Contest Communities“. *Journal of Management Information Systems* 31.1 (2014), S. 273–308, S. 278–279.

61 Ebd., S. 283.

62 Ebd., S. 287.

Ergebnisse liefern Rückschlüsse über das Verhalten und die soziale Struktur von online Communities und deren spezifischen Nutzer*innen-Rollen, die besonders für die Gestaltung solcher Webseiten hilfreich sein können.

Eine recht ähnliche Studie im Feld der online Communities und Social Networks führten Christine Moser et al. am Beispiel einer dänischen online Community von ‚Kuchenschmücker*innen‘ (engl. *cake decorators*) durch. Sie erhoben hierfür die Daten von 830 User*innen (in Form von Logfiles) samt deren 6969 geposteten Nachrichten.⁶³ Neben weiteren (auch qualitativen) Verfahren wurde zur Analyse der Logfile-Daten auch hier eine Clusteranalyse auf der Basis des K-Means Algorithmus angewandt und so vier Cluster bzw. User-Typen abgeleitet:⁶⁴ „utility posters, team players, all-round talents and storytellers“.⁶⁵

In methodischer Hinsicht zeigen beide Studien exemplarisch, wie Clustering dazu beitragen kann, Nutzer*innen-Verhalten auf Webseiten auf der Basis von Logfile-Daten zu analysieren und so Nutzer*innen-Typen herauszuarbeiten sowie Strategien zu entwickeln, um z. B. den Austausch der User*innen in online Foren zu verbessern. Es erscheint daher sinnvoll, Clustering auch für die Analyse der Logfile-Daten der App-Studie anzuwenden und somit dieses innovative Analyseverfahren auch für die geschichtsdidaktische Forschung, insbesondere hier für den Bereich der geschichtsdidaktischen ‚Digitalforschung‘, einzusetzen.

4.3.2.1 Beschreibung und Anwendung der Clusteranalyse in der App-Studie

Abbildung 4.8 stellt den Ablauf der Clusteranalyse in der Studie zur ‚App in die Geschichte‘ dar.

Die Lernenden nutzen die App in ihrem Geschichtsunterricht. Dieser real stattfindende Lernprozess soll in der Studie so untersucht werden, dass Nutzer*innen-Typen der App abgeleitet werden können. Dieser Prozess ist nicht direkt zugänglich, jedoch hinterlassen die Lernenden während der App-Nutzung ‚Spuren‘ im digitalen Raum in Form von Logfile-Daten. Diese Logfiles konstituieren somit den zu analysierenden Datenraum. Da dieser sehr komplex ist, weil er aus einer Mehrzahl von Dimensionen besteht, wird ein Clustering-Algorithmus eingesetzt, um im Sinne des Unsupervised Learnings Muster in den Daten zu identifizieren. Diese Cluster stellen allerdings noch keine Typen dar, denn der Algorithmus selbst kann nicht erklären, weshalb er diese Cluster gebildet hat. Es gilt daher durch Expert*innen zu

63 Christine Moser, Dale Ganley und Peter Groenewegen. „Communicative genres as organising structures in online communities - of team players and storytellers“. *Information Systems Journal* 23.6 (2013), S. 551–567, S. 556.

64 Ebd., S. 559–560.

65 Ebd., S. 560.

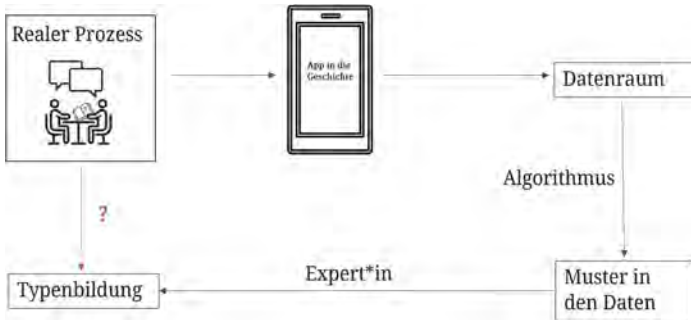


Abbildung 4.8: Ablauf der Clusteranalyse in der App-Studie.

überprüfen, inwieweit die verschiedenen Cluster auch verschiedene Nutzer*innen-Typen der App repräsentieren und in welchen Merkmalsausprägungen sich diese unterscheiden. Erst hierdurch können die Cluster als Typen interpretiert und erläutert werden, sodass aus ihnen Aussagen über das Nutzer*innen-Verhalten abgeleitet werden können.

In einem ersten Schritt müssen zunächst die erhobenen Logfile-Daten aufbereitet werden. Hierzu ist es notwendig alle erhobenen Daten nach den jeweiligen Gruppen sortiert in einer CSV-Datei zusammenzustellen. Diese Datei umfasste ursprünglich die folgenden $n_{\text{dim}} = 18$ Dimensionen (also Merkmale oder Features) mal 49 Gruppen:

- gesamte verbrachte Zeit in der App
- gesamte Anzahl der Besuche in der App
- gesamte Anzahl der Seitenansichten in der App
- verbrachte Zeit bei den Vorüberlegungen im Forschungslogbuch
- Anzahl der Besuche bei den Vorüberlegungen im Forschungslogbuch
- Anzahl der Seitenansichten bei den Vorüberlegungen im Forschungslogbuch
- verbrachte Zeit bei den Planungen im Forschungslogbuch
- Anzahl der Besuche bei den Planungen im Forschungslogbuch
- Anzahl der Seitenansichten bei den Planungen im Forschungslogbuch
- verbrachte Zeit im Archiv
- Anzahl der Besuche im Archiv
- Anzahl der Seitenansichten im Archiv
- verbrachte Zeit in der Zeitleiste
- Anzahl der Besuche in der Zeitleiste
- Anzahl der Seitenansichten in der Zeitleiste
- verbrachte Zeit im Journal

- Anzahl der Besuche im Journal
- Anzahl der Seitenansichten im Journal

Diese Datei wurde nun in ein selbst implementiertes Programm eingespeist. Wie in den Beispiel-Studien von Moser et al. sowie Füller et al. wurde darin der sogenannten K-Means Algorithmus angewandt. Dieser ist bereits in verschiedenen Studien erprobt worden und gilt zudem als „äußerst effizient“,⁶⁶ um (verborgene) Strukturen in komplexen Datensätzen zu in Form von Gruppen mit ähnlichen Eigenschaften zu identifizieren.⁶⁷ K-Means zählt zu den prototypbasierten Clustering-Verfahren.⁶⁸

Prototypbasiertes Clustering bedeutet, dass ein Cluster durch einen Prototyp repräsentiert wird, bei dem es sich entweder um das Zentrum (auch Zentroiden) ähnlicher Punkte mit stetigen Merkmalen oder aber um den Medoiden (den repräsentativsten Punkt oder den Punkt, dessen Abstand zu allen anderen Punkten eines Clusters minimal ist) handelt, sofern wir es mit kategorialen Merkmalen zu tun haben.⁶⁹

Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass jeder der n Gruppen im Datensatz in einem n_{dim} -dimensionalen Raum (hier $n_{\text{dim}} = 18$ Dimensionen, da 18 Kategorien) ein Punkt \mathbf{X}^n zugeordnet wird, wobei der hochgestellte Index die Gruppen durchnummeriert und keine Potenzierung bedeutet. Hierbei entspricht jede Komponente $[x_1, x_2, \dots, x_{n_{\text{dim}}}]$ des n_{dim} -dimensionalen Vektors \mathbf{X} einem Wert in der jeweiligen Kategorie, z. B. könnte x_1 der gesamten verbrachten Zeit in der App der jeweiligen Gruppe entsprechen, also $x_1 = 23$ Stunden, oder $x_2 = 80$ Besuche in der App etc. Zusammenfassend

⁶⁶ Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 378.

⁶⁷ Eine Alternative wäre z. B. das sogenannte Density-based spatial clustering of applications with noise (DBSCAN). Ein sehr guter, flexibler Algorithmus, der auch nicht-isotrope Cluster findet (also keine ‚Kreise‘). Problematisch ist hierbei jedoch, dass man einen Parameter des Algorithmus geschickt wählen muss und hierzu die Beziehungen der einzelnen Kategorien zueinander bekannt sein muss. In der App-Studie wird jedoch erstmals Clustering eingesetzt, weshalb der Zusammenhang der einzelnen Kategorien noch unklar ist. Daher würde sich DBSCAN womöglich als zu wenig robust erweisen (ebd., S. 406). Für die Zukunft, bei besserem Verständnis, wäre das Verfahren aber durchaus einsetzbar.

⁶⁸ Die andere Verfahrenstypen sind das hierarchische und dichtebasierte Clustering. Zur Übersicht siehe u. a. (ebd.), 377-408.

⁶⁹ Ebd., S. 378.

$$\mathbf{X}^n = \begin{bmatrix} x_1^n \\ x_2^n \\ \vdots \\ x_{n_{\text{dim}}}^n \end{bmatrix}, \quad n = 1, \dots, \text{Anzahl Gruppen}, \quad n_{\text{dim}} = 1, \dots, \text{Anzahl Kategorien.} \quad (4.1)$$

Der Algorithmus berechnet nun für jeden dieser Punkte in den n_{dim} -Dimensionen die Abstände zueinander; ordnet möglichst ähnliche Abstände zu dem jeweils gesetzten Zentrum (Zentroid) zu und bildet hierdurch Cluster, in welchen die Gruppen folglich jeweils einen möglichst minimalen Abstand zueinander haben. Der Abstand zwischen den Clustern sollte dabei maximal sein.⁷⁰ Die Abstände zwischen zwei Datenpunkten $\mathbf{X}^1, \mathbf{X}^2$ sind hierbei z. B. durch die *euklidische Distanz* $d(\mathbf{X}^1, \mathbf{X}^2)$ definiert:

$$d(\mathbf{X}^1, \mathbf{X}^2) = \sqrt{(x_1^1 - x_1^2)^2 + \dots + (x_{n_{\text{dim}}}^1 - x_{n_{\text{dim}}}^2)^2}. \quad (4.2)$$

Konkret benötigt der K-Means Algorithmus hierfür vier Arbeitsschritte (vgl. Abbildung 4.9): (1) Es werden zunächst aus den Objekten zufällig k Zentren als anfängliche Cluster-Zentren (Zentroiden) ausgewählt. (2) Alle Objekte werden ihrem jeweils nächsten Zentrum zugeordnet. (3) Zentren werden mit den zugewiesenen Objekten neu berechnet. (4) Wiederholung der Schritte zwei und drei, bis sich die Zuordnungen nicht mehr ändern oder das Maximum an Iterationen erreicht ist, der Algorithmus also konvergiert.⁷¹

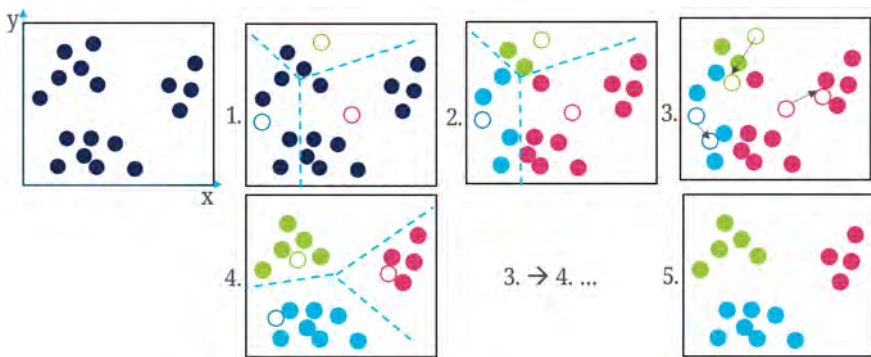


Abbildung 4.9: Vorgehen des K-Means Algorithmus.

⁷⁰ Trahasch und Felden, „Grundlegende Methoden der Data Science“, S. 79.

⁷¹ Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 379.

Dieser beschriebene Algorithmus wurde in der Studie mithilfe der Python-Bibliotheken „scikit-learn“⁷² und PyCaret⁷³ implementiert. Diese bieten den Vorteil, dass sie bereits von einer großen Community genutzt werden, somit gut dokumentiert sind und viele Hilfestellungen bei der Anwendung in verschiedenen online Foren zugänglich sind. Zudem lassen sich mithilfe dieser Bibliotheken flexibel verschiedene Machine Learning Algorithmen implementieren.⁷⁴

Wichtig ist zudem, dass zunächst eine Dimensionsreduktion des Datensatzes mithilfe einer Korrelationsmatrix vorgenommen wurde:

Die Dimensionsreduktion des Merkmalraums hat die Vorteile, dass weniger Speicherplatz benötigt wird und der Lernalgorithmus erheblich schneller arbeitet. In manchen Fällen kann eine Dimensionsreduktion auch die Vorhersagekraft eines Modells verbessern, nämlich wenn die Datenmenge eine große Anzahl irrelevanter Merkmale (Rauschen) aufweist, das heißt, dass sie ein niedriges Signal-zu-Rausch-Verhältnis besitzt.⁷⁵

Aus den ursprünglich 18 Merkmalen wurden daher lediglich 12 ausgewählt. Diese Auswahlentscheidung wird später in Kapitel 5.1 genauer beschrieben und erläutert. Ebenso wurden die Merkmale jeweils normiert, damit auch unterschiedliche Skalen miteinander vergleichbar werden. Hierfür wurde in das Programm eine Z-Standardisierung implementiert, d. h. es werden jeweils zunächst die verschiedenen Mittelwerte berechnet und mithilfe der Standardabweichung die Werte relativiert.

Eine der größten Herausforderungen des K-Means Algorithmus besteht darin, die passende Anzahl der Cluster k festzulegen bzw. zu ermitteln. Hierfür können sowohl das sogenannte Ellenbogenkriterium als auch das sogenannten Silhouetten-Diagramm genutzt werden.⁷⁶

Das Ellbogenkriterium ist eine grafische Methode. Hierbei wird der Fehlerquotient bzw. die Verzerrung für die jeweilige Anzahl an Clustern berechnet: Von jedem Zentroiden für die Anzahl k Cluster wird die Distanz der zugehörigen Datenpunkte berechnet, quadriert und danach summiert. Diese Summen werden dann für ver-

72 Fabian Pedregosa, Gaël Varoquaux, Alexandre Gramfort, Vincent Michel, Bertrand Thirion, Olivier Grisel und u.a. „Scikit-learn: Machine Learning in Python“. *Journal of Machine Learning Research* 12 (2011). Aufgerufen am 07.01.2022, S. 2825–2830. URL: <https://jmlr.csail.mit.edu/papers/volume12/pedregosa11a/pedregosa11a.pdf>.

73 Ali Moez. *PyCaret: An open source, low-code machine learning library in Python (PyCaret version 1.0)*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.pycaret.org>.

74 Jurczyk, „Clustering with Scikit-Learn in Python“.

75 Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 40.

76 Ebd., S. 387.

schiedene Anzahl an Clustern berechnet und grafisch dargestellt. Mit steigender Anzahl an Clustern reduziert sich diese Fehlersumme immer weiter und zwar logischerweise so lange, bis sie bei gleicher Anzahl der Cluster wie Datenpunkte bei Null ankommt, da dann jeder Datenpunkt ein Cluster bildet und somit die Distanz gleich Null ist. Es gilt nun einen ‚Ellbogen‘ d. h. annähernd die Form eines solchen, in der Darstellung zu identifizieren. Die Stelle des Knicks zeigt dabei die geeignete Clusteranzahl an, da dort die Verzerrung „am heftigsten ansteigt“.⁷⁷

Die Silhouetten-Analyse ist ebenso eine „grafische Methode zur Darstellung der Qualität der Zuordnungen der Objekte zu den Clustern“.⁷⁸ Hierbei wird zunächst die Cluster-Kohäsion, d. h. der Mittelwert der Distanzen zwischen den Datenpunkten innerhalb eines Clusters berechnet. Danach wird die Cluster-Separation zum nächstgelegenen Cluster, d. h. die mittlere Distanz zwischen dem jeweiligen Datenpunkt und allen anderen Datenpunkten des anderen Clusters, ermittelt. Im letzten Schritt folgt dann die Berechnung des Silhouettenkoeffizienten, d. h. die Differenz der jeweiligen Cluster-Separation und der Cluster-Kohäsion wird durch den größeren der beiden Werte geteilt.⁷⁹ Der Koeffizient reicht von -1 bis +1, wobei ein hoher Wert anzeigt, dass das Objekt gut zu seinem eigenen Cluster und schlecht zu den benachbarten passt. Wenn die meisten Objekte einen hohen Wert haben, dann ist die Konfiguration angemessen. Wenn viele Punkte einen niedrigen oder negativen Wert aufweisen, hat die Clusterkonfiguration möglicherweise zu viele oder zu wenige Cluster. Somit lässt sich mithilfe des Silhouettendiagramms „die Größe der verschiedenen Cluster überprüfen und erkennen, in welchen Clustern Ausreißer enthalten sind“.⁸⁰

Beide Verfahren wurden für die Berechnung einer geeigneten Anzahl von Clustern in der App-Studie genutzt und haben sich hierbei als hilfreich erwiesen. Die Ergebnisse sowie die gesamten Ergebnisse des Clusterings werden im Folgenden in Kapitel 5 und Kapitel 7.1 vorgestellt und genauer erläutert.

Clustering als suchendes Verfahren bietet vielfältige Variationsmöglichkeiten, wie v. a. im Hinblick auf die Bestimmung der Anzahl von Clustern gezeigt wurde. Dabei gilt es zu reflektieren, dass unterschiedliche Entscheidungen zu gewissen Abweichungen in den Ergebnissen führen können. Die in der Studie herausgearbeiteten Nutzer*innen-Typen sowie Typen historischen Erzählens sind folglich nur eine mögliche Strukturierung und Interpretation der Daten, die ggf. je nach Anwendung

⁷⁷ Raschka, *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*, S. 387.

⁷⁸ Ebd., S. 388.

⁷⁹ Ebd., S. 388.

⁸⁰ Ebd., S. 389.

des Algorithmus variieren kann. Es erscheint daher sinnvoll, die Ergebnisse in weitere Folgestudien und mit ergänzenden Datensätzen zu überprüfen und so ggf. zu erweitern.

Zudem ist die Aussagekraft der so deduzierten Ergebnisse auch abhängig von der Qualität des verwendeten Datensatzes. In der App-Studie sagen die Logfiles nur etwas über das Nutzer*innen-Verhalten in der App aus. Unklar bzw. nicht in den Daten ersichtlich bleibt daher, wie sie außerhalb der App agiert haben. Ebenso ist auch die Interpretation einer Seitenansicht bzw. eines Klicks auf einer Seite auch nur eine mögliche Hypothese, diese könnten z. B. durch Interviews oder Videografien ergänzt bzw. weiter untersucht werden.

4.3.3 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz in MAXQDA und Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens

In diesem Kapitel wird zunächst erläutert, was die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse, als eine Variante der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz, kennzeichnet und inwieweit diese für die App-Studie eine geeignete Auswertungsmethode darstellt. Danach wird das konkrete Vorgehen der Studie skizziert.

Grundlegend ist zunächst, dass es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse „nicht um eine einheitliche Methode [handelt], sondern um eine Familie von teilweise recht unterschiedlichen Verfahren“,⁸¹ die vor allem von Philipp Mayring und Udo Kuckartz entwickelt wurden. Mayring benennt acht verschiedene Techniken,⁸² Kuckartz wiederum drei verschiedene.⁸³

Allen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse ist jedoch gemeinsam, dass sie das Ziel verfolgen die Komplexität des Datenmaterials im Hinblick auf die Forschungsfrage zu reduzieren.⁸⁴ Sie gehen dabei besonders „systematisch vor“ und bearbeiten das „gesamte für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante

⁸¹ Udo Kuckartz. „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“. In: *Handbuch Interpretativ forschen*. Hrsg. von Leila Akreimi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, 2018, S. 506–534, S. 516.

⁸² Philipp Mayring. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim/Basel, 2015, S. 68.

⁸³ Vgl. Kuckartz, „Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung“, S. 48–53 sowie Kuckartz, „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“, S. 516. Eine Übersicht und einen Versuch der Systematisierung der verschiedenen Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse findet sich u. a. bei Christoph Stamann, Markus Janssen und Margrit Schreier. „Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung“. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Bd. 17 3 (2016).

⁸⁴ Margrit Schreier. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London u.a., 2012, S. 4–5.

Material“, welches „sie mit Hilfe von Kategorien strukturieren“. Diese Kategorien können sowohl „vorab auf der Grundlage des Forschungsstands oder von Hypothesen gebildet werden“⁸⁵ (d. h. deduktiv) als auch während des Forschungsprozesses (d. h. induktiv) aus dem Material heraus entwickelt werden sowie in einer Mischform aus induktiv und deduktivem Verfahren. Meistens werden so Kommunikationsinhalte in Form von Texten analysiert, es können aber auch andere Daten, wie z. B. Bilder, auf diese Weise ausgewertet werden, da sich die qualitative Inhaltsanalyse „sehr flexibel an den Forschungsgegenstand sowie die Fragen anpassen“ lässt.⁸⁶ Darüber hinaus können mit der qualitativen Inhaltsanalyse auch größere Mengen an Material qualitativ ausgewertet werden und das Verfahren lässt sich leicht in Mixed-Methods Designs anwenden.⁸⁷

Für die App-Studie ist die qualitative Inhaltsanalyse vor allem deshalb geeignet, da sie zum Ziel der Studie, Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in der App herauszuarbeiten, passt. Die hierzu erhobenen Daten sind nämlich sehr umfangreich und komplex und setzen sich zudem aus unterschiedlichen Datenformen zusammen (u. a. Texte, Bilder, Netzwerkstrukturen). Für eine Analyse und daraus folgende Typenbildung müssen diese Daten daher in ihrem Umfang und ihrer Komplexität reduziert werden.

Anwendung der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse auf die qualitative Daten

Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse ist die „vermutlich am weitesten verbreiteten Variante“ der qualitativen Inhaltsanalyse.⁸⁸ Dabei werden Inhalte, die für die gewählte Fragestellung relevant sind, mithilfe von Kategorien strukturiert, indem sie mit verschiedenen Codes gekennzeichnet werden. Dieses Verfahren folgt in der App-Studie einer mehrstufigen Abfolge und wird im Anschluss mit qualitativen sowie quantitativen Analyseschritten fortgesetzt. Besonders ist hierbei, dass

anders als bei rein quantitativen Inhaltsanalysen [...] die qualitativen Daten [...] nicht durch das Codieren überflüssig [werden], [...] sondern die qualitativen Daten [...] auch während des

⁸⁵ Kuckartz, „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“, S. 531.

⁸⁶ Luisa Girus. „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Hrsg. von Georg Weißeno und Béatrice Ziegler. Wiesbaden, 2022, S. 1–16, S. 2–3, 14.

⁸⁷ Ebd., S. 14.

⁸⁸ Kuckartz, „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“, S. 516.

gesamten Analyseprozesses noch eine wichtige Rolle [spielen], ggf. allerdings in reduzierter Form als kategorienbezogene Zusammenfassungen.⁸⁹

Das Analyseverfahren der qualitativen Daten der Schüler*innen wurde in der App-Studie größtenteils an den Vorschlägen Udo Kuckartz ausgerichtet und umfasst insgesamt sechs Schritte:⁹⁰

- 1 Initiierende Textarbeit, d. h. vor allem Sichtung des gesamten Materials und Markierung zentraler Textstellen,
- 2 Entwicklung der Hauptkategorien sowie Codierung eines exemplarischen Teils der Daten mit diesen,
- 3 Vergleich der codierten Textstellen und ggf. Entwicklung geeigneter Subkategorien,
- 4 Überprüfung und Anpassung des Kategoriensystems,
- 5 Codierung des gesamten Materials anhand des Kategoriensystems,
- 6 Analysen, u. a. durch Quantifizierung der Ergebnisse (Binarisierung) und Clustering.

Im Folgenden sollen nun vor allem die Schritte zwei bis sechs näher erläutert und im Hinblick auf das Vorgehen in der App-Studie konkretisiert werden.

4.3.3.1 Entwicklung der Hauptkategorien

The main categories (also called ‘dimensions’) of your coding frame are the aspects on which you want to focus your analysis.⁹¹

Dieser Definition nach Margrit Schreier folgend wurden die Hauptkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse entsprechend des Erkenntnisinteresses und Forschungsfragen der Studie sowie der theoretischen Herleitung hiervon (vgl. Kapitel 2) zunächst deduktiv bestimmt, wobei sie dabei folgendermaßen definiert wurden:

Kategorien sind Grundbegriffe des Erkennens; sie sind – allgemein gesprochen – das Gemeinsame, das Vieles betrifft: ein Begriff, eine Überschrift, ein Label, das unter bestimmten Aspekten Gleichartiges bezeichnet.⁹²

⁸⁹ Ebd., S. 516.

⁹⁰ Ebd., S. 516–517.

⁹¹ Schreier, *Qualitative Content Analysis in Practice*, S. 59.

⁹² Kuckartz, „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“, S. 512.

Die Hauptkategorien der App-Studie umfassen Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens, wie sie in Kapitel 2 anhand der drei ausgewählten Schwerpunktsetzungen hergeleitet wurden: der Umgang mit historischen Darstellungen im Kontext von Kontroversität, der Umgang mit historischen Quellen im Kontext von Multiperspektivität und Quellenkritik als auch die Ergebnisse der Lernenden im Hinblick auf Pluralität.

Hierzu äquivalent wurden folglich zunächst die entsprechenden Hauptkategorien in der Analysesoftware MAXQDA gebildet. Im Hinblick auf die Forschungsfragen wurde dabei darauf geachtet lediglich eine überschaubare Zahl an Kategorien zu bilden (Kuckartz empfiehlt nicht mehr als 10-20), um so den Fokus der Studie beizubehalten.⁹³

In Bezug auf den Umgang mit Darstellungen wurden die folgenden Hauptkategorien entwickelt:

- Nachweis über die verwendeten Darstellungen
- Kontroversität der benannten Darstellungen⁹⁴
- Benennung oder Reflexion bzgl. der Perspektive der Darstellungen und/oder Widersprüche zwischen den Darstellungen

In Bezug auf den Umgang mit historischen Quellen:

- Verweis auf historische Quellen,
- Beschreibung des Vorgehens und der Quellenauswahl,
- Nennung von Autor* in der Quelle,
- Nennung von Adressat* in der Quelle,
- Multiperspektivität der benannten Quellen,⁹⁵
- quellenkritische Reflexionen.

In Bezug auf die Ergebnisse:

- Entscheidungen in der Debatte um den Straßennamen,
- Pluralität innerhalb der Klassen und Lerngruppen.⁹⁶

Diese Kategorien werden im Folgenden noch genauer definiert und im Hinblick auf ihre Unterteilung in Subkategorien beschrieben.

⁹³ Kuckartz, „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“, S. 518.

⁹⁴ Es handelt sich dabei um ein durch die Forschenden vorgenommenes Rating. Vgl. die genaueren Ausführungen und Ankerbeispiele in Kapitel 6.1.2.

⁹⁵ Es handelt sich dabei um ein durch die Forschenden vorgenommenes Rating. Vgl. die genaueren Ausführungen und Ankerbeispiele in Kapitel 6.2.3.

⁹⁶ Es handelt sich dabei um ein durch die Forschenden vorgenommenes Rating. Vgl. die genaueren Ausführungen und Ankerbeispiele in Kapitel 6.3.2.

4.3.3.2 Codierung des gesamten Materials mit den Hauptkategorien

In der ersten ‚Pilotphase‘ wurde ein Teil des Materials (ca. ein Drittel der Texte der Lernenden), welches aussagekräftig für die Gesamtheit war, d. h. die Vielfalt des Materials abbildete, mit den ausgewählten Hauptkategorien codiert.

Analyseeinheiten waren dabei die Produkte der jeweiligen Gruppe (also das Forschungslogbuch, die Zeitleisten sowie v. a. das Journal). Als Codiereinheiten wurden stets mindestens Sätze bis Absätze gewählt, um so bei der weiteren Analyse auf die jeweiligen Kontexte der Codierungen weiterhin zugreifen zu können. Folglich konnten auch einer Textstelle (also Textsegment) teilweise mehrere Kategorien zugeordnet werden (d. h. Mehrfachcodierungen und Überlappungen waren möglich). Bereits in diesem ersten Codierdurchgang bearbeiteten zwei Codierer*innen das Material und besprachen stets wechselseitig die Ergebnisse (konsensuelles Codieren), um so die Qualität dieser abzusichern.

Wenn einzelne Texte bzw. -abschnitte nicht zu gewählten Kategorien passten, wurden hierfür zunächst Memos verfasst und aus diesen dann später ggf. weitere Kategorien oder Subkategorien abgeleitet.⁹⁷ Die grundsätzliche Offenheit historischer Narrationen macht es nämlich notwendig, dass für deren Analyse auch ein offenes Verfahren angewandt wird, wie Waltraud Schreiber erläutert:

Die Offenheit historischer Narrationen verlangt notwendigerweise ein Analyseraster, dessen Erweiterbarkeit im Raster selbst bereits angelegt ist. Dabei muss nicht nur an allen Stellen des Rasters eine weitere Ausdifferenzierung möglich sein, sondern auch dessen Erweiterung bzw. grundlegende Veränderung durch in der Forschung bislang nicht erkannte oder nicht thematisierte Aspekte. Das deduktiv erarbeitete Analyseraster muss also induktiv erweitert und neu strukturiert werden können.⁹⁸

Bei den Codierbesprechungen wurden zudem nach und nach die Codedefinitionen und Codierregeln angepasst und verbessert.

4.3.3.3 Vergleich der codierten Textstellen und ggf. Entwicklung geeigneter Subkategorien

Um das Kategoriensystem Schritt für Schritt zu erweitern, wurden Codierungen miteinander verglichen und diese dann ggf. in weitere Subkategorien unterteilt. Dieser Vorgang erfolgte vor allem induktiv, das heißt die Subcodes wurden aus dem Material heraus entwickelt. Ziel sollte es hierbei sein, dass die gebildeten Kategorien sowohl zum Material passen, d. h. angemessen für den Untersuchungsgegen-

⁹⁷ Vgl. Vorgehen bei Schreiber, „Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen“, S. 13–14.

⁹⁸ Ebd., S. 16.

stand sind, als auch solche Aspekte fokussieren, welche helfen Antworten auf die Forschungsfragen zu gewinnen.⁹⁹ Hierbei muss bedacht werden, dass die Kategorien und Subkategorien für die weitere Analyse einen „Filter“ darstellen, d. h. alle Aspekte, welche nicht von den Kategorien erfasst wurden, werden in der folgenden Analyse auch nicht mehr sichtbar sein.¹⁰⁰ Zudem sollten für die Subkategorien möglichst sparsam und überschaubar gebildet werden, denn „je größer die Zahl der Subkategorien ist, [...] desto größer ist die Anfälligkeit gegenüber falschen Codierungen [...]“.¹⁰¹ Darüber hinaus ist die Passung zu den Forschungsfragen das leitende, zentrale Kriterium.

Grundsätzlich gilt v. a. bei der Ausdifferenzierung des Kategoriensystems verschiedene Qualitätskriterien zu berücksichtigen, denn die Qualität des Kategoriensystems ist entscheidend für die Qualität der gesamten inhaltsanalytischen Untersuchung.¹⁰² Zur Ausarbeitung des Kategoriensystems wurden daher verschiedene Prinzipien und Gütekriterien beachtet: Reliabilität (d. h. hohe Konsistenz), Validität (Gegenstandsangemessenheit), Eindimensionalität, wechselseitige Ausschließlichkeit, Erschöpfung und Saturiertheit.

Die Reliabilität der Analyse wird im Hinblick auf die Reproduzierbarkeit bzw. Objektivität berücksichtigt. Daher wurden die Texte von zwei Personen unabhängig voneinander codiert und danach die Interrater-Übereinstimmung berechnet (s. unten). In der Anfangsphase wurden kleinere Tests durchgeführt, um darauf aufbauend die Kategorien weiter zu verbessern. Ebenso wurde die Reliabilität im Hinblick auf die Stabilität der Ergebnisse überprüft, indem die Hauptforscherin das gesamte Material zu unterschiedlichen Zeitpunkten, welche einige Tage auseinander lagen, codierte (vgl. *Intrarater-Übereinstimmung*) und danach die Kategorien und ihre Definition etc. weiter überarbeitete. Validität bedeutet dagegen, dass das Kategoriensystem relevante Bedeutungsaspekte des Materials erfasst. Hierzu wurden z. B. Textteile miteinander verglichen und überprüft, inwieweit die jeweilige Kategorie konsistent angewandt wurde oder inwieweit Kategorien zu groß sind und ggf. noch weiter zu unterteilen sind. Ebenso wurde darauf geachtet, dass jede Kategorie bzw. Dimension des Frameworks nur einen Aspekt des Materials betrachtet (vgl. Eindimensionalität).¹⁰³ Innerhalb der Dimension schließen sich die Subkategorien wechselseitig aus (s. unten).¹⁰⁴ Die entwickelten Kategorien sind zudem

99 Schreier, *Qualitative Content Analysis in Practice*, S. 60.

100 Ebd., S. 62.

101 Kuckartz, „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“, S. 523.

102 Ebd., S. 511.

103 Schreier, *Qualitative Content Analysis in Practice*, S. 72.

104 Ebd., S. 75.

ausreichend, sodass Textstelle (des ausgewählten Datenmaterials) mit den entwickelten Kategorien codiert werden konnte, d. h. keine Stellen übrig bleiben (vgl. Erschöpfung).¹⁰⁵ Ebenso wurden alle Kategorien bzw. Subkategorien genutzt, sodass die Analyse zudem als saturiert bezeichnet werden kann, d. h. keine Kategorie leer blieb.¹⁰⁶

Im Folgenden werden nun die verschiedenen Hauptkategorien sowie ggf. ihre Aufschlüsselung in weitere Subkategorien anhand dieser genannten Prinzipien sowie eines deduktiv-induktiven Vorgehens (deduktive Oberkategorien mit teils deduktiven, teils induktiven Unterkategorien) genauer erläutert sowie die angewandten Codierregeln erklärt.

4.3.3.4 Umgang mit Darstellungen

Um die Forschungsfrage ‚Wie gehen die Lernenden in der App mit historischen Darstellungen um?‘ zu beantworten, wurde diese in verschiedene Teilfragen (vgl. Kapitel 2.4 und 3.5) unterteilt, aus welchen wiederum vier Hauptcodes abgeleitet wurden (vgl. Tabelle 4.3).

Tabelle 4.3: Kategorien ‚Umgang mit Darstellungen‘.

Forschungsfrage	Kategorie	Beschreibung
Inwieweit weisen die Lernenden ihre verwendeten Darstellung nach?	Nachweis über die verwendeten Darstellungen	Explizite Nennung der verwendeten Darstellungen im Text: Zitate, Beschreibungen, Zusammenfassungen, Links etc.
Inwieweit wählen sie kontroverse Darstellungen aus?	Kontroversität	Rating durch die Forschenden im Hinblick auf Kontroversität zwischen den genannten Darstellungen
Inwieweit benennen und ggf. reflektieren sie die Perspektivität der verwendeten Darstellungen?	Benennung und ggf. Reflexion bzgl. der Perspektivität der Darstellungen	Explizite Nennung und ggf. Reflexion über die Perspektive der verwendeten Darstellungen (z. B. Autor*in, Intention, Adressat*in)
Inwieweit benennen und ggf. reflektieren sie Widersprüche zwischen den Darstellungen?	Benennung und ggf. Reflexion bzgl. Widersprüche zwischen den Darstellungen	Explizite Nennung und ggf. Reflexion über Unterschiede und Widersprüche zwischen den verwendeten Darstellungen

¹⁰⁵ Ebd., S. 76.

¹⁰⁶ Ebd., S. 77.

Induktiv wurden für die Hauptkategorie ‚Nachweis über die verwendeten Darstellungen‘ Subcodes entwickelt, welche genauer aufzeigen, welche Darstellungen von den Lernenden verwendet wurden, um so analysieren zu können, inwieweit die genutzten Darstellungen kontrovers zueinander stehen (vgl. Kapitel 2.3.1). Insgesamt wurden hierdurch zehn Unterkategorien gebildet (vgl. Abbildung 4.10), welche nach und nach während der Analyse durch Subsumption entstanden. Es handelt sich dabei vor allem um verschiedenen historische Darstellungen im Netz, wie z. B. die deutschsprachige Wikipedia-Seite zu Bethel und Friedrich v. Bodelschwingh oder online Zeitungsartikel. Die vollständige Auflistung dieser Subkategorien findet sich zudem in Kapitel 6.1, dort werden auch die Ankerbeispiele benannt.

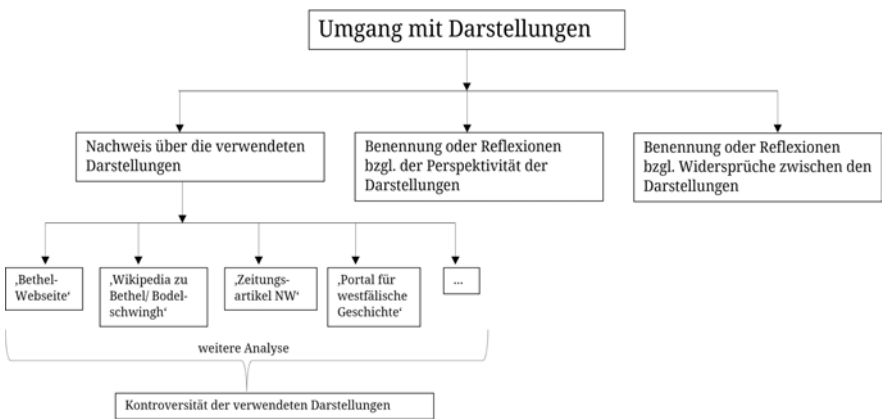


Abbildung 4.10: Hierarchische Struktur des Kategoriensystem in Bezug auf ‚Umgang mit Darstellungen‘.

Die anderen beiden Hauptcodes wurde nicht weiter unterteilt, da diese für das Material bereits ausreichend waren.¹⁰⁷ Insgesamt ergibt sich damit für den Untersuchungsschwerpunkt ‚Umgang mit historischen Darstellungen‘ das in Abbildung 4.10 dargestellte hierarchische Kategoriensystem.

Die Subcodes zu den verwendeten Darstellungen wurden zudem noch weiter im Hinblick auf deren Kontroversität (vgl. Kapitel 2.3.1 und 6.1) untersucht, sodass eine weitere Hauptkategorie ‚Kontroversität der verwendeten Darstellungen‘ gebildet werden konnte, allerdings sind diese Codierungen Ergebnis des Ratings der Forschenden (vgl. Kapitel 6.1).

¹⁰⁷ Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass durch die spätere Auswertungsmethode, also für die Quantifizierung und das Clustering der qualitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 7.1) jede Kategorie immer aus zwei Subkategorien besteht (‚vorhanden‘, ‚nicht vorhanden‘).

4.3.3.5 Umgang mit Quellen

Neben dem Umgang mit historischen Darstellungen steht im Fokus von Lernprozessen historisches Erzählen besonders der Umgang mit historischen Quellen. Daher gilt es vor allem diesen bei den Nutzer*innen der App zu untersuchen. Zunächst wurden hierfür deduktiv (vgl. Kapitel 2) sieben Hauptkategorien gebildet (vgl. Tabelle 4.4).

Tabelle 4.4: Kategorien ‚Umgang mit Quellen‘.

Forschungsfrage	Kategorie	Beschreibung
Inwieweit verweisen die Lernenden auf historische Quellen?	Nachweis über die verwendeten Quellen	Expliziter Verweis auf eine historische Quellen im Text, z. B. in Form einer Wiedergabe, Zusammenfassung, Beschreibung, eines Zitats oder Angabe der Signatur
Inwieweit beschreiben sie ihr Vorgehen?	Beschreibung des Vorgehens	Explizite Beschreibung des Vorgehens bei der Forschung, z. B. Organisation und Reihenfolge der einzelnen Schritte, Probleme und Herausforderungen, Auswahlentscheidungen und Schwerpunktsetzungen.
Inwieweit beschreiben und ggf. begründen sie ihre Quellenauswahl?	Beschreibung und ggf. Begründung der Quellenauswahl	Explizite Beschreibung der ausgewählten Quellen, z. B. in Bezug auf Autor*in, Quellengattungen, Zeit usw. sowie Umfang.
Inwieweit benennen sie den/die Autor*in in einer Quelle?	Nennung Autor*in der Quelle	Explizite Nennung der Autor*innen der verwendeten Quellen
Inwieweit benennen sie den/die Adressat*in in einer Quelle?	Nennung Adressat*in der Quelle	Explizite Nennung der Adressat*innen einer verwendeten Quelle
Inwieweit wählen sie multiperspektivische Quellen aus?	Multiperspektivität	Rating durch die Forschenden im Hinblick auf Multiperspektivität zwischen den genannten Quellen
Inwieweit gehen sie quellenkritisch mit den Quellen um?	Quellenkritische Reflexionen	Explizite quellenkritische Reflexionen z. B. über die Bedeutung von Quellengattung, Autor*in, inhaltliche Widersprüche, Partialität.

Für einen Teil der Hauptcodes wurden zudem Subcodes entwickelt, um zu diesen spezifische Aussagen in der Analyse treffen zu können. Diese Subcodes wurden grundsätzlich induktiv und durch Subsumption während des mehrmaligen Codierens entwickelt.

Um genauer Aussagen über die ausgewählten Quellen im Hinblick auf deren Multiperspektivität treffen zu können, wurden zu den Hauptcodes ‚Autor*in‘ und ‚Adressat*in‘ der Quellen jeweils induktiv Subcodes entwickelt, welche genau anzeigen, welche Personen dabei jeweils von den Lernenden genannt wurden, wie z. B. Friedrich v. Bodelschwingh, Elisabeth Philipp oder auch Karl Brandt und Hermann Göring (vgl. Abbildung 4.11). Diese Subcodes wurden in einem weiteren Schritt, durch ein Rating der Forschenden, dann im Hinblick auf Multiperspektivität analysiert (dieses Vorgehen wird in Kapitel 6.2.3 genauer beschrieben). So wurde für den Bereich des Umgangs mit historischen Quellen ein weiterer Teil des Kategoriensystems entwickelt, welcher insgesamt in Abbildung 4.11 dargestellt ist.

4.3.3.6 Positionen in der Debatte

Um zuletzt die Ergebnisse der Lernenden im Hinblick auf deren Pluralität innerhalb der jeweiligen Klassen und Kurse zu untersuchen, wurde zuerst die Hauptkategorie ‚Position in der Debatte‘ gebildet (vgl. Tabelle 4.5) und ebenfalls in mehrere Subkategorien induktiv aufgeschlüsselt. Hierauf aufbauend konnte dann die Kategorie ‚Pluralität innerhalb der Klassen und Kurse‘ durch die Forschenden geratet und entsprechend codiert werden.

Insgesamt wurden vier Subcodes gebildet, welche sich nach den Personen (Friedrich v. Bodelschwingh, Elisabeth Philipp) bzw. einer Alternative unterscheiden. Zudem wurde eine Kategorie ‚keine Entscheidung‘ hinzugefügt. In Abbildung 4.12 sind diese hierarchisch dargestellt.

4.3.3.7 Codierung des gesamten Materials anhand des Kategoriensystems

Das so entwickelte Kategoriensystem (vgl. Abbildung 4.13) wurde zunächst im Sinne der Intersubjektivität auf seine Anwendbarkeit und Eindeutigkeit getestet, indem beide Coder*innen einen Teil des Datensatzes (ca. 10%) unabhängig voneinander codierten und danach die Ergebnisse in MAXQDA verglichen (Intercoder-Codierung). Die zufallsbereinigte Intercoder-Reliabilität nach Brennan und Prediger (1981) κ_n ergab für das Kategoriensystem einen Wert von $\kappa_n = 73,42\%$.¹⁰⁸ Dieser

¹⁰⁸ $\kappa_n = \frac{P_0 - P_e}{1 - P_e} = 0.7342, P_0 = \frac{\sum_{i=1}^Z h_{ii}}{N} = \frac{166}{225}, P_e = \frac{1}{2} = \frac{1}{74}$. (Robert L. Brennan und Dale J. Prediger. „Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives“. *Educational and Psychological Measurement* 41.3 [1981], S. 687–699, S. 693). Hierbei handelt es sich nicht um die Berechnung von κ nach

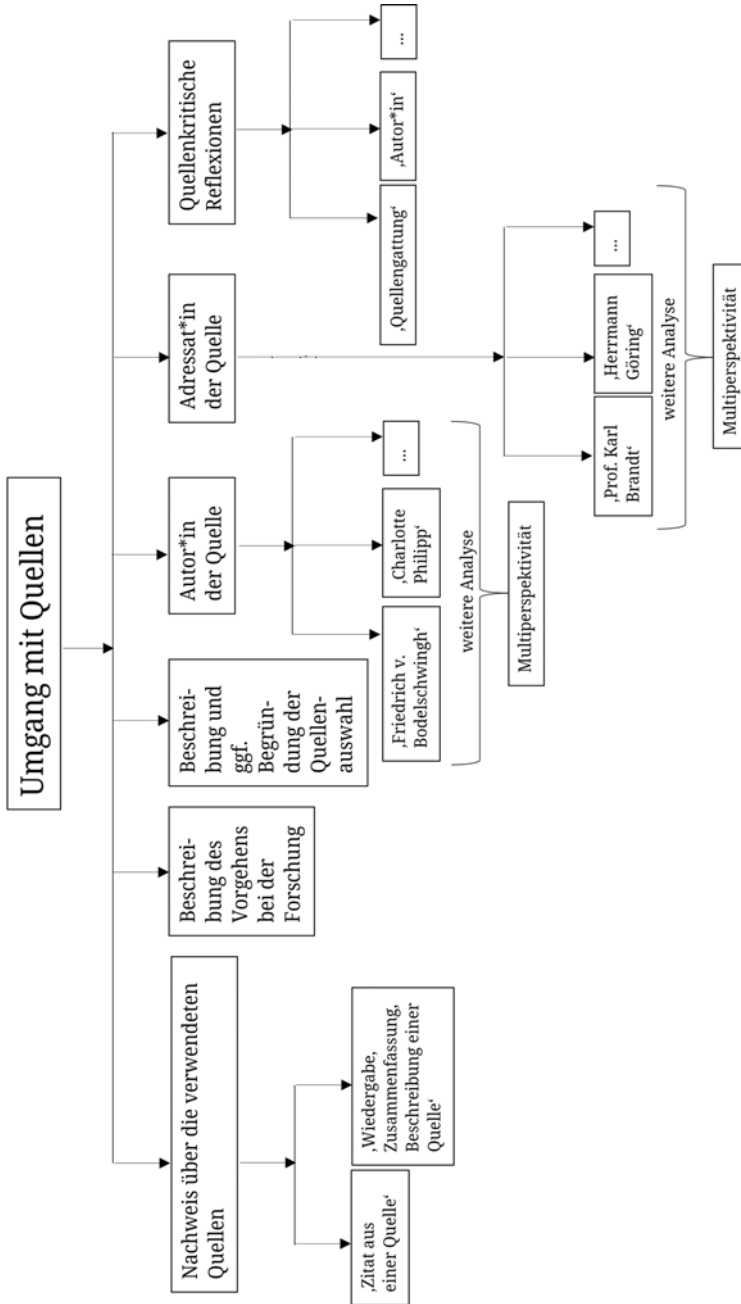
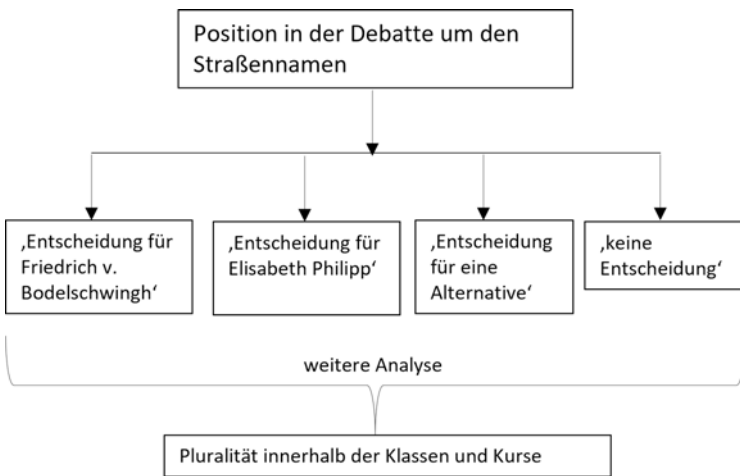


Abbildung 4.11: Hierarchische Struktur des Kategoriensystem in Bezug auf ‚Umgang mit Quellen‘.

Tabelle 4.5: Kategorien ‚Position in der Debatte‘.

Forschungsfrage	Kategorie	Beschreibung
Inwieweit und wie positionieren sich die Lernenden in der Debatte um den Straßennamen?	Position in der Debatte um den Straßennamen	Explizite Benennung der Entscheidung, nach welcher Person die neue Straße in Bethel benannt werden soll.
Inwieweit sind die Positionen innerhalb der Klassen bzw. Lerngruppen plural?	Pluralität	Rating durch die Forschenden im Hinblick auf Pluralität innerhalb der Klassen und Lerngruppen

**Abbildung 4.12:** Hierarchische Struktur des Kategoriensystem in Bezug auf ‚Umgang mit Debatten in der Geschichtskultur‘.

kann als gut bis sehr gut eingestuft werden¹⁰⁹ und zeigt somit an, dass mit dem Kategoriensystem gearbeitet werden kann.¹¹⁰

Rädiker und Kuckartz, wie sie in MAXQDA zur Verfügung steht. Bei dieser werden nämlich nicht vergebene Codes als Übereinstimmung gewertet, was etwa mit steigender Anzahl von Kategorien zu Verzerrungen führen kann. Dadurch erzielt die Berechnung in MAXQDA ggf. höhere Werte als die in dieser Arbeit genutzte Berechnung nach Brennan und Prediger.

¹⁰⁹ Ab „0,61 [kann] von einem guten (substantial) und ab 0,81 (almost perfect) von einem sehr guten Ergebnis“ gesprochen werden (Stefan Rädiker und Udo Kuckartz. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden, 2019, S. 303).

¹¹⁰ Ebd., S. 286–303.

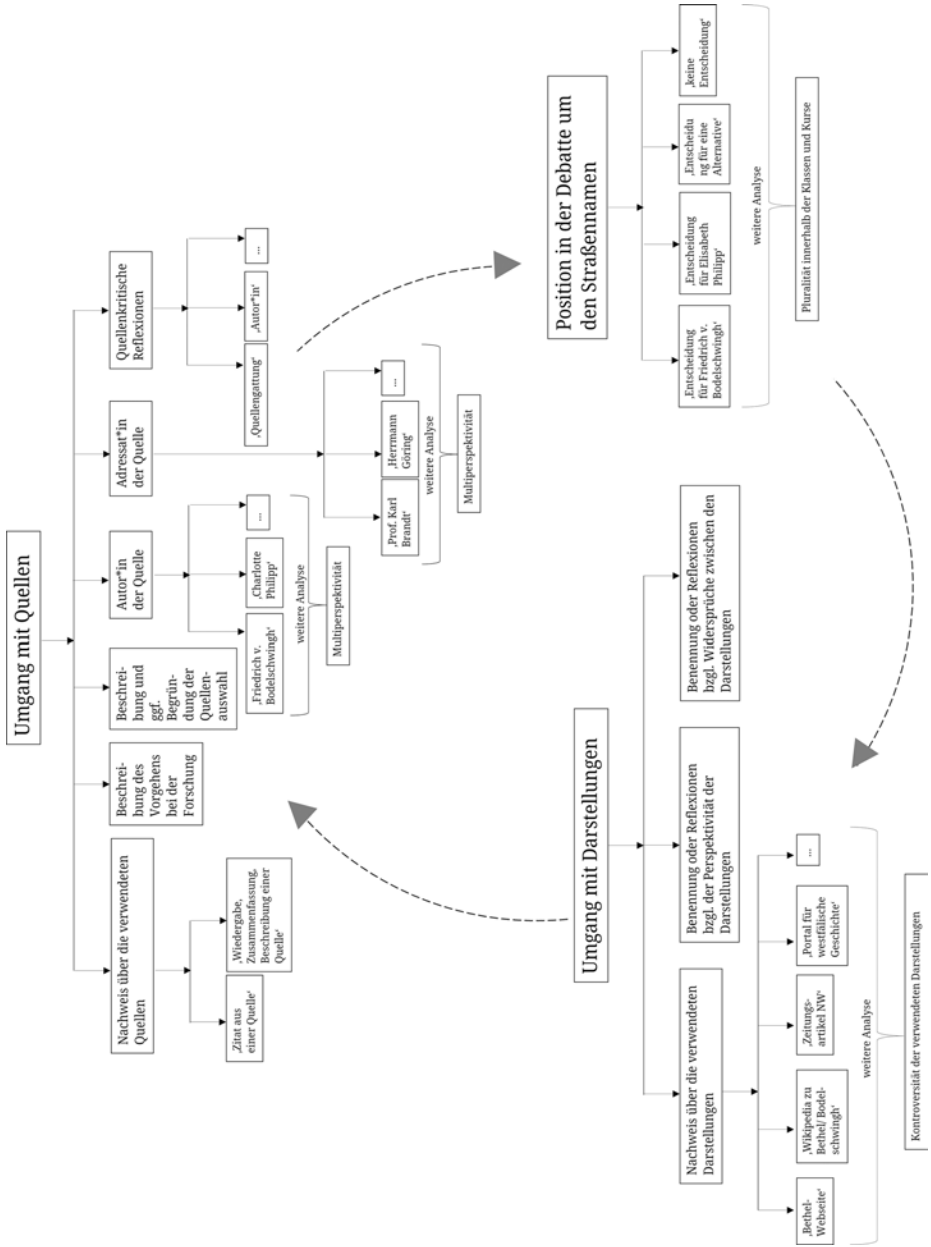


Abbildung 4.13: Struktur und Zusammenhang des gesamten Kategoriensystems.

Mit diesem wurde daher von beiden Coder*innen im nächsten Schritt das gesamte Material codiert. Wie in Abbildung 4.13 dargestellt, orientiert sich die Struktur des Systems an den zentralen Forschungsfragen der Studie, zugleich wird deutlich dass sich diese an der disziplinären Matrix, bzw. des FUEK-Kompetenzmodells sowie den Differenzierungen historischen Erzählens im Hinblick auf Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität ausrichtet (vgl. Kapitel 2). Um ein möglichst gutes Ergebnis im Sinne der Objektivität zu erhalten, wurden hierbei die Codierungen sowohl wechselseitig überprüft als auch die verschiedenen Dokumente zu unterschiedlichen Zeitpunkten mehrmals codiert (Intracoder-Codierung). Da die Kategorien ‚Multiperspektivität‘, ‚Kontroversität‘ und ‚Pluralität‘ aus der Analyse der Ergebnisse der Subcodes ‚Autor*in‘, ‚Adressat*in‘, ‚Nachweis der Darstellungen‘ sowie ‚Position in der Debatte‘ gebildet wurden, wurden diese Kategorien erst im letzten Schritt analysiert.

4.3.3.8 Analysen

Die Analyse der Codierungen erfolgte in drei Schritten, welche sich wiederum an den Forschungsfragen der Studie sowie deren Zielsetzung orientieren:

Zunächst wurden die verschiedenen Differenzierungsmerkmale der historischen Erzählungen der Lernenden in der App in ihren verschiedenen Ausprägungen übersichtlich zusammengestellt und beschrieben (vgl. Kapitel 6). Des Weiteren wurden die verschiedenen Merkmale in Verhältnis zu anderen bereits vorliegenden empirischen Studien gesetzt und hierdurch interpretiert. Zudem wurden die Merkmale hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Gruppen insgesamt, auf die Nutzer*innen-Typen sowie die Jahrgangsstufen und Klassen analysiert und interpretiert.

Diese Einzelanalyse der Differenzierungsmerkmale konnte jedoch noch keine möglichen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen untersuchen. Daher wurden die Codierungen der qualitativen Inhaltsanalyse quantifiziert und ebenso mithilfe des zuvor beschriebenen Clustering Verfahren anhand des K-Means Algorithmus auf Strukturen und damit Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalsausprägungen historischen Erzählens der einzelnen Gruppen analysiert, sodass eine weitere Typenbildung in Bezug auf die historischen Erzählungen vorgenommen werden konnte (vgl. Kapitel 7.1).

Hierfür wurden also im ersten Schritt die Ergebnisse der Inhaltsanalyse (in den jeweiligen Kategorien bzw. Codes) nach den jeweiligen Gruppen sortiert aus MAX-QDA mithilfe des Visual Tools ‚Code Matrix Browser‘ als CSV-Datei exportiert. Die Codierungen wurden dabei binarisiert (0 = nicht vorhanden oder 1 = vorhanden), da für die weitere Analyse der Anzahl der Codierungen je Dokument oder Gruppe keine weitere Relevanz zukommt. Dieser Entscheidung liegt die Annahme zugrun-

de, dass die Häufigkeit desselben Codes in einer Gruppe nur bedingt etwas über die Qualität der historischen Narration aussagt (z. B. müssen zwei quellenkritische Reflexionen qualitativ nicht zwingend besser sein als nur eine elaborierte quellenkritische Reflexion) und stattdessen das Vorhanden- oder Nicht-Vorhandensein unterschiedlicher Codes (also z. B. multiperspektivische Quellenauswahl oder quellenkritische Reflexion) hierfür besser geeignet ist. Außerdem werden durch die Binarisierung die Ergebnisse in ihrer Komplexität weiter reduziert, sodass diese leichter und übergreifender analysiert werden können.

Somit konnte ein Datensatz, bestehend aus sechs Dimension (vgl. Kapitel 7), verteilt auf die jeweils 49 Gruppen der Studie erstellt werden. Dieser wurde dann ebenfalls mithilfe des Clustering-Verfahrens, wie es bereits in Kapitel 4.3.2.1 beschrieben wurde, analysiert. Hierdurch war es wiederum möglich, Strukturen und Zusammenhänge im Datensatz zu identifizieren und diese hinsichtlich Typen historischen Erzählens in der App zu interpretieren. In einem letzten Schritt wurden diese Typen mit den zuvor gebildeten Typen der App-Nutzungen auf mögliche Zusammenhänge untersucht, d. h. Überschneidungen bzw. Tendenzen zwischen App-Nutzung und historischem Erzählen.

4.4 Gütekriterien

Abschließenden werden die gewählten Forschungsmethoden und ihre Implementierung nochmals in Bezug auf die dabei relevanten Gütekriterien empirischer Forschung reflektiert. Die App-Studie zielt sowohl in der Anlage der Studie, d. h. dem Forschungsdesign, dem Sampling, der Durchführung der Untersuchung als auch der Datenerhebung und Auswertung darauf ab, Gütekriterien der empirischen Sozialforschung, insbesondere der Objektivität, Reliabilität und Validität möglichst zu berücksichtigen.

In der Vorstudie mit Studierenden wurde zunächst das Erhebungsinstrument, also die App, ihre Konzeption und die einzelnen Tools, hinsichtlich ihrer Passung zum Forschungsgegenstand überprüft. Im Sinne der Validität wurde folglich getestet, inwieweit die App überhaupt Lernprozesse historischen Erzählens ermöglicht und sich diese in der App untersuchen lassen. Dazu zählte auch die Funktionalität und Bedienbarkeit der Tools, das Aufspüren von Bugs, um möglich Messfehler z. B. in den Logfiles zu vermeiden.¹¹¹ Ebenso wurde durch die Vorstudie ein geeignetes Forschungsdesign ausgewählt, sodass die Analyse getrennt voneinander durchge-

¹¹¹ Eine Konsequenz dieser ersten Probetestung war z. B., dass die Nutzer*innen bei Inaktivität automatisch aus der App abgemeldet werden und sich erneut anmelden müssen. So konnte ver-

führt wurden und hierdurch eine Verzerrung der Datensätze verhindert wurde. Als Forschungsdesign wurde folglich ein paralleles Mixed-Methods Design gewählt, in welchem beide Datensätze, QUAL und QUAN, zunächst getrennt voneinander analysiert werden.

Die Erhebung von zwei unterschiedlichen Datensätze, also die Berücksichtigung qualitativer und quantitativer Daten, trägt grundsätzlich dazu bei, möglichst tiefgehende und valide die App-Nutzung durch Schüler*innen zu untersuchen. Die quantitativen Logfile-Daten sagen nämlich zunächst nur etwas über die oberflächliche Nutzung der App aus, die qualitativen Daten, also die historischen Erzählungen in der App, können dagegen etwas über den dahinterliegenden Prozess historischen Erzählens und seine Ergebnisse aussagen. Besonders die Berücksichtigung beider Datensätze kann daher entscheidend zur Validität der Untersuchung sowie der daraus zu gewinnenden Erkenntnisse beitragen.

Das Sampling wurde zudem so gewählt, dass es eine möglichst große Bandbreite der App-Nutzung für die Typenbildungen abbilden kann. Dies wurde zumindest in Bezug auf die verschiedenen Jahrgangsstufen (Sekundarstufe I und II) erreicht. Allerdings muss hier einschränkend beachtet werden, dass lediglich Gymnasien an der Studie teilnahmen und natürlich auch nur Gruppen, welche grundsätzlich freiwillig Interesse an der App und einem Forschungsprojekt hatten. Es ist folglich von einem gewissen ‚Schokoladenklasseneffekt‘, also mehr motivierten Lernenden, auszugehen. Grundsätzlich wurde die Sampling-Strategie jedoch so ausgerichtet, dass die Datensätze die notwendige Spannweite an Differenzierung im Nutzer*innen-Verhalten sowie den historischen Erzählungen aufwiesen, sodass trotz der Einschränkungen verallgemeinerbare Erkenntnisse gezogen und Aussagen getroffen werden können. Diese gilt es jedoch in Folgestudien mit erweiterten Datensätzen und z. B. auch im Hinblick auf andere Schulformen zu ergänzen und auszudifferenzieren. Ebenso muss bei den Daten, da sie im Kontext des Geschichtsunterrichts entstanden sind, beachtet werden, dass es sich hierbei gewissermaßen um einen ‚high-stakes test‘ handelt. Unterricht stellt nämlich meist auch eine gewisse Bewertungssituation dar. Folglich unterscheiden sich die Daten der App-Studie ggf. in ihrer Qualität von anderen Studien, welche nicht im Kontext von Unterricht erhoben wurden.

Da allein die App als Erhebungsinstrument dient, war während der Durchführung der Studie keine fremde Person oder Kamera im Klassenzimmer anwesend. Diese Situation zeichnet sich somit durch ihre ‚Nicht-Reaktivität‘ beziehungswei-

mieden werden, dass Lernende, die z. B. vergessen sich aus der App abzumelden, weiterhin auf der jeweiligen Seite getrackt werden.

se ‚Nicht-Obtrusivität‘¹¹² und hohe Effektivität aus. Zugleich waren dadurch jedoch auch bestimmte Einflussfaktoren, wie z. B. das Verhalten der Lehrpersonen weniger gut kontrollierbar.¹¹³ Weil das Lernangebot und damit auch die Studie zu dessen Nutzung jedoch vor allem auf den Kontext Geschichtsunterricht abzielt, ist genau diese Situation die gewollte ‚Normalsituation‘ (Geschichtsunterricht mit all seinen verschiedenen Bedingungen), die für das Erkenntnisinteresse der Studie notwendig ist.

Bei der Analyse und Interpretation der Daten wurde zunächst das Clustering als eine geeignete und zudem effektive digitale Forschungsmethode implementiert, welche sowohl zum komplexen Datensatz (v. a. der Logfiles) als auch zum Ziel der Studie, also der Typenbildung, geeignet und damit valide ist. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass Clustering je nach eingesetztem Datensatz zu durchaus unterschiedlichen Ergebnissen führen kann und es daher sinnvoll ist, die Ergebnisse durch weitere Studien, mit ggf. größeren Datensätzen, zu überprüfen, um so ggf. weitere und andere Nutzer*innen-Typen und Typen historischen Erzählens identifizieren zu können. Grundsätzlich wurde aber vor allem beim Einsatz des K-Means Algorithmus mithilfe der Ellbogenmethoden und des Silhouetten-Koeffizienten die Bildung der Cluster überprüft, um möglichst objektive Ergebnisse hierfür zu erzielen.

Zuletzt wurden auch bei der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zentrale Prinzipien der empirischen Forschung berücksichtigt, insbesondere bei der Bildung der Kategorien (Reliabilität, Validität, Eindimensionalität, wechselseitige Ausschließlichkeit, Erschöpfung und Saturiertheit), die Codierungen wurden zudem durch die gemeinsame und wechselseitige Arbeit zweier Coder*innen (vgl. Intercoder- und Intracoder-Reliabilität) stetig überprüft.

4.5 Reformulierung der Forschungsfragen vor dem Hintergrund der methodologischen Entscheidungen

Vor dem Hintergrund dieser methodologischen Entscheidungen können nun die Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.4 und 3.5) ein weiteres Mal reformuliert werden:

Die erste Hauptforschungsfrage, **wie nutzen Lernende die ‚App in die Geschichte‘**, lässt sich zunächst im Hinblick auf die in den quantitativen Daten, d. h. den Logfiles, abgebildeten Dimensionen sowohl in Bezug auf die Nutzung der ver-

¹¹² Schmitz und Yanenko, „Web Server Logs und Logfiles“, S. 996.

¹¹³ Allerdings erhielten die Lehrkräfte im Vorfeld eine kurze Einführung in die App und wurde darauf hingewiesen, dass sie die Lernenden möglichst eigenständig mit App arbeiten lassen sollten.

schiedenen Tools (Logbuch mit Vorüberlegungen und Planungen, digitales Archiv, Zeitleiste sowie Journal) als auch die Intensität deren Nutzung (Zeit, Seitenansichten und Besuche) ausdifferenzieren:

- **Inwieweit nutzen die Lernenden die einzelnen Tools in der App und wie intensiv nutzen sie sie ggf.?**

Durch die Anwendung des K-Means Algorithmus können diese Teilfragen zudem zur Frage,

- **inwieweit sich in diesem Nutzer*innen-Verhalten verschiedene Nutzer*innen-Typen identifizieren lassen, erweitert werden.**

Die zweite Hauptfrage der Untersuchung, **wie die Lernenden am Beispiel des Story Modus Bethel in der App Geschichte erzählen**, lässt sich im Hinblick auf die herausgearbeiteten Differenzierungsmerkmale untersuchen, wie sie in den einzelnen Codes der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.3.3) aus den qualitativen Daten, d. h. den Erzählungen der Schüler*innen in der App, analysiert wurden:

- Wie gehen die Lernenden mit **historischen Darstellungen** über die Geschichte Bethels im Nationalsozialismus im Kontext von ‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation um? (vgl. Kategorien der Inhaltsanalyse ‚Umgang mit Darstellungen‘, Kapitel 4.3.3.4):
 - Inwieweit verweisen sie auf historische Darstellungen in ihren Narrationen in der App?
 - Inwieweit verwenden sie kontroverse Darstellungen in ihren Narrationen in der App?
 - Inwieweit äußern sie Reflexionen über und im Umgang mit Darstellungen in ihren Narrationen in der App?
- Wie gehen sie dabei mit **historischen Quellen** aus dem (digitalen) Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld um (vgl. Kategorien der Inhaltsanalyse ‚Umgang mit Quellen‘, Kapitel 4.3.3.5)?
 - Inwieweit verweisen sie auf historische Quellen in ihren Narrationen in der App?
 - Inwieweit wählen sie multiperspektivische Quellen für ihre Narrationen in der App aus?
 - Inwieweit gehen sie quellenkritisch mit den Quellen in ihren Narrationen in der App um?
- Inwieweit erzählen sie **plurale Geschichten** in der Debatte um den Straßennamen im Kontexte der Geschichte Bethels im Nationalsozialismus (vgl. Kategorien der Inhaltsanalyse ‚Positionen in der Debatte‘, Kapitel 4.3.3.6)?

- Inwieweit positionieren sie sich innerhalb der Debatte um den neuen Straßennamen in Bethel?
- Inwieweit sind diese Positionen innerhalb der Klassen bzw. Lerngruppen in der App plural, sodass sie Anlässe zur Aushandlung der Narrationen bieten?

Darüber hinaus lassen sich diese Ergebnisse quantifizieren und somit für eine weitere Cluster-Analyse mithilfe des K-Means Algorithmus nutzen, um so die Frage zu untersuchen,

- **inwieweit Zusammenhänge zwischen den einzelnen Differenzierungsmerkmalen** bestehen und somit **verschiedene Typen historischen Erzählens in der App** identifiziert werden können.

Abschließend können diese Ergebnisse ggf. mit den Ergebnissen der Untersuchung des Nutzer*innen-Verhaltens zusammengeführt und dahingehend analysiert werden,

- **inwieweit Zusammenhänge oder Tendenzen zwischen Nutzer*innen-Typen und Typen historischen Erzählens in der App** bestehen und welche Konsequenzen sich hieraus ggf. ableiten lassen.

Im Hinblick auf diese nach und nach weiterentwickelten Fragestellungen wurden die während der App-Nutzung der Schüler*innen erhobenen Daten mithilfe der gewählten Auswertungsverfahren analysiert, sodass nun im Folgenden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und diskutiert werden können. Die Struktur dieser drei Ergebnis-Kapitel richtet sich an der beschriebenen Herangehensweise und Abfolge des Studiendesigns aus.

5 Nutzer*innen-Typen der ‚App in die Geschichte‘

Die Auswertung der erhobenen Daten wurde parallel durchgeführt. Die quantitativen Logfile-Daten wurden mithilfe einer Clusteranalyse ausgewertet. Die qualitativen Daten, also die Texte der Lernenden in der App, wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz analysiert und danach ebenso mithilfe einer Clusteranalyse untersucht. Die Ergebnisse dieser beiden Auswertungsverfahren werden in den folgenden Kapiteln 6 und 7 noch vorgestellt. In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Clusteranalyse im Hinblick auf verschiedene Nutzer*innen-Typen herausgearbeitet, sodass diese im Folgenden auf die verschiedenen Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in den qualitativen Daten bezogen und diskutiert werden können.

5.1 Übersicht über die Daten und den ausgewählten Merkmalsraum

Um die Forschungsfrage, wie Lernende die ‚App in die Geschichte‘ nutzen, zu beantworten, wurden die Logfile-Daten nach verschiedenen Dimensionen, bezogen auf die jeweiligen Gruppen (d. h. Fälle der Studie, n=49, vgl. Sampling in Kapitel 4.2.2), erhoben und gruppiert. Dieses Vorgehen wurde bereits in Kapitel 4.3 (Datenauswertung) beschrieben.

Insgesamt konnten 12 Dimensionen (von ursprünglich 18) in den Logfiles identifiziert werden, welche somit den ausgewählten Merkmalsraum¹ für die Clusteranalyse definieren:

- gesamte Nutzungszeit in der App
- gesamte Anzahl der Besuche in der App
- Nutzungszeit bei den Vorüberlegungen im Forschungslogbuch
- Seitenansichten bei den Vorüberlegungen im Forschungslogbuch
- Nutzungszeit bei den Planungen im Forschungslogbuch
- Seitenansichten bei den Planungen im Forschungslogbuch
- Nutzungszeit Archiv
- Seitenansichten Archiv
- Nutzungszeit Zeitleiste

1 Der Begriff ‚Merkmalsraum‘ wurde von den Wissenschaftsphilosophen Carl Gustav Hempel und Paul Oppenheim entwickelt: „Ein Merkmalsraum besteht aus mehreren Merkmalen und ihren Ausprägungen. In diesem Raum werden Objekte identifiziert und Gruppen gebildet.“ (Kuckartz, „Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung“, S. 35).

- Seitenansichten Zeitleiste
- Nutzungszeit Journal
- Seitenansichten Journal

Wie in Kapitel 4.3.2.1 bereits erläutert, wurden diese Dimensionen ausgewählt, da sie unabhängig voneinander sind (vgl. Korrelationsmatrix) und nur solche Dimensionen für eine Clusteranalyse geeignet sind. Die gesamte Anzahl an Seitenansichten korreliert nämlich mit der Anzahl der Seitenansichten im Archiv, da dort bereits jeder Klick auf eine neue Seite in einer Akte eine neue Seitenansicht generiert. Die Dimension ‚gesamte Anzahl der Seitenansichten‘ wurde daher nicht in den Datenraum aufgenommen. Dies gilt ebenso in umgekehrter Logik für die Besuche in den einzelnen Tools (somit insgesamt fünf Dimensionen), hier wurde nur die gesamte Anzahl der Besuche berücksichtigt.

5.2 Die fünf Nutzer*innen-Typen der App

In einem selbst implementierten Python-Programm wurde der ausgewählte Datenraum mit dem sogenannten K-Means Algorithmus analysiert (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Hierfür wurde in einem zwölf-dimensionalen Raum für jede Gruppe ein Datenpunkt berechnet und danach die Abstände der jeweiligen Punkte (d. h. Gruppen) in diesem Raum ermittelt, sodass Gruppen, welche in den verschiedenen Dimensionen näher zusammenliegen, also größere Ähnlichkeiten aufweisen, zu einem Cluster zusammengefügt wurden. Entscheidend ist hierfür, dass die passende Anzahl an Clustern zuvor berechnet wird. Hierfür wurde die sogenannte Ellbogen-Methode angewandt (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Diese ergab für den ausgewählten Datenraum als möglichst geeignete Anzahl an Clustern den Wert fünf (vgl. Abbildung 5.1 Elbow Plot).

Zur Überprüfung der Cluster wurde ebenso eine Silhouettenanalyse durchgeführt, um hierdurch die Qualität der Cluster bezüglich der Zuordnung der einzelnen Gruppen zu überprüfen. Das Silhouettendiagramm (vgl. Abbildung 5.2) für die fünf Cluster zeigt, dass die Mehrheit der Objekte innerhalb der fünf Cluster im positiven Bereich (also zwischen 0 und +1) liegt und sie daher ausreichend ähnlich zu anderen Objekten innerhalb des Clusters und ausreichend unterschiedlich zu Objekten anderer Cluster sind.

Auf Grundlage dieser Berechnung wurden durch den K-Means Algorithmus fünf Cluster innerhalb des zwölf-dimensionalen Raumes identifiziert. Das Ergebnis lässt sich mithilfe eines Plots in einer zwei-dimensionalen Graphik darstellen (vgl. Abbildung 5.3 Plot der Clusteranalyse für fünf Cluster).

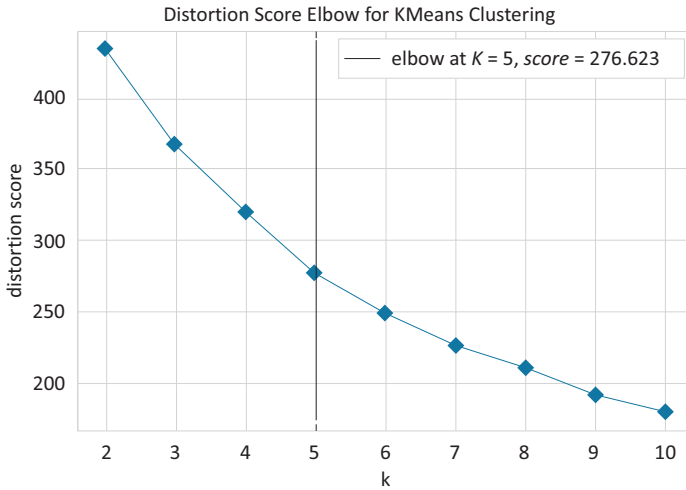


Abbildung 5.1: Elbow Plot.

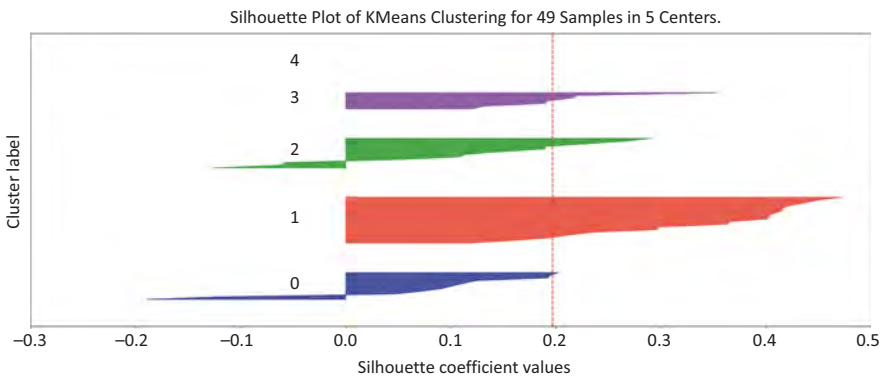


Abbildung 5.2: Silhouttenkoeffizienten der einzelnen Cluster (0–4).

Zur besseren Abgrenzung wurden diese Cluster (d. h. Cluster 0 bis 4) in einer weiteren Graphik noch deutlicher hervorgehoben (vgl. Abbildung 5.4 mit farblichen Hervorhebungen). Die Streuung innerhalb der Cluster lässt sich damit erklären, dass die einzelnen Gruppen alle unterschiedlich sind, da die ‚Klicks‘ in der App niemals identisch sein können.

Unklar ist hierbei jedoch noch, inwieweit diese herausgearbeiteten Cluster unterschiedliche Nutzer*innen-Typen darstellen. Der Algorithmus kann die Cluster lediglich im komplexen Datenraum identifizieren und darstellen, nicht aber erklären (vgl. Unsupervised Learning, Kapitel 4.3.2.1). Daher müssen die Cluster von der

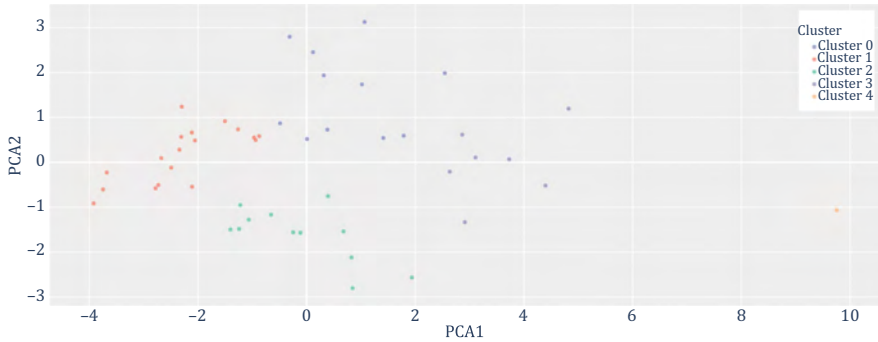


Abbildung 5.3: Reduzierte, d. h. zweidimensionale Darstellung der Clusteranalyse für fünf Cluster.

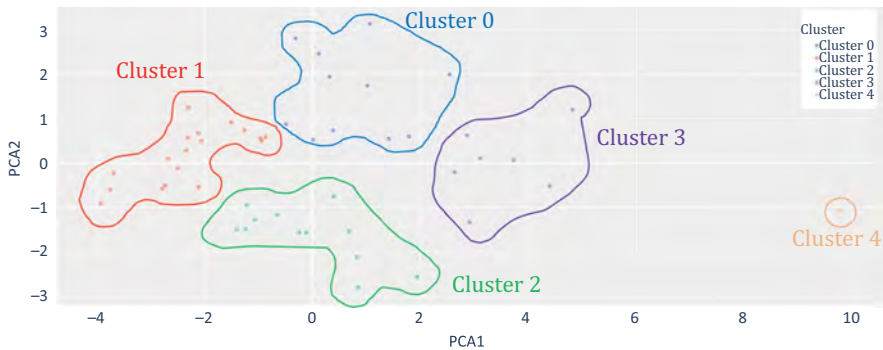


Abbildung 5.4: Darstellung der Clusteranalyse für fünf Cluster (0–4) mit farblicher Hervorhebung.

Expertin (d. h. der Autorin) weiter im Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Dimensionen untersucht werden, um so im ‚hermeneutischen‘ Sinne inhaltliche Erklärungsmuster für die Differenzierung herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen und die daraus abgeleiteten Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

5.2.1 ‚Minimalist*innen‘ vs. ‚Engagierte‘ und ‚sehr Engagierte‘

Mit Blick auf die Dimensionen der gesamten Nutzungszeit in der App sowie der gesamten Anzahl der Besuche in der App können Unterschiede zwischen Cluster 1, 3 und 4 identifiziert werden. Hierfür ist es hilfreich, die einzelnen Gruppen der jeweiligen Cluster in Bezug auf diese Dimensionen darzustellen (vgl. Abbildung 5.5 Nutzungszeit sowie Abbildung 5.6 Anzahl der Besuche).

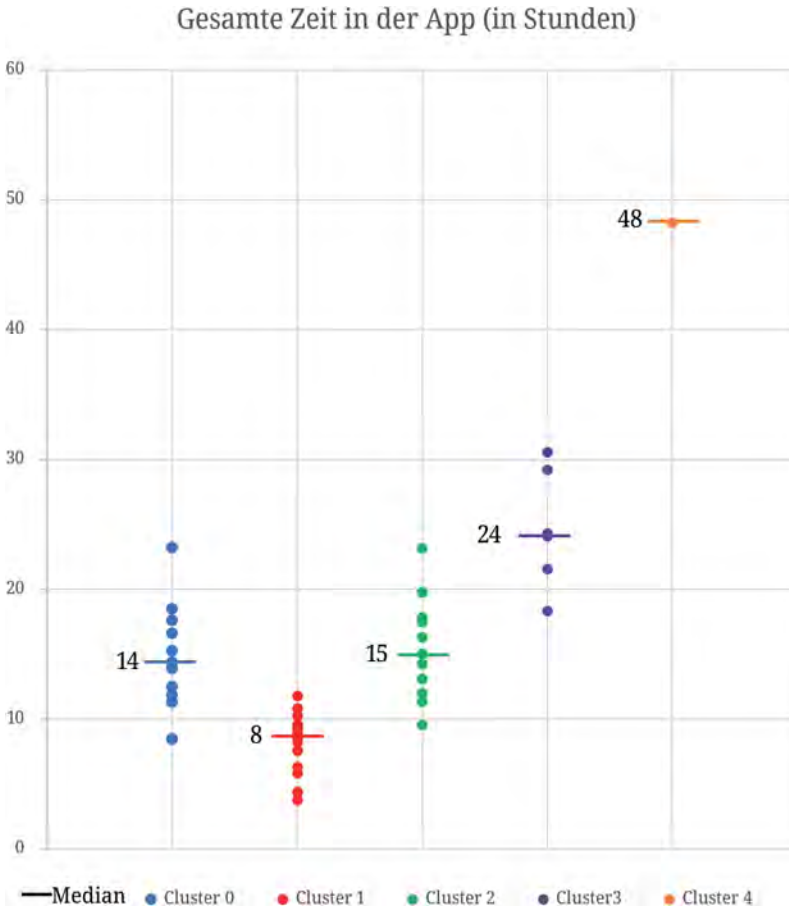


Abbildung 5.5: Nutzungszeit (in Stunden) der App in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster.

Insgesamt zeigt sich zunächst, dass die Nutzungszeit der App bei den jeweiligen Gruppen zwischen 3,7 (Gruppe 175 in Cluster 1) und 48,2 Stunden (Gruppe 125 in Cluster 4) liegt, und daher eine große Spannweite aufweist. Der Vergleich macht jedoch vor allem deutlich, dass die Gruppen aus Cluster 3 (zwischen 18,3 und 30,5 Stunden, Median: 24 Stunden) und Cluster 4 (48,2 Stunden) wesentlich mehr Zeit in der App verbracht haben als Gruppen aus Cluster 1 (zwischen 3,7 und 11,8 Stunden, Median: 8 Stunden). Ganz ähnlich ist dies auch für die Anzahl der Besuche in der App festzustellen, wobei sich hier auch Überlappungen zeigen: Gruppen aus

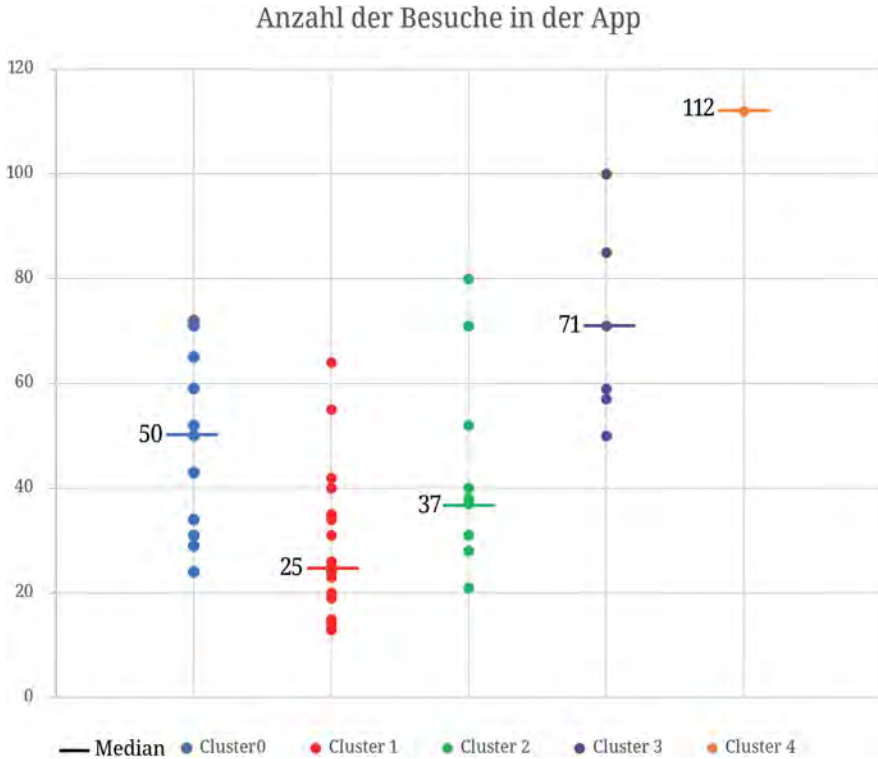


Abbildung 5.6: Anzahl der Besuche in der App in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster.

Cluster 1 besuchten die App lediglich zwischen 13 und 64 Mal (Median: 25 Besuche), Gruppen aus Cluster 3 dagegen 50 bis 100 (Median: 71 Besuche) und Cluster 4 sogar 112 Mal.

In den weiteren Dimensionen, also in Bezug auf die Nutzung des Forschungslgbuches, der Zeitleiste sowie des Journals, welche im Folgenden noch vorgestellt werden (vgl. Kapitel 5.2.2), wird sich dieses Bild allerdings wiederholen: Cluster 3 und Cluster 4 stellen nämlich auch in diesen Dimensionen die ‚Spitzenreiter‘ dar, wobei Cluster 1 meist das ‚Schlusslicht‘ bildet.²

Es lässt sich daher schlussfolgern, dass die Gruppen aus Cluster 1 die App sowohl in Bezug auf die gesamte Zeit, die gesamte Anzahl ihrer Besuche als auch in

² Vor allem gilt dies für die verbrachte Zeit in der Zeitleiste: Cluster 1 verbrachte zwischen 0,1 und 87,3 Minuten (Median: 21 Minuten), Cluster 3 zwischen 85,7 und 240,1 Minuten (Median: 172 Minuten) sowie Cluster 4 289,7 Minuten in der Zeitleiste. Vgl. Abbildung 5.11.

Bezug auf die verschiedenen Tools (s. unten, Kapitel 5.2.2) weit weniger intensiv nutzten als Gruppen aus den anderen Clustern. Daher können die Teams aus diesem Cluster als minimalistische Nutzer*innen beschrieben werden und werden im Folgenden als ‚die Minimalist*innen‘ bezeichnet.

Cluster 3 und 4 haben im Gegensatz zu den anderen Clustern die App insgesamt als auch die verschiedenen Tools mehr und auch häufiger genutzt, wobei Cluster 4 die Gruppen aus Cluster 3 meistens nochmal wesentlich übertrifft. Die Differenz in der Nutzungszeit zwischen Cluster 3 (Maximum: 30,5 Stunden) und 4 (48,2 Stunden) beträgt z. B. 17,7 Stunden. Aus diesem Grund lassen sich die Gruppen aus Cluster 3 als ‚die Engagierten‘ bezeichnen und aus Cluster 4 gesteigert als ‚die sehr Engagierten‘.

Grundsätzlich zeigen diese ersten Analysen des Nutzer*innen-Verhaltens vor allem im Vergleich zu den Daten der Vorstudie, dass die Schüler*innen die App teilweise sogar intensiver nutzten als die Studierenden: Die (ausgewählten) sechs Fallbeispiele der Vorstudie verbrachten in der App zwischen acht und 27 Stunden, die Schüler*innen aus den Clustern der ‚Engagierten‘ und ‚sehr Engagierten‘ dagegen zwischen 18,3 und 48,2 Stunden (vgl. Kapitel 4.1 Erkenntnisse aus der Vorstudie sowie darin Abbildung 4.1.) Dies könnte einerseits auf ein starkes Engagement und damit ggf. eine hohe Motivation dieser Schüler*innen-Gruppen hinweisen. Andererseits könnten diese Gruppen sich vielleicht auch weniger gut in der App und der Struktur des komplexen Forschungsprozesses zu Recht finden und daher mehr Zeit und Besuche benötigen. Die intensivere Nutzung der App und ihrer Tools wäre dann eher ein Zeichen von Überforderung oder Desorientierung. Zu einem solchen Ergebnis gelangten z. B. Merkt et al. in ihrer Studie zum Umgang mit mehreren Quellen in einem online Tool (vgl. Kapitel 2.2.3 Forschungsstand digitale Re-Konstruktionskompetenzen und Performanzen).³

Äquivalent lässt sich für die Gruppen der ‚Minimalist*innen‘ vermuten, dass diese entweder weniger motiviert, interessiert an ihrer Forschung gearbeitet und daher die App auch weniger genutzt haben; oder aber, dass sie besser organisiert, ggf. zielstrebig und strukturierter mit der App und ihren Tools umgegangen sind und daher auch weniger Zeit und eine geringere Anzahl an Besuchen in der App aufwendeten. Diese verschiedenen Hypothesen sollten daher im Hinblick auf die qualitativen Ergebnisse der Gruppen weiter untersucht werden (vgl. Kapitel 6).

Anhand der bisher untersuchten Dimensionen (vgl. Abbildung 5.6 und 5.5) konnten noch keine größeren Unterschiede zwischen Cluster 0 und 2 erkannt werden. Sie scheinen in Bezug auf die Nutzungszeit (Cluster 0: zwischen 8,4 und 23,3 Stunden; Cluster 2: zwischen 9,5 und 23,1 Stunden) und die Anzahl der Besuche (Cluster 0: zwischen 24 und 72 Besuche; Cluster 2 zwischen 21 und 80 Besuche) in der

³ Merkt, Werner und Wagner, „Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks“.

App sehr ähnlich zu sein. Um zu erklären, worin sich die Gruppen aus diesen beiden Clustern unterscheiden, ist es daher notwendig auch die weiteren Dimensionen vor allem in Bezug auf die Verteilung dieser beiden Cluster zu untersuchen.

5.2.2 ‚Planer*innen‘ vs. ‚Journalists‘

Differenzen zwischen Gruppen aus Cluster 0 und 2 zeigen sich zunächst bei den Vorüberlegungen und Planungen im Forschungslogbuch, sowohl hinsichtlich der Anzahl der Seitenansichten als auch der verbrachten Zeit in diesen Tools (vgl. Abbildung 5.7, 5.8, 5.9 und 5.10).

Bei den Vorüberlegungen haben die Gruppen aus Cluster 0 zwischen 41 und 82 Seitenansichten (Median: 61 Seitenansichten) generiert, Gruppen aus Cluster 2 dagegen nur 13 bis 38 Seitenansichten (Median: 25 Seitenansichten) (vgl. Abbildung 5.7). Ebenso haben Gruppen aus Cluster 0 zwischen 55 und 197 Minuten (Median: 136 Minuten) für die Vorüberlegungen aufgewendet, Gruppen aus Cluster 2 ‚lediglich‘ zwischen 9,6 und 144 Minuten (Median: 58 Minuten) (vgl. Abbildung 5.8).

Ein ähnliches Muster wird bei den Planungen im Forschungslogbuch deutlich. Cluster 0 hat hier zwischen 47 und 109 Seitenansichten (Median: 77 Seitenansichten), Cluster 2 lediglich 25 bis 50 Seitenansichten (Median: 36 Seitenansichten) generiert (vgl. Abbildung 5.9). Gruppen aus Cluster 0 verbrachten zwischen 60,9 und 349,7 Minuten (Median: 167 Minuten) mit den Planungen, Gruppen aus Cluster 2 dagegen zwischen 40,1 und 98,7 Minuten (Median: 73 Minuten) (vgl. Abbildung 5.10).

Hieraus lässt sich ableiten, dass die Gruppen aus Cluster 0 das Forschungslogbuch (während ihrer Vorüberlegungen und Planungen) intensiver und häufiger nutzten als die Gruppen aus Cluster 2. Dieses Forschungslogbuch stellt insgesamt das zentrale ‚Planungstool‘ der App dar. Deshalb können die Gruppen aus Cluster 0 als die ‚Planer*innen‘ charakterisiert werden, da sie dieses Tool der App im Vergleich zu den Gruppen der anderen Cluster mehr nutzen.

Fraglich bleibt nun noch, welches Nutzungsverhalten die Gruppen aus Cluster 2 charakterisiert. Die weiteren Dimensionen in Bezug auf die Nutzung der Zeitleiste und des Journals geben hierfür wichtige Hinweise. Der Vergleich von Cluster 0 und 2 zeigt, dass Teams aus Cluster 2 mehr Zeit in der Zeitleiste (zwischen 26,8 bis 455,1 Minuten, Median: 164 Minuten) verbrachten als jene aus Cluster 0 (zwischen 3,4 und 275,6 Minuten, Median: 35 Minuten) (vgl. Abbildung 5.11). Ebenso zeigen sich diese Unterschiede in der Anzahl der Seitenansichten, wenn auch etwas geringer: Gruppen aus Cluster 2 generierten zwischen 46 und 627 Seitenansichten (Median: 288 Seitenansichten), Gruppen aus Cluster 0 zwischen 6 und 485 Seitenansichten (Median: 116 Seitenansichten) in der Zeitleiste (vgl. Abbildung 5.12)

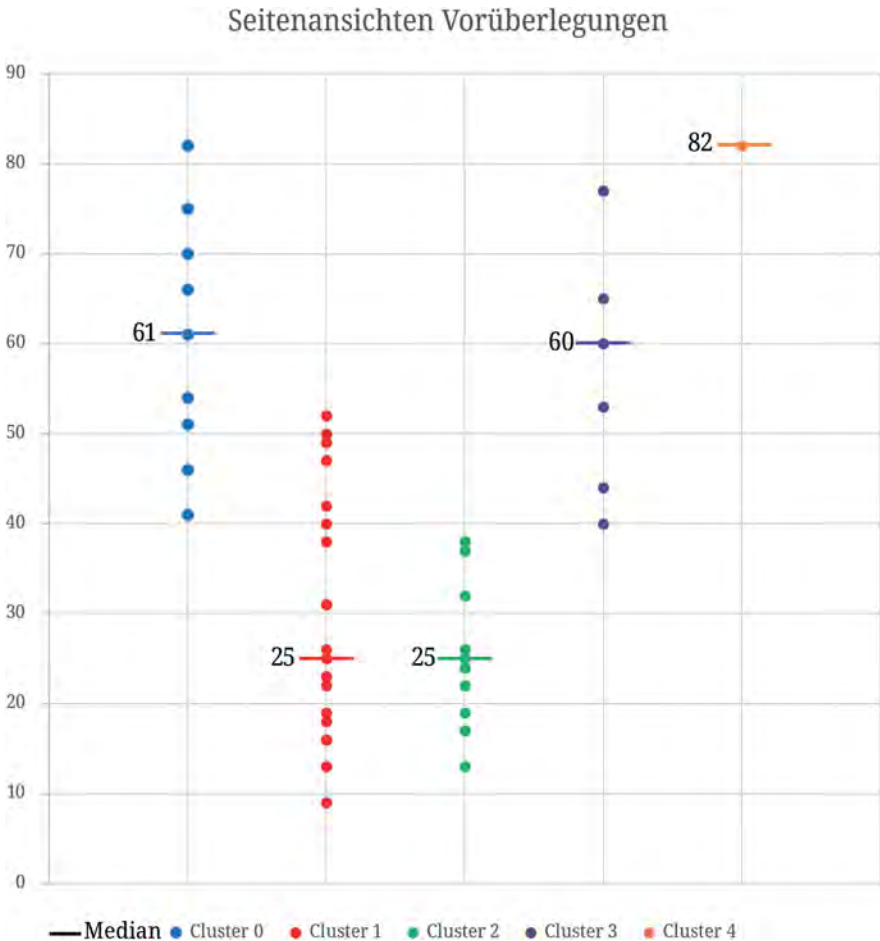


Abbildung 5.7: Anzahl der Seitenansichten bei den Vorüberlegungen (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster.

Beinahe identisch sind die Unterschiede mit Blick auf die Nutzung des Journals der App. Cluster 0 verbrachte zwischen 0,2⁴ und 251,5 Minuten (Median: 94 Minuten) im Journal, Cluster 2 dagegen zwischen 62,5 und 419,8 Minuten (Median: 190 Minuten) (vgl. Abbildung 5.13).

⁴ Bei dieser äußerst kurzen Zeit handelt es sich um eine Gruppe, welche zwar im Journal ein Gutachten verfasst hat, dieses jedoch außerhalb der App ‚vorgeschrieben‘ und dann via *copy and paste* in das Journal der App eingefügt hat. Dies ist anhand der Video-Aufzeichnung in den Etherpads rekonstruierbar.

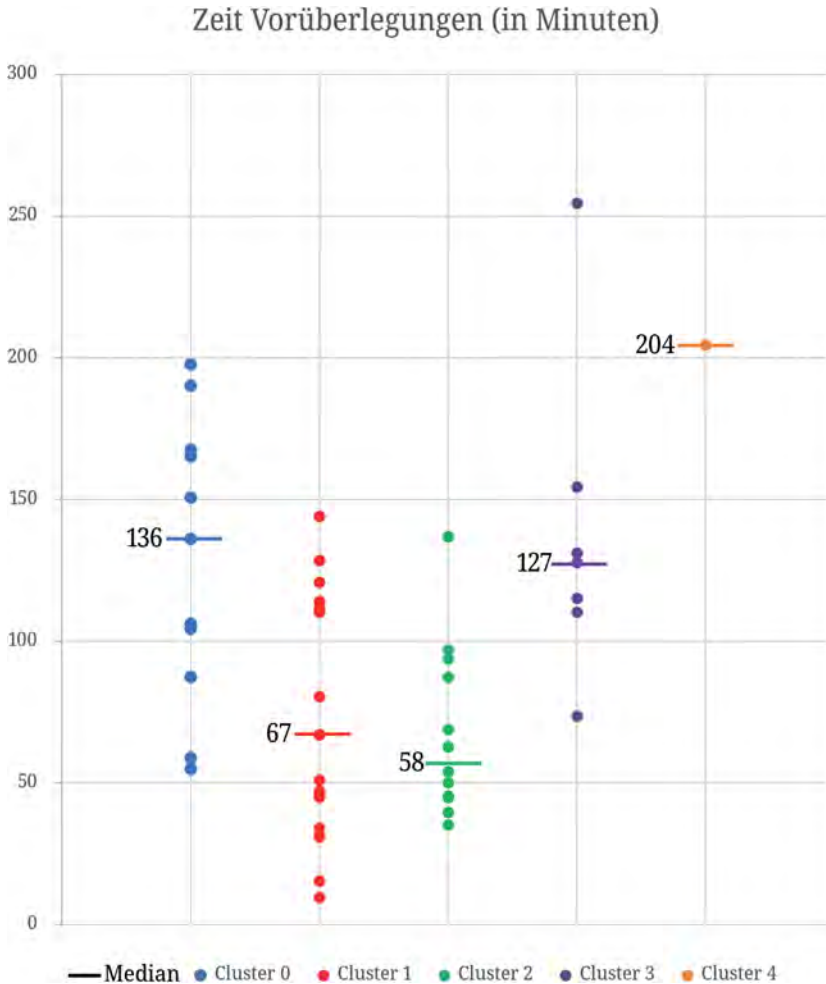


Abbildung 5.8: Zeit (in Minuten) bei den Vorüberlegungen (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster.

Etwas geringere Differenzen sind zudem im Hinblick auf die Seitenansichten im Journal festzustellen. Hier generierte Cluster 0 zwischen 3 und 73 Seitenansichten (Median: 40 Seitenansichten), Cluster 2 dagegen zwischen 17 und 119 Seitenansichten (Median: 64 Seitenansichten) (vgl. Abbildung 5.14).

Aus diesen Gründen lassen sich insgesamt die Gruppen aus Cluster 2 als ‚Journalists‘ charakterisieren, da sie im Vergleich zu Cluster 0 die Zeitleiste und das Journal häufiger und intensiver nutzten.

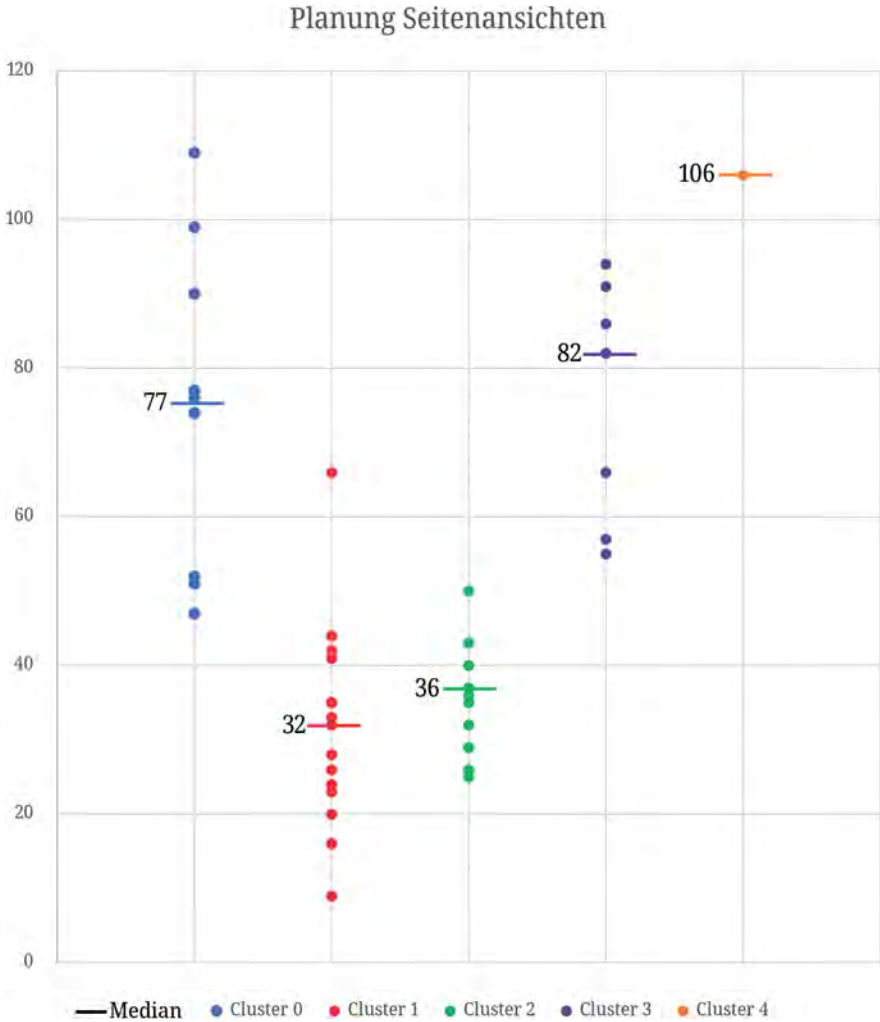


Abbildung 5.9: Anzahl der Seitenansichten bei der Planung (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Gruppen der ‚Planer*innen‘ vor allem das Forschungslogbuch zu Beginn des Lernprozesses während ihrer Vorbereitungen und Planungen für die Archivrecherche nutzen. Dabei geht es besonders darum, erste Hintergrundinformationen über Bethel im Nationalsozialismus und die beiden zu untersuchenden Personen zu sammeln sowie hierauf aufbauend Kriterien für die Analyse und eigene Fragestellungen für die Archivrecherche zu ent-

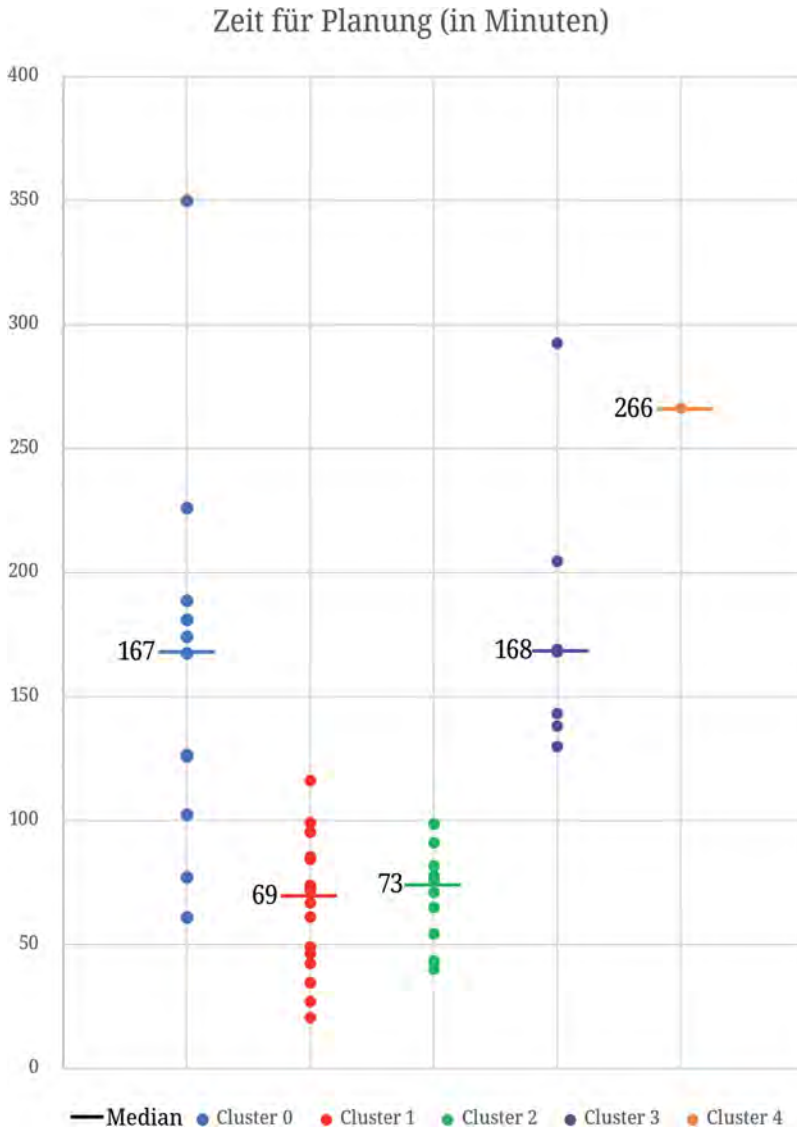


Abbildung 5.10: Zeit (in Minuten) bei der Planung (im Forschungslogbuch) in Bezug auf die Verteilung innerhalb der fünf Cluster.

wickeln (vgl. Kapitel 3 zum App-Konzept). Die ‚Planer*innen‘ wenden für diese Arbeitsschritte mehr Zeit sowie mehr Seitenansichten auf als die anderen Gruppen. Es könnte vermutet werden, dass die Gruppen ein schlechtes Zeitmanagement hatten, d. h. zu Beginn zu viel Zeit mit den Teilaufgaben verbrachten und für die Schritte

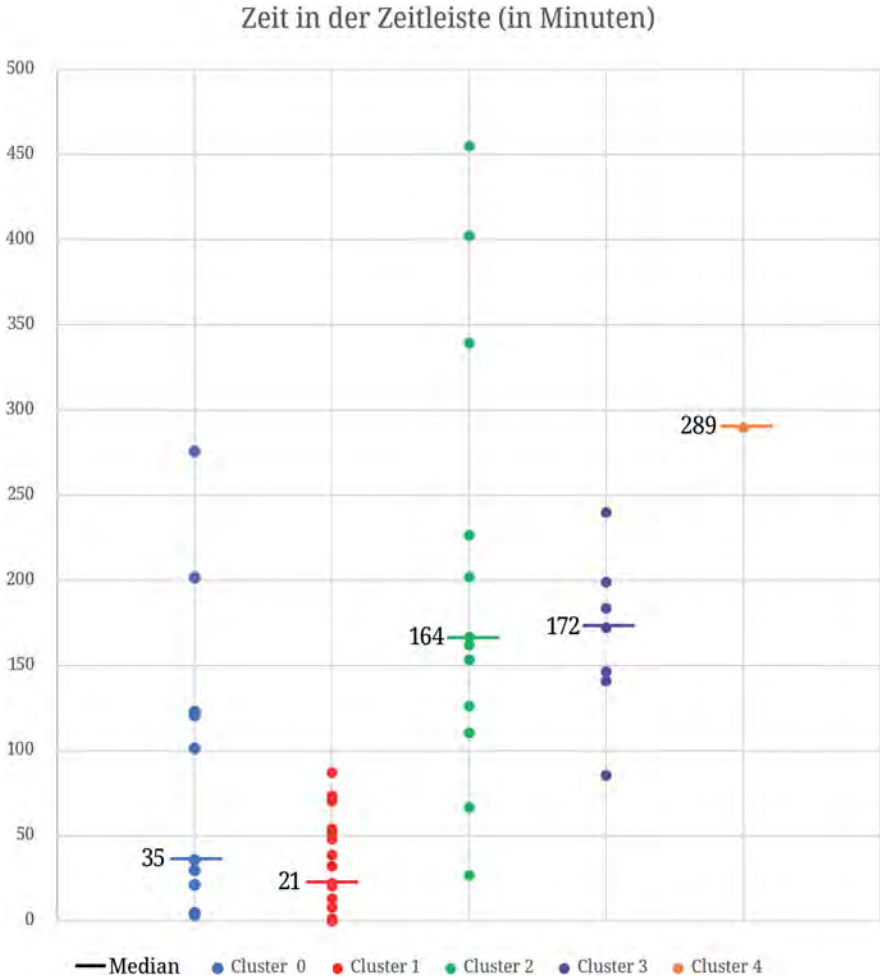


Abbildung 5.11: Verbrachte Zeit (in Minuten) in der Zeitleiste der App.

im zweiten Teil des Projekts nicht mehr genügend Zeit zur Verfügung stand. Oder ihr Interesse und ihre Motivation waren vielleicht zu Beginn des Projektes größer als am Ende. Gegebenenfalls hat sie die Entwicklung einer eigenen Narration überfordert und/oder auch demotiviert. Ein Blick in die qualitativen Daten (vgl. Kapitel 6) kann hierzu zumindest teilweise weitere und genauere Erkenntnisse bieten.

Die Gruppen der ‚Journalists‘ scheinen dagegen zu Beginn des Projekts mit einem geringeren Einsatz gearbeitet zu haben. Womöglich waren sie aber auch zielstrebig und besser strukturiert in ihrer Zeiteinteilung und konnten abschätzen,

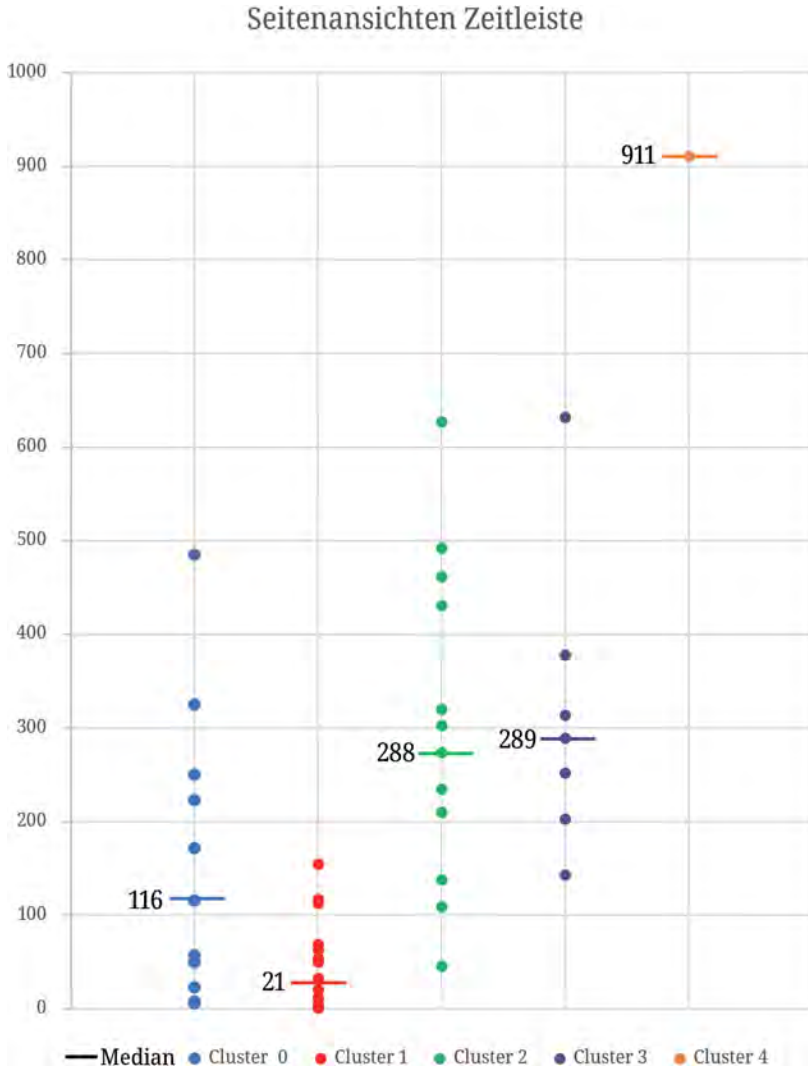


Abbildung 5.12: Anzahl der Seitenansichten in der Zeitleiste.

dass sie vor allem für die Auswertung der Quellen und die Entwicklung der Narration im Journal ausreichend Zeit benötigen. Vielleicht sahen sie aber auch eine geringere Notwendigkeit darin, ihre Recherche genau zu planen und benötigten daher auch weniger Zeit und Seitenansichten im Forschungslogbuch. Auch diese Hypothesen lassen sich zumindest teilweise mit Blick auf die qualitativen Daten weiter untersuchen (vgl. Kapitel 6).

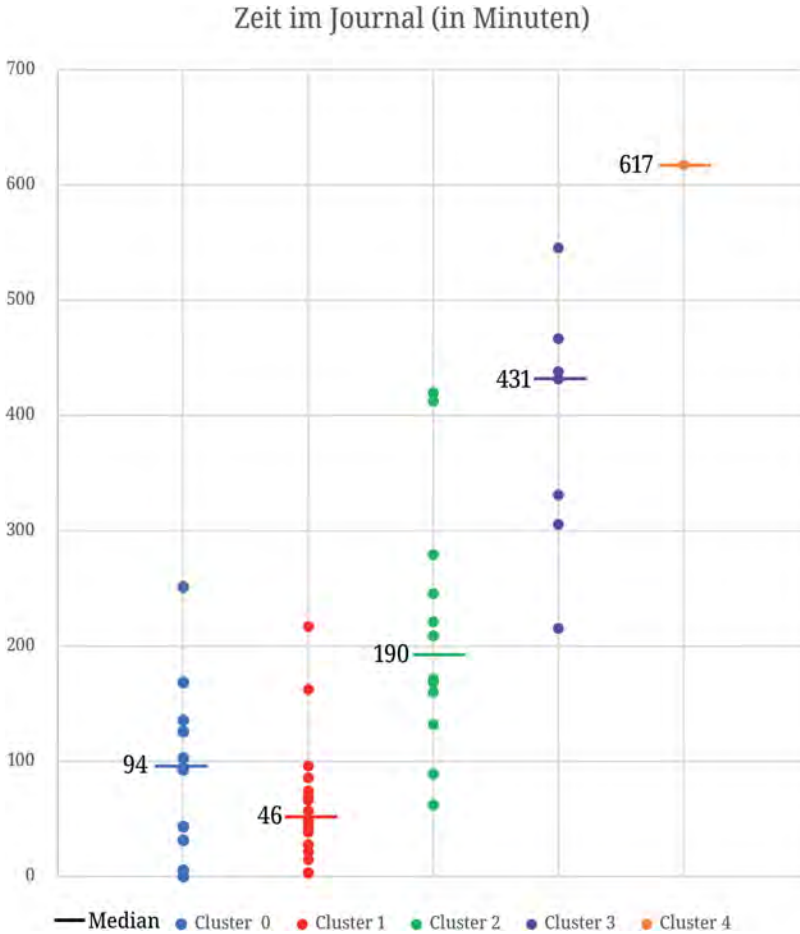


Abbildung 5.13: Verbrachte Zeit (in Minuten) im Journal der App.

5.2.3 Nutzung des digitalen Archivs der App

Als letzte Dimension gilt es nun noch die Nutzung des digitalen Archivs der ‚App in die Geschichte‘, also die Nutzungszeit sowie die Anzahl der Seitenansichten darin in Bezug auf die fünf Cluster zu untersuchen.

In einem frühen Stadium der Studie, während der exemplarischen Analyse einiger weniger Fallbeispiele der Vorstudie, wurde vermutet, dass sich die verschiedenen Gruppen vor allem in der Nutzung des Archivs unterscheiden und dass dabei eine unterschiedlich hohe Anzahl an Seitenansichten entscheidend für die Charak-

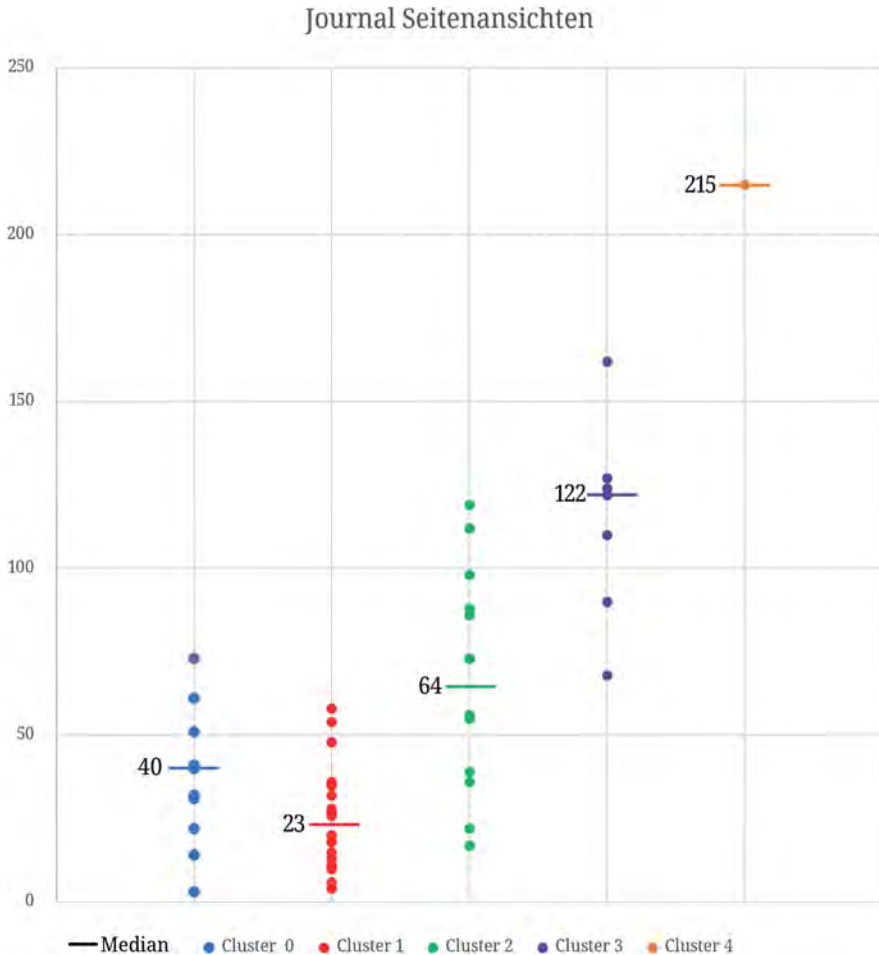


Abbildung 5.14: Anzahl der Seitenansichten im Journal der App.

terisierung verschiedener Nutzer*innen-Typen sein könnte, da sich die ausgewählten Fälle darin erheblich unterschieden.⁵ Die Analyse der Hauptstudie zeigt nun jedoch ein anderes Bild.

Im Gegensatz zu den zuvor analysierten Dimensionen werden allein in der Anzahl der Seitenansichten im digitalen Archiv keine so klar abgrenzbaren Differenzen zwischen den Gruppen der verschiedenen Cluster (vgl. Abbildung 5.15 An-

⁵ Krebs, „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“.

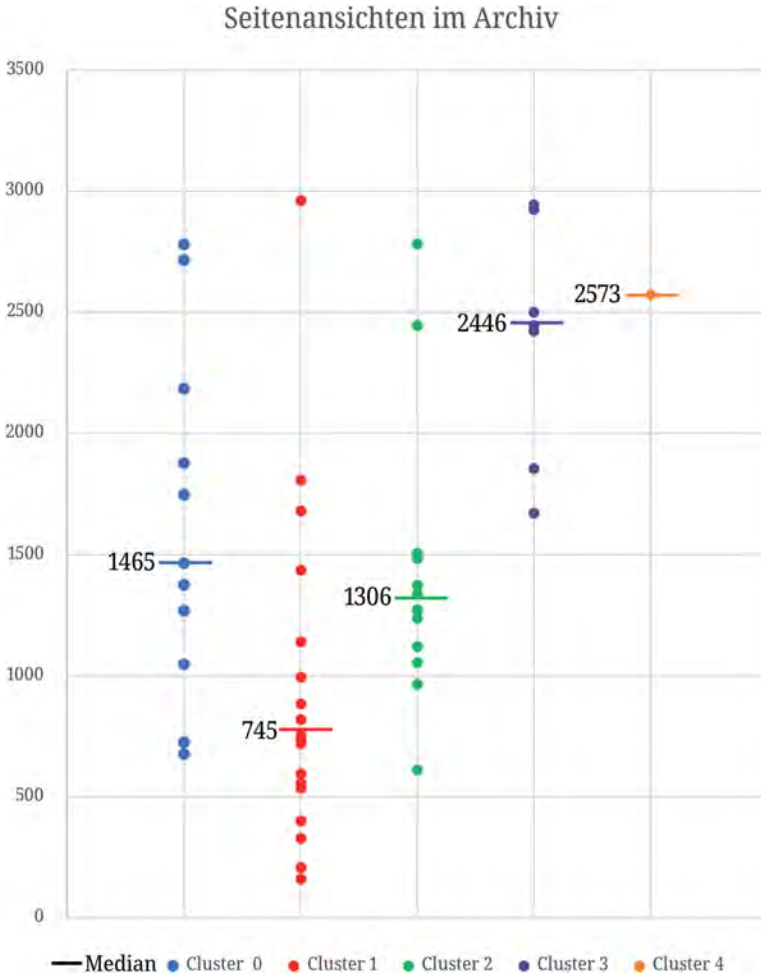


Abbildung 5.15: Anzahl der Seitenansichten digitalen Archiv der App.

zahl der Seitenansichten im Archiv) deutlich. Die ‚Planer*innen‘ (Cluster 0) und die ‚Journalists‘ (Cluster 2) weisen eine sehr ähnliche Spannweite aus (‚Planer*innen‘ im Bereich von 676 bis 2780; ‚Journalists‘ im Bereich von 611 und 2782). ‚Die Engagierten‘ (Cluster 3) und die ‚sehr Engagierten‘ (Cluster 4) liegen zwar beide im oberen Bereich (wie auch schon in den anderen Dimensionen), allerdings befinden sich deren Spannweiten innerhalb der von Cluster 0 (‚Planer*innen‘) und 2 (‚Journalists‘), nämlich bei den ‚Engagierten‘ (Cluster 3) von 1673 bis 2944 und den ‚sehr Engagierten‘ (Cluster 4) mit 2573 Seitenansichten. Am Auffälligsten sind jedoch die

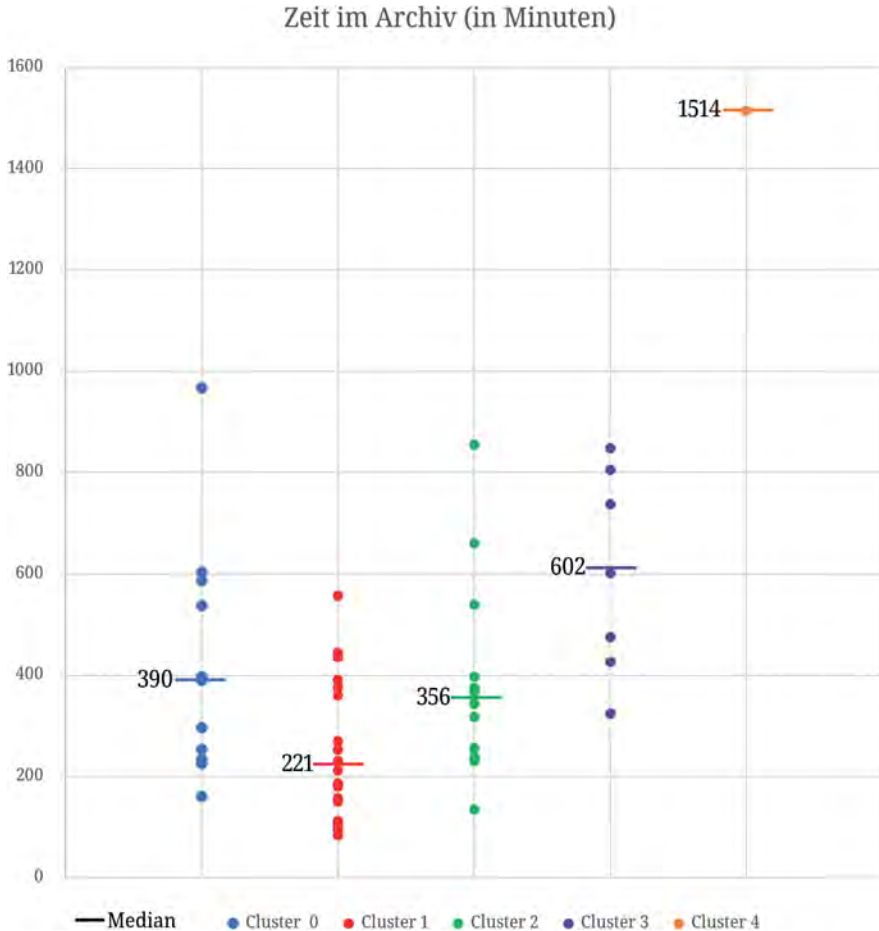


Abbildung 5.16: Verbrachte Zeit (in Minuten) im digitalen Archiv der App.

„Minimalist*innen“ (Cluster 1), da diese im Vergleich zu den anderen Clustern und zu den bisherigen Dimensionen die größte Spannweite bzw. Streuung aufweisen (zwischen 161 und 2962 Seitenansichten). Somit finden sich unter den „Minimalist*innen“ Gruppen, die in Bezug auf die Anzahl der Seitenansichten sowohl das Minimum als auch das Maximum aller Fälle der Studie darstellen. Auffällig ist hierbei besonders der „minimalistische Ausreißer“, d. h. die Gruppe, die alle anderen in den Seitenansichten (2962 Seitenansichten) im Archiv übertrifft. Hierbei handelt es sich um eine Gruppe der 12. Jahrgangsstufe (Gruppe 143).

Ebenso zeigt die Analyse der verbrachten Zeit im Archiv (vgl. Abbildung 5.16 Zeit im Archiv), dass besonders „Planer*innen“ (Cluster 0), „Journalists“ (Cluster 2)

und ‚Engagierte‘ (Cluster 3) in einem ähnlichen Bereich liegen: ‚Planer*innen‘ zwischen 160 und 967 Minuten, ‚Journalists‘ zwischen 135 und 855 Minuten sowie ‚Engagierte‘ zwischen 324 und 848 Minuten. Eine eindeutige Differenz findet sich allein zwischen den ‚Minimalist*innen‘ (Cluster 1) (zwischen 84 und 557 Minuten) und den ‚sehr Engagierten‘ (Cluster 4) (1514 Minuten), welche damit zumindest erneut die Interpretation als Typ ‚Minimalist*innen‘ für Cluster 1 und ‚sehr Engagierte‘ für Cluster 4 stützt (vgl. Kapitel 5.2.1). In Bezug auf den ‚minimalistischen Ausreißer‘ (s. oben) wird hier zudem wiederum deutlich, dass diese Gruppe zwar viele Seitenansichten im digitalen Archiv aufweist, nicht jedoch im gleichen Maße viel Zeit im Archiv verbracht hat (etwa neun Stunden). Es ist zu vermuten, dass diese Lernenden sich daher sehr schnell durch die Akten geklickt haben und sie eher oberflächlich durchgesehen haben. Im Vergleich hierzu haben nämlich Gruppen mit ähnlich großer Anzahl an Seitenansichten oftmals wesentlich mehr Zeit im Archiv verbracht, wie z. B.: Gruppe 128 (‚Engagierte‘) mit 2924 Seitenansichten verbrachte ca. 14 Stunden und Gruppe 151 (‚Planer*innen‘) mit 2780 Seitenansichten verbrachte ca. 16 Stunden im digitalen Archiv der App.

Grundsätzlich helfen die Anzahl der Seitenansichten und die verbrachte Zeit im digitalen Archiv jedoch weniger bis überhaupt nicht bei der Differenzierung der Cluster; sie geben aber wichtige Hinweise für das Nutzer*innen-Verhalten in der App und das App-Konzept insgesamt: An diesen kann nämlich deutlich gezeigt werden, dass alle Lerngruppen das digitale Archiv intensiv nutzen, sowohl in Bezug auf die Anzahl der Seitenansichten (zwischen 161 und 2962) als auch der verbrachten Zeit im Archiv (zwischen 84 und 1514 Minuten) (vgl. Abbildung 5.16 Zeit im digitalen Archiv und Abbildung 5.15 Seitenansichten im digitalen Archiv).

Die hohe Anzahl an Seitenansichten (das Maximum sind 2962 Seitenansichten, der Median aller Gruppen liegt bei 1340 Seitenansichten!) lässt vermuten, dass die Lernenden Interesse daran haben selbstständig historische Quelle zu recherchieren und auszuwählen, dass dieser Aspekt des historischen Forschens spannend und motivierend für sie sein kann.⁶ Dies wird vor allem auch im Vergleich zu ausgewählten Fallbeispielen der Vorstudie mit Studierenden deutlich: Die Gruppen der Studierenden generierten zwischen 418 und 1634 Seitenansichten im digitalen Archiv.⁷ Dies ist bereits ein enormer Umfang, allerdings übertreffen diesen alle Schüler*innen-Gruppen der ‚Engagierten‘ und ‚sehr Engagierten‘ (Cluster 3 und 4) und mehrere Gruppen der anderen Cluster (vgl. Abbildung 5.15). Zudem ‚klickte‘ selbst die Grup-

⁶ Vgl. hierzu die bereits rezipierte Studie von Tally und Goldenberg, „Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources“, 16 sowie Kapitel 2.2.3.

⁷ Krebs, „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“.

pe mit der geringsten Anzahl an Seitenansichten 161 Archivseiten ‚an‘. Vergleicht man dies z. B. mit der Anzahl an Quellen in Schulbüchern oder auf Arbeitsblättern, ist sogar diese ‚geringe‘ Anzahl enorm. Wolfgang Buchberger z. B. untersuchte 100 österreichische Geschichtsschulbücher im Hinblick auf deren Verwendung und Umgang mit schriftlichen Textquellen. Für die Sekundarstufe I identifizierte er eine durchschnittliche „Quellenzahl von 34 Textquellen je Geschichtsschulbuch“⁸ und für die Sekundarstufe II „eine durchschnittliche Quellenanzahl je Geschichtsschulbuch von 72 Textquellen“.⁹ Andererseits könnte die hohe Anzahl an Seitenansichten (genauso wie die zeitliche Dauer, s. unten) auch ein Zeichen für Desorientierung und Überforderung sein.¹⁰ Dies kann jedoch anhand der qualitativen Analyse für 48 von 49 Gruppen der Studie widerlegt werden (vgl. Kapitel 6.2.1).

Gleiches gilt für die lange zeitliche Dauer (das Maximum liegt bei 1514 Minuten, umgerechnet etwa 25 Stunden), welche die Gruppen im Archiv verbrachten. Viele Gruppen haben dabei die regulären Zeiten des Geschichtsunterrichts bei weitem überschritten und auch darüber hinaus in der App geforscht. Dies lässt ein großes Interesse und eine hohe Motivation bei der Quellenrecherche vermuten. Vergleicht man diese Dauer außerdem mit anderen Studien, wird deutlich, dass selbst das Minimum mit 84 Minuten im Archiv (Gruppe 175), die Dauer der Arbeit mit Quellen im Unterricht bei weitem überschreitet: Jan Hodel und Monika Waldis stellten z. B. in ihrer Analyse videografierter Geschichtsunterrichtsstunden fest, „dass bei rund der Hälfte der Arbeitsaufträge die Bearbeitungszeit unter fünf Minuten liegt. Bei einem weiteren Viertel dauert die Bearbeitungszeit zwischen fünf und zehn Minuten.“¹¹ Beachtenswert ist zudem ein Vergleich der Jahrgangsstufen (vgl. Abbildung 5.17 und 5.18): Selbst die jüngeren Lernenden der neunten Klasse haben teils eine sehr hohe Anzahl an Seitenansichten im Archiv (z. B. Gruppe 131 mit 2944 Seitenansichten, Gruppe 128 mit 2924 Seitenansichten oder Gruppe 125 mit 2573 Seitenansichten) und eine Gruppe dieser Jahrgangsstufe verbringt mit etwa 25 Stunden (!) auch am längsten Zeit im digitalen Archiv, d. h. allein mit der Quellenrecherche.¹² Es scheint also auch gerade jüngere Lernende zu geben, welche großen Einsatz aufbringen, ei-

8 Buchberger, *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*, S. 186.

9 Ebd., S. 233.

10 Vgl. Merkt, Werner und Wagner, „Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks“, S. 143.

11 Hodel und Waldis, „Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse.“, S. 136.

12 Es könnte bei einem so hohen Wert vermutet werden, dass hier ein Messfehler vorliegt. Dies ist aber nicht der Fall, da die App so eingestellt wurde, dass die Nutzer*innen ausgeloggt werden, wenn sie länger als fünf Minuten nicht mehr in der App aktiv sind.

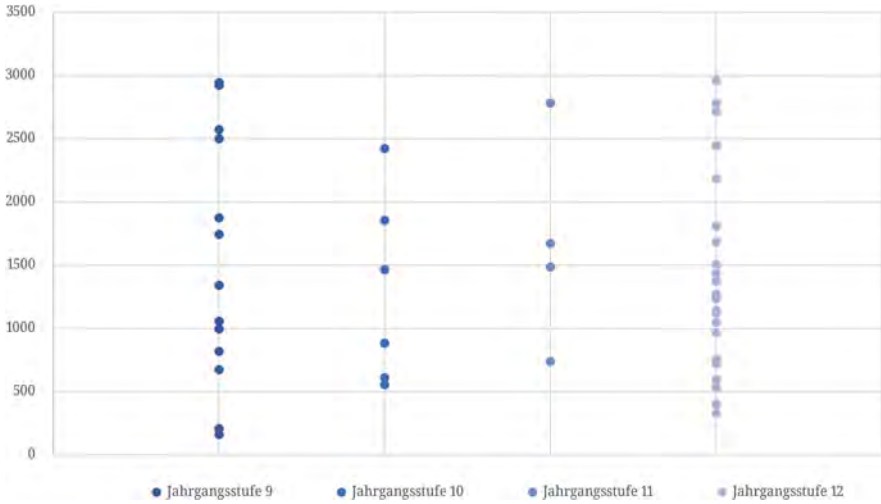


Abbildung 5.17: Verteilung der Seitenansichten im digitalen Archiv auf die Jahrgangsstufen.

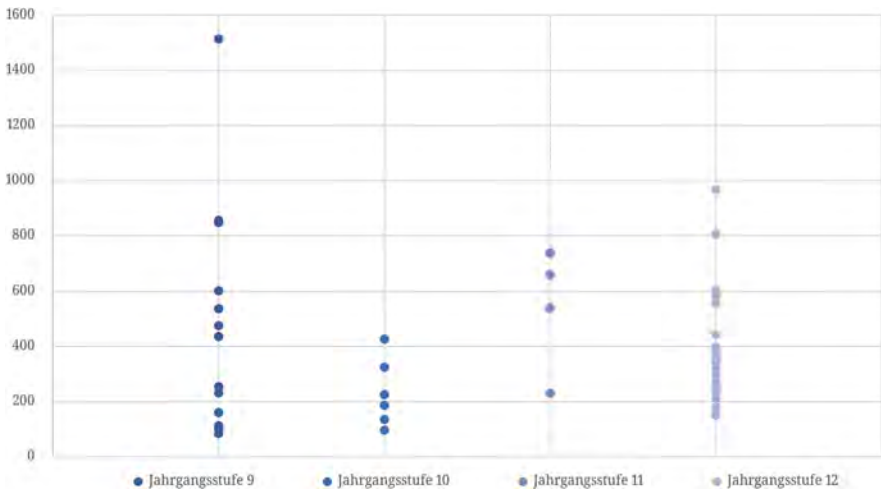


Abbildung 5.18: Zeit (in Minuten) im digitalen Archiv in Bezug auf die Jahrgangsstufen.

genständig historisch zu forschen und geeignete historische Quellen im digitalen Archiv zu suchen. Für diese Gruppen sollte das offene Lernkonzept der App also keinesfalls überfordernd oder demotivierend sein. Besonders diese Teams scheinen hier die häufig beobachtete Erfüllung ihres ‚Schülerjobs‘ zu überwinden, da

ihr Verhalten in der App weit über dem von der Lehrperson erwartbaren Einsatz liegen dürfte.¹³

Des Weiteren zeigt sich hier insgesamt, dass die Differenzen in der Nutzung des Archivs weniger zwischen den Jahrgangsstufen als vielmehr innerhalb von ihnen liegen. Ähnliche Ergebnisse, jedoch in qualitativer Hinsicht, konnte z. B. auch die Studie von Peter Lee und Rosalyn Ashby verdeutlichen: Siebenjährige erreichten teilweise ähnliche oder gleiche Niveaustufen historischen Denkens wie Vierzehnjährigen und Vierzehnjährige waren wiederum teilweise auf dem Niveau von Siebenjährigen.¹⁴ Inwieweit sich dieser Befund auch in den qualitativen Daten der App-Studie zeigt, wird im noch folgenden Kapitel diskutiert (vgl. Kapitel 6).

Die Analyse der Nutzung des digitalen Archivs konnte insgesamt zeigen, dass dieses von allen Gruppen intensiv genutzt wurde und hier kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Clustern deutlich werden. Hieraus können drei Schlussfolgerungen gezogen werden:

1. Das digitale Archiv stellt aus der Nutzer*innen-Perspektive das zentrale Tool in der App dar.
2. Die eigenständige Recherche im Archiv begeistert viele Gruppen, auch der jüngeren Lernenden, so, dass sie selbst über die reguläre Unterrichtszeit hinaus und mit großem Einsatz darin nach historischen Quellen suchen. Die App scheint hierdurch grundsätzliche Prinzipien, wie u. a. die Offenheit und Eigenständigkeit der Lernenden sowie die Forderung und Förderung von Methodenkompetenzen v. a. im Bereich der Heuristik pragmatisch umsetzen zu können.
3. Daher liegen vor allem im digitalen Archiv und der damit verbundenen eigenständigen sowie offenen und zugleich kollaborativen bzw. kooperativen Quellenrecherche bisher unentdeckte Potentiale für historische Lernprozesse insbesondere im digitalen Raum, die so nicht nur in dieser App sondern auch in anderen digitalen Angeboten für das historische Lernen berücksichtigt werden sollten.

Diese Erkenntnisse sind vor allem vor dem Hintergrund zu betrachten, dass eine Heuristik bzw. eigene Recherche nach historischen Quellen (meist) im regulären Geschichtsunterricht nicht vorkommt. Die Quellen werden von den Schulbuchau-

¹³ Zum Begriff und Phänomen ‚Schülerjob‘ siehe z. B. Breidenstein: „Der Schülerjob ist dadurch charakterisiert, dass er in der Regel nicht hinterfragt wird (man tut seinen Job), aber man tut ihn aus einer gewissen Distanz heraus (man tut seinen Job)“ (Breidenstein, *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*, S. 630). Das heißt folglich auch, dass man (meist) nur genau das tut, was von einem erwartet wird.

¹⁴ Lee und Ashby, „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“, S. 212.

tor*innen oder den Lehrpersonen (bei Archivprojekten von den Archivar*innen) vorausgewählt (vgl. Kapitel 2.3.2). Die App ermöglicht den Lernenden daher vermutlich zum ersten Mal, selbstständig nach historischen Quellen im Geschichtsunterricht zu suchen und gänzlich eigene Auswahlentscheidungen zu treffen. Dieser wichtige Teil historischen Forschens (bzw. historischen Denkens und Erzählens) kann nun mithilfe der App in Prozesse historischen Lernens integriert werden, wie die vorhergehende Analyse deutlich herausgestellt hat. Wie die Lernenden jedoch mit den selbst recherchierten Quellen in ihrer Forschung umgehen, inwieweit sie z. B. multiperspektivische Quellen auswählen und diese quellenkritisch analysieren, wird noch anhand der qualitativen Daten im folgenden Kapitel 6 untersucht und diskutiert.

5.3 Zusammenfassung der verschiedenen Nutzer*innen-Typen

Insgesamt konnten durch die vorhergehende Analyse der verschiedenen Dimensionen des Datenraumes die vom Algorithmus identifizierten fünf Cluster als fünf verschiedene Nutzer*innen-Typen identifiziert werden (vgl. Abbildung 5.19 Cluster als Nutzer*innen-Typen in der App). Diese Typen lassen sich anhand der ausgewählten Dimensionen beschreiben: Cluster 3 und 4 setzen sich aus Gruppen zusammen, welche die App im Vergleich zu den anderen Gruppen am intensivsten genutzt haben. Diese intensive Nutzung äußert sich sowohl in Bezug auf die in der App verbrachte Zeit, die Anzahl der Besuche und der Seitenansichten in der App bzw. der verschiedenen Tools. Daher lassen sich diese Gruppen als ‚Engagierte‘ (Cluster 3) und ‚sehr Engagierte‘ (Cluster 4) beschreiben. Hierbei gilt es zu betonen, dass die Unterschiede zwischen den ‚Engagierten‘ und ‚sehr Engagierten‘, wie auch in der Graphik zu erkennen ist, deutlich sind (z. B. verbrachte Cluster 3 zwischen 18,3 und 30,5 Stunden in der App, Cluster 4 sogar 48,2 Stunden) und die ‚sehr Engagierten‘ die App und ihre Tools daher nochmals wesentlich intensiver nutzten als die ‚Engagierten‘. Hierzu im Gegensatz lassen sich die Teams aus Cluster 1 als ‚Minimalist*innen‘ charakterisieren, da sie die App und ihre Tools im Vergleich zu allen anderen Gruppen bzw. Clustern wesentlich weniger intensiv nutzten. Somit beschreibt die X-Achse in Abbildung 5.19 die zunehmend intensive Nutzung der App.

Cluster 0 und 2 unterscheiden sich besonders im Hinblick auf die Dimensionen der unterschiedlichen Nutzung der verschiedenen Tools der App, welche die Y-Achse in Abbildung 5.19 definieren. Gruppen aus Cluster 0 nutzten folglich vor allem das Forschungslogbuch, in welchem sie ihre Vorüberlegungen und Planungen notierten. Daher wird dieses Cluster als Nutzer*innen-Typ ‚Planer*innen‘ charakterisiert. Gruppen aus Cluster 2 nutzten dagegen wesentlich mehr die Zeitleiste und

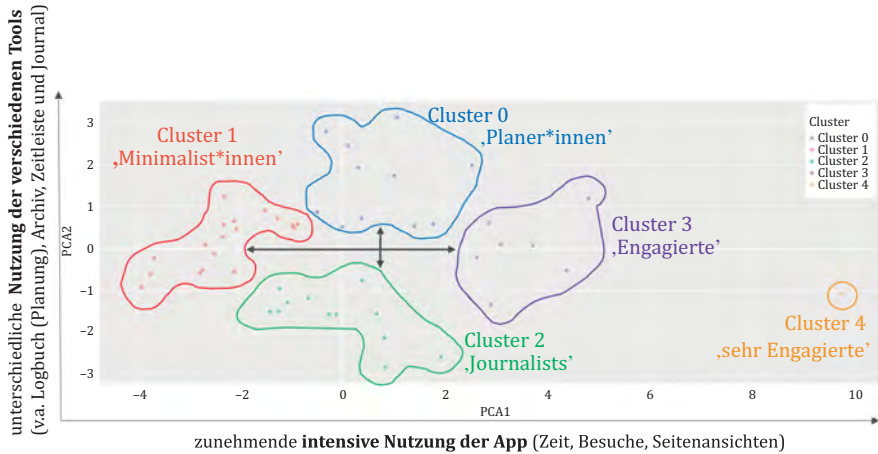


Abbildung 5.19: Cluster als Nutzer*innen-Typen der App.

das Journal, in welchem sie ihre Quellen auswerten und die Ergebnisse ihrer Forschung darstellen. Diese Gruppen lassen sich somit als ‚Journalists‘ bezeichnen.

Interessant erscheint es nun zu untersuchen, wie sich diese Nutzer*innen-Typen auf die verschiedenen Jahrgangsstufen und Lerngruppen verteilen und inwieweit hier ggf. Zusammenhänge festzustellen sind. Zu vermuten wäre z. B., dass die ‚Engagierten‘ (Cluster 4) und ‚sehr Engagierten‘ (Cluster 3) der gymnasialen Oberstufe zuzuordnen sind und weniger Lerngruppen der Sekundarstufe I. Studien zeigten nämlich bisher, dass vor allem Lernende der neunten Jahrgangsstufe unmotiviert im Geschichtsunterricht sind und wenig Einsatz zeigen, da sie meist keinen Sinn in diesem Fach sehen und diesem kaum Relevanz zumessen.¹⁵

Betrachtet man nun aber die Verteilung der Jahrgangsstufen innerhalb der fünf Cluster bzw. Nutzer*innen-Typen zeigt sich in der vorliegenden Studie zur ‚App in die Geschichte‘ ein gegenteiliges Bild (vgl. Abbildung 5.20 Verteilung der Jahrgangsstufen innerhalb der Cluster). Die Gruppe aus Cluster 4, die ‚sehr Engagierten‘ besteht aus einem Team der Jahrgangsstufe neun. Und auch in Cluster 3, bei den ‚En-

¹⁵ Vgl. u. a. Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, S. 241 und Bodo von Borries, *Jugend und Geschichte: Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Unter Mitarbeit von Andreas Korber, Oliver Baeck und Angela Kindervater*. Schule und Gesellschaft, Bd. 21. Opladen, 1999, S. 329. Wobei allerdings zu beachten ist, dass diese Studien mit Mittelwerten arbeitet und daher weniger Unterschiede und mögliche Ausreißer innerhalb der Gruppen bzw. Jahrgangsstufen im Fokus stehen.

gagierten‘, sind drei Gruppen der neunten Jahrgangsstufe vertreten. Es ist also zu vermuten, dass das Konzept der App und ihre Tools durchaus auch bei jüngeren Lernenden Interesse wecken und diese ggf. gar nicht so unmotiviert sind, wie dies bisherige Studien unterstellen.

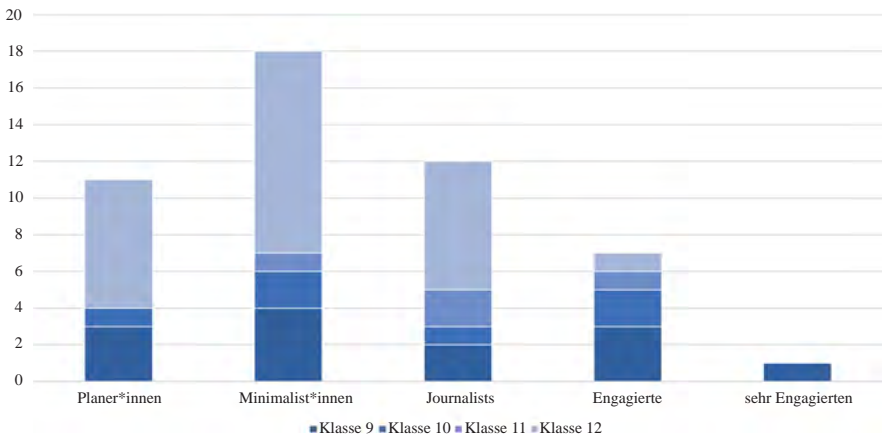


Abbildung 5.20: Verteilung der Jahrgangsstufen auf die Cluster (absolut).

Insgesamt zeigt sich an der Verteilung der Jahrgangsstufen (Abbildung 5.20), dass beinahe alle Stufen in allen Clustern bzw. Typen (außer Cluster 4, die ‚sehr Engagierten‘) vertreten sind und somit kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Nutzer*innen-Typen und Jahrgangsstufen vorliegt. Ebenso zeigt sich dies in der relativen Betrachtung der Verteilung der Typen auf die Jahrgangsstufen (Abbildung 5.21). Es wird lediglich deutlich, dass Elf- und Zwölfklässler*innen überwiegend ‚Journalists‘ und ‚Minimalist*innen‘ sind, sich aber auch ‚Planer*innen‘ und ‚Engagierte‘ unter ihnen befinden. Bei den neunten und zehnten Klassen finden sich dagegen in umgekehrter Logik etwas weniger ‚Journalists‘ und dafür ein wenig mehr ‚Engagierte‘, ansonsten aber auch alle andere Typen. Dabei gilt zudem zu beachten, dass die Jahrgangsstufen im Sample unterschiedlich stark vertreten sind und diese Aussagen daher nur begrenzt möglich sind.

Zu einem ähnlichen Ergebnis führt die Betrachtung der Lerngruppen (vgl. Abbildung 5.22): Auch diese sind auf jeweils unterschiedliche Nutzer*innen-Typen verteilt. Lediglich in einer Lerngruppe (Kurs G) sind nur ‚Minimalist*innen‘ vertreten. Dieser Geschichtskurs ist jedoch sehr klein, er besteht lediglich aus zwei Gruppen, daher gibt es dort auch weniger unterschiedliche Nutzer*innen-Typen.

Insgesamt bedeutet dies, dass Lerngruppen bzw. Klassen heterogen zusammengesetzt sind, zumindest hier bezogen auf ihr Nutzer*innen-Verhalten in der App,

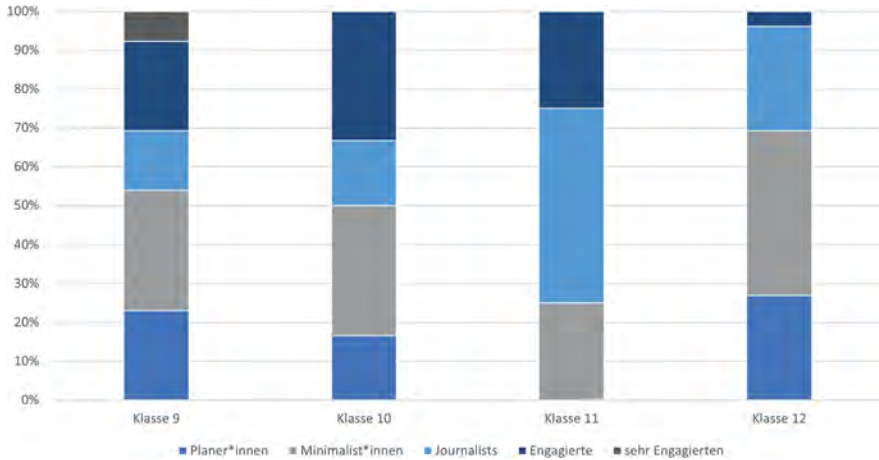


Abbildung 5.21: Verteilung der Cluster auf die Jahrgangsstufen (relativ).

und dass auch die Lehrpersonen bei den verschiedenen Klassen selten solchen Einfluss auf das Verhalten ausüben, dass eine gesamte Klasse die App gleich bzw. ähnlich nutzt. Eine unterschiedliche Nutzung innerhalb der Klassen und Lerngruppe erscheint vielmehr Regel als Ausnahme zu sein.

Hieraus lassen sich erste Rückschlüsse und Erkenntnisse ziehen:

1. Das App-Konzept und die verschiedenen Tools werden von allen Lernenden der Studie genutzt.
2. Die Lernenden nutzen die App und ihre Tools jedoch unterschiedlich, sodass verschiedenen Nutzer*innen-Typen identifiziert werden können: ‚Minimalist*innen‘ sowie ‚Engagierte‘ und ‚sehr Engagierte‘ zudem ‚Planer*innen‘ und ‚Journalists‘.
3. Diese Typen zeigen, dass die App individualisierte Lernprozesse ermöglichen kann, die durch die Vernetzung der Tools aber zugleich kooperativ und kollaborativ gestaltet werden können.
4. Die intensive Nutzung des digitalen Archivs über alle Nutzer*innen-Typen hinweg, lässt darauf schließen, dass das App-Konzept und zwar besonders die eigenständige Recherche nach historischen Quellen (hier Archivalien) keinesfalls zu schwierig (selbst für jüngere Lernende) ist und manche von ihnen hierbei ein bemerkenswertes Engagement und damit Interesse und Motivation zeigen. Das digitale Archiv kann somit als ‚Herzstück‘ der App bezeichnet werden, welches ein besonderes Potential für historische Lernprozesse im digitalen Raum birgt, da dieses Tool v. a. die Heuristik (Quellenrecherche und -auswahl) in diesen Prozess integriert, wie es im analogen Raum nur schwer umsetzbar wäre.

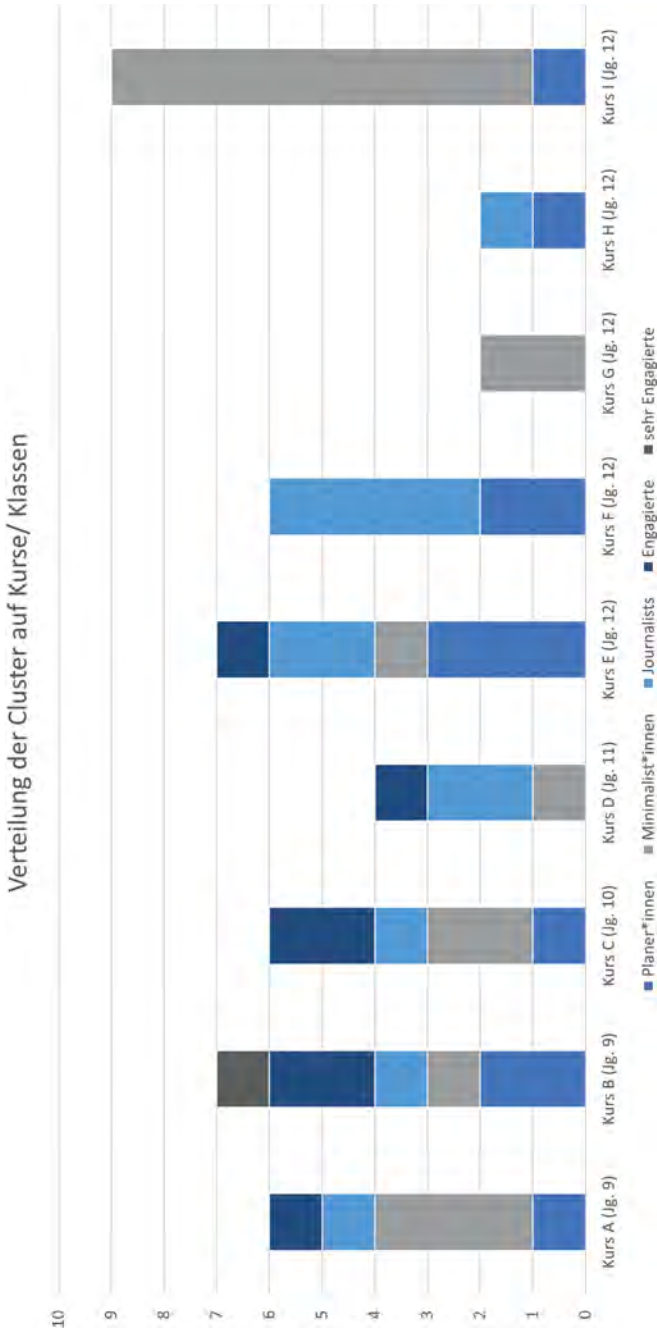


Abbildung 5.22: Verteilung der Cluster auf die Klassen bzw. Kurse.

Allerdings basieren diese Aussagen noch allein auf dem Nutzer*innen-Verhalten in der App. Um nun auch qualitative Aussagen über den Lernprozess und die daraus entwickelten Ergebnisse dieser Nutzer*innen-Typen treffen zu können und aus diesen fundierte Ableitungen und Erkenntnisse zu folgern, ist es notwendig auch die Ergebnisse der qualitativen Untersuchungen miteinzubeziehen. Daher wird das nächste Kapitel diese Ergebnisse vorstellen und auf jene der Clusteranalyse beziehen.

6 Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in der App

Aufbauend auf den zuvor herausgearbeiteten Nutzer*innen-Typen der App wird in diesem Kapitel die Art und Weise untersucht, in welcher die Lernenden in der App historisch erzählen und inwieweit sich hierin ggf. Unterschiede zwischen den verschiedenen Nutzer*innen-Typen zeigen. Außerdem soll dabei analysiert werden, inwieweit diese Unterschiede auch in Bezug auf die jeweiligen Klassen bzw. Kurse der Gruppen und/ oder die Jahrgangsstufen deutlich werden, um so festzustellen, welchen Einfluss diese ggf. auf die Lernprozesse nehmen.

Um diese Differenzierungsmerkmale herauszubilden wurden drei Schwerpunktsetzungen gewählt, welche bereits in Kapitel 2 als zentrale Merkmale historischen Erzählens theoretisch hergeleitet und exemplifiziert wurden sowie forschungsmethodisch in die verschiedenen Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse übersetzt wurden (vgl. Kapitel 4.3.3): Der Umgang mit historischen Darstellungen und die Bedeutung von Kontroversität, der Umgang mit historischen Quellen und die Bedeutung von Multiperspektivität sowie die Entwicklung von eigenen Positionen und die Bedeutung von Pluralität in den Lernprozessen historischen Erzählens in der ‚App in die Geschichte‘. Kompetenztheoretisch liegt dabei somit vor allem der Schwerpunkt auf den in Kapitel 2 herausgearbeiteten Methodenkompetenzen (mit einem Fokus auf Re-Konstruktion) sowie ihren Differenzierungen.

Die folgende drei Teilkapitel sind jeweils so aufgebaut, dass sie zunächst die zugrunde liegenden Definitionen und Codes anhand von Ankerbeispielen beschreiben, danach die Ergebnisse der Analyse insgesamt vorstellen und sie dann in Beziehung zu den Nutzer*innen-Typen, Klassen oder Kursen sowie Jahrgangsstufen setzen. Die hieraus abgeleiteten Erkenntnisse und Hypothesen werden jeweils in Bezug auf bereits vorliegende Studien diskutiert. Eine zweite Auswertung der qualitativen Daten und Ergebnisse folgt danach in Kapitel 7 mithilfe einer weiteren Clusteranalyse, um so mögliche Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen der Differenzierungsmerkmale, also ggf. Typen historischen Erzählens, zu untersuchen.

6.1 Der Umgang mit historischen Darstellungen in der App

Nach Johannes Meyer-Hamme umfasst eine der zentralen Dimensionen historischen Lernens den Umgang mit sowie die Reflexion von geschichts- und erinnerungskulturellen Debatten (vgl. Kapitel 1) bzw. anders ausgedrückt:

Historisches Lernen ist immer eine Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur. In einer demokratischen-pluralen Gesellschaft sollte es aber zugleich auch eine Reflexion derselben beinhalten und die gesellschaftlichen Diskurse, in denen die historischen Erzählungen verhandelt werden, sichtbar machen.¹

Diese Dimension wird im ‚Bethel Modul‘ der App durch den Forschungsauftrag (vgl. Kapitel 3.2) insoweit berücksichtigt, dass dieser in der real existierenden Debatte bzw. (Forschungs-)Kontroverse um Bethel im Nationalsozialismus verortet ist. Diese Debatte äußert sich u. a. auch in verschiedenen, kontroversen Darstellungen (vgl. Kapitel 2.3.1), auf welche die Lernenden bei ihrer Forschung (v. a. bei den Vorüberlegungen und Planungen) ggf. stoßen und mit denen sie daher umgehen bzw. sich zu ihnen verhalten müssen.

Es erscheint somit sinnvoll zu untersuchen, wie die Lernenden in der App mit diesen historischen Darstellungen umgehen. Im Sinne eines wissenschaftlichen historischen Erzählens (vgl. Kapitel 2.1.2.3) wurde hierfür zunächst analysiert, inwieweit die App-User*innen überhaupt auf die von ihnen genutzten historischen Darstellungen explizit verweisen, inwieweit diese Darstellungen die Kontroversität der Debatte abbilden und inwieweit die Lernenden Reflexionen im Umgang mit Darstellungen in ihren Narrationen äußern.

6.1.1 Der Nachweis über die verwendeten Darstellungen

Die geschichtskulturelle Debatte um Bethel sowie Friedrich von Bodelschwingh im Nationalsozialismus ist besonders zu Beginn des Forschungsprozesses in der App bei den Vorüberlegungen und Planungen im Forschungslogbuch (vgl. Kapitel 3) relevant, die Lernenden können diese jedoch auch wieder in ihrem Gutachten im Journal der App zum Abschluss ihrer Forschung erneut aufgreifen. Es wurde hierbei zunächst untersucht, inwieweit die Lernenden überhaupt auf die von ihnen verwendeten Darstellungen im Forschungslogbuch und im Journal verweisen und um welche Darstellungen es sich jeweils handelt. Hierfür wurden induktive, das heißt aus dem Material heraus gebildete, Subcodes entwickelt, welche somit die von den Lernenden genutzten Darstellungen umfassen.² Der Nachweis über die verwendeten

1 Meyer-Hamme, „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“, S. 87.

2 In der Auswertung wurden nur historische Darstellungen berücksichtigt. Von vielen Lerngruppen wurde jedoch auch Webseiten wie z. B. die des ADAC genutzt, um dort Kriterien für die Benennung von Straßennamen zu recherchieren. Diese wurden in der hier dargestellten Analyse nicht berücksichtigt.

Darstellungen findet sich meist durch den entsprechenden Link oder als Anmerkung in den Texten (vgl. Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: Kategorien ‚Verweise auf historische Darstellungen‘.

	Ankerbeispiele
‚Bethel-Webseite‘	„Weitere Informationen haben wir auf der Internetseite von der Anstalt Bethel entnommen. Dort konnten wir die Geschichte der Anstalt gut nachvollziehen.“ (Gruppe 90 Journal: 1: 1474 – 1: 1627)
‚Wikipedia zu Bethel/ Bodelschwingh‘	„Zwei Jahre später leistete er noch den Treueid auf Hitler (vgl. https://de.m.wikipedia.org/wiki/Friedrich_von_Bodelschwingh[...])“ (Gruppe 189 Journal: 3: 103 – 3: 245)
‚Zeitungsartikel NW‘	„Aus einer Internetquelle der NW vom 5. Juni 2019 geht außerdem hervor, dass [...]“ (Gruppe 119 Journal: 6: 1092 – 6: 1333)
‚Barbara Degen‘	„Die Recherchen der Journalistin Barbara Degen ergeben, dass [...]“ (Gruppe 156 Journal: 9: 384 – 9: 684)
weitere Codes nach diesem Muster:	‚diakonie.de‘, ‚Zeitungsartikel WELT‘, ‚dewiki.de‘, ‚Portal für westfälische Geschichte‘, ‚evangelischer-widerstand.de‘, ‚gedenkkreis.de‘

Abbildung 6.1 stellt die Verteilung dieser Subcodes, also den expliziten Verweis auf die verschiedenen Darstellungen, auf die verschiedenen Teams und Nutzer*innen-Typen dar. Es ist davon auszugehen, dass zu Beginn des Forschungsprozesses die meisten Gruppen mit den bereits vorhandenen Darstellungen, besonders mit solchen im Web, gearbeitet haben (vgl. Tabelle 6.1). Deutlich wird jedoch, dass nicht alle Gruppen dies transparent machen: Insgesamt verweisen 25 Teams auf die von ihnen genutzten Darstellungen, das sind etwa die Hälfte der Gruppen. Bei den restlichen 24 Teams finden sich keine Verweise auf die historischen Darstellungen.

Beim Vergleich der Nutzer*innen-Typen wäre erwartbar, dass sich bei den ‚Planer*innen‘ mehr explizite Verweise auf Darstellungen finden, da diese Teams das Forschungslogbuch bei den Vorüberlegungen und Planungen intensiver nutzen als die ‚Journalists‘. Wie Abbildung 6.1 jedoch zeigt, verweisen vor allem die ‚Journalists‘ explizit auf historische Darstellungen (91% der Teams). Bei den ‚Planer*innen‘ (45%) und den ‚Minimalist*innen‘ (38%) sind es etwa nur halb so viele Gruppen. Kaum bis gar nicht benennen dagegen die ‚Engagierten‘ (28%) und die ‚sehr Engagierten‘ (0%) ihre verwendeten historischen Darstellungen. Die ‚Journalists‘ nutzen zwar das Forschungslogbuch weniger intensiv, berücksichtigten hierbei aber dennoch die Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens (hier der Nachweis der verwendeten Darstellungen). Bei den ‚Journalists‘ handelt es sich also womöglich um Nutzer*innen-Gruppen, welche schon über sehr gute Kenntnisse und Fähigkeiten historischen Erzählens im Umgang mit Darstellungen (vgl. v. a.

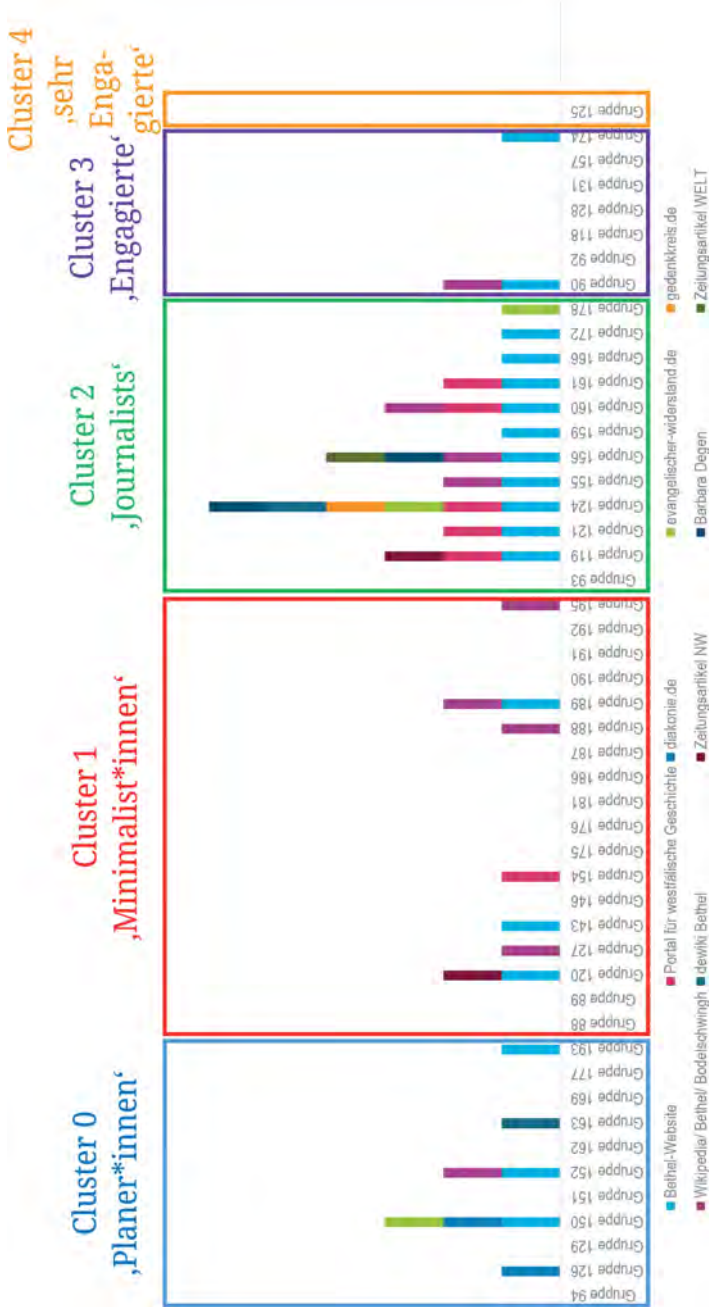


Abbildung 6.1: Verweise auf genutzte Darstellungen innerhalb der Cluster.

die de-konstruktiven Methodenkompetenzen, Kapitel 2.2.2.2) verfügen und hierfür zudem eine kürzere Nutzungszeit bzw. weniger Seitenansichten im Forschungslogbuch benötigen. Es lässt sich daher vermuten, dass diese Nutzer*innen im Vergleich zu den anderen ihren Forschungsprozess gut strukturieren und organisieren können.

Interessant ist es ebenso zu untersuchen, inwieweit sich die Anzahl der Gruppen, welche auf Darstellungen verweisen, in Bezug auf die Jahrgangsstufen unterscheidet. Abbildung 6.2 stellt die Verteilung dieser Gruppen auf die Jahrgangsstufen dar: Hierbei fällt auf, dass die meisten Gruppen (16) der zwölften Jahrgangsstufe zuzuordnen sind, in den anderen Jahrgangsstufen jeweils wesentlich weniger Gruppen auf Darstellungen verweisen (Jg. 9 fünf Gruppen, Jg. 10 eine Gruppe und Jg. 11 drei Gruppen).



■ Jg. 9 ■ Jg. 10 ■ Jg. 11 ■ Jg. 12

Abbildung 6.2: Verteilung der Gruppen mit Nachweisen zu den Darstellungen auf die Jahrgangsstufen (absolut).

Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass das Sample ungleich auf die Jahrgangsstufen verteilt ist und es daher sinnvoll ist ebenso die relative Verteilung der Gruppen auf die Jahrgangsstufen zu betrachten (vgl. Abbildung 6.3). Dabei zeigt sich, dass in Jahrgangsstufe 11 und 12 die Mehrheit der Gruppen (75% und 62%) auf Darstellungen verweist, in den Jahrgangsstufen 9 und 10 dagegen nur die Minderheit, nämlich jeweils nur 38% und 17%. Es wird hier also ein Alterseffekt vor allem zwischen der Sekundarstufe I und II sichtbar, welcher sich z. B. dadurch erklären lässt, dass die älteren Lernenden womöglich, durch das Anfertigen von Facharbeiten und Referaten oder durch andere Projekte bereits geübter darin sind, wissenschaftlich zu schreiben, und daher auch mehrheitlich auf die verwendeten Darstellungen hinweisen. Innerhalb der Sekundarstufen zeigen sich aber auch überraschende Unterschiede: So übertreffen die neunten Klassen die zehnten und die elften Klassen die zwölften. Der Alterseffekt erscheint hier also genau umgekehrt zu sein.

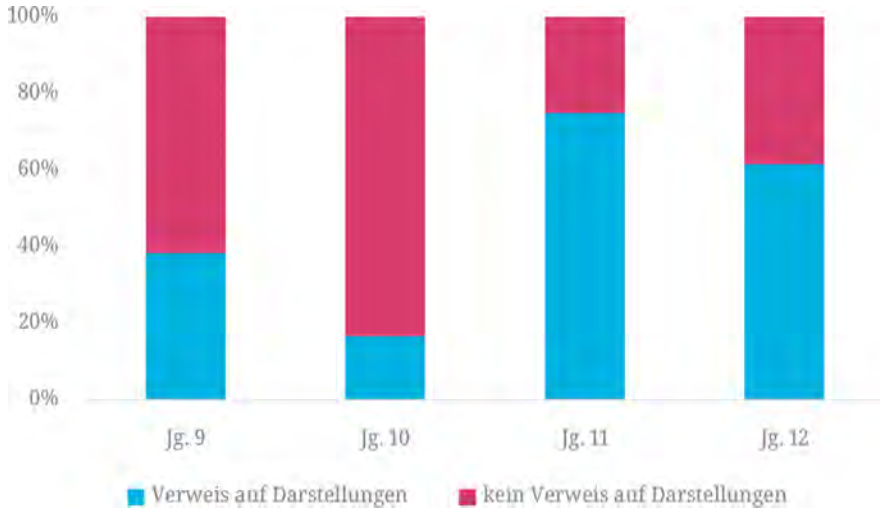


Abbildung 6.3: Verteilung der Gruppen in Bezug auf die Jahrgangsstufen mit und ohne Nachweis auf die Darstellungen (relativ).

Ein weiterer Vergleich hinsichtlich der Klassen und Kurse (vgl. Abbildung 6.4) zeigt außerdem, dass sich hierhin lediglich die Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen widerspiegeln, jedoch nicht zwischen den Klassen und Kursen. In allen Lerngruppen gibt es nämlich Teams, welche explizit auf Darstellungen verweisen und solche, welche dies unterlassen.

Zur Einordnung dieser Ergebnisse lohnt ein Vergleich zu der bereits vorliegenden Studie von Jan Hodel mit Lernenden der 10. und 12. Jahrgangsstufe (vgl. Kapitel 2.3.1.2). Hodel konstatierte darin, „dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Anbringen von Nachweisen noch nicht vertraut sind“ und „nur wenige Dokumente überhaupt Nachweise auf[weisen]“.³

In der App-Studie verweisen zumindest etwas mehr als die Hälfte der Teams (51 %) auf ihre verwendeten Darstellungen. Außerdem betonten gerade Teams, welche zu Elisabeth Philipp forschten, dass zu dieser Person keine Darstellungen im Netz zu finden waren:

[...] Das Internet konnten wir nicht zu unserem Gunsten nutzen [sic] denn es gab kaum relevante Informationen dazu und zu Elisabeth Phillip gab es noch viel weniger zu ihrem Fall. (Gruppe 127 Journal: 1: 1225 – 1: 1577).

³ Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*, S. 280.

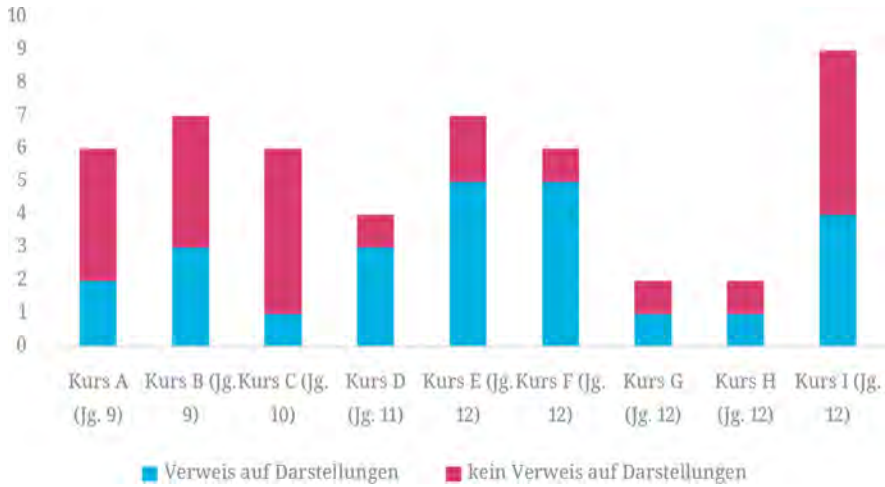


Abbildung 6.4: Verweise auf genutzte Darstellungen innerhalb der Kurse.

Bei diesen Gruppen ist es somit verständlich, dass sie keine oder weniger Angaben zu den verwendeten Darstellungen machen (konnten).

Außerdem verweist die Aufgabenstellung in der App (vgl. Kapitel 3) nicht ausdrücklich darauf, dass die Lernenden genau angeben sollen, welche Darstellungen sie genutzt haben. In pragmatischer Hinsicht lässt sich daher für die Konzeption der App resümieren, dass die Aufgabenstellungen und Hinweise diesbezüglich angepasst werden sollten und zudem Hilfestellungen nötig sind, damit die Lernenden erkennen, wie bedeutsam es ist anzugeben, welche Darstellungen genutzt wurden. Ganz ähnlich fordert dies Hodel in seiner Studie:

Die Herausforderung an die Geschichtsdidaktik besteht nicht nur darin, durch die Entwicklung anderer Aufgabenformate Copy/Paste- Verhalten zu vermeiden, sondern auch in der Erarbeitung von klaren, präzisen und nachvollziehbaren Konzepten, mit denen Schülerinnen und Schülern die Notwendigkeit des Nachweises verwendeter Informationen verständlich gemacht werden kann.⁴

Interessant erscheint es nun aber; zu untersuchen, welche historischen Darstellungen die Gruppen nachweisen und inwieweit sich die Gruppen hierin unterscheiden.

⁴ Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*, S. 328.

6.1.2 Kontroversität der nachgewiesenen Darstellungen

Im Forschungsauftrag des ‚Story Modus Bethel‘ (vgl. Kapitel 3.2) wird die Kontroversität, wie sie in Kapitel 2.3.1 definiert wurde, der Debatte um Friedrich von Bodelschwingh bzw. über den Umgang mit der Geschichts- und Erinnerungskultur im Kontext von NS-‚Euthanasie‘, Eugenik und Zwangssterilisation bereits angedeutet. Fraglich ist jedoch, inwieweit die Lernenden beim Umgang mit den Darstellungen diese Kontroversität überhaupt erkennen bzw. explizit zum Thema machen.

Insofern es nämlich Ziel und Grundsatz wissenschaftlicher Narrationen ist, Kontroversen im Sinne des Beutelsbacher Kontroversitätsgebotes als solche offen zu legen, ist es sinnvoll zu untersuchen, inwieweit die benannten Darstellungen der Teams kontrovers zueinander stehen, d. h. zu Darstellungen unterschiedlicher Sinnbildungen (s. Kapitel 2.3.1.1) gehören. In Abbildung 6.5 sind daher die Gruppen hervorgehoben, welchen dies gelingt und welche die Kontroversität der Debatte um Bethel durch die verschiedenen Darstellungen sichtbar machen. Insgesamt verwenden nur neun der 49 Gruppen, d. h. etwa 18%, kontroverse Darstellungen.

Auffällig ist dabei, dass vor allem die ‚Journalists‘ (41 %) kontroverse Darstellungen ausgewählt und benannt haben. Die anderen Nutzer*innen-Typen jedoch kaum (‚Planer*innen‘ 9%, ‚Minimalist*innen‘ 11%, ‚Engagierte‘ 14% und ‚sehr Engagierte‘ 0%). Hieran zeigt sich, dass es für einen wissenschaftlichen Umgang mit Darstellungen vermutlich bedeutend ist, ausreichend Zeit nicht nur in die vorbereitende, planende Arbeit, sondern v. a. in das Abfassen der historischen Narrationen zu investieren. Wie dies besonders bei den ‚Journalists‘ zu erkennen ist.

Ein Vergleich zu den Jahrgangsstufen zeigt außerdem, dass die Mehrheit der Gruppen, welche kontroverse Darstellungen benennen, der Jahrgangsstufe 12 (5 Gruppen) zuzuordnen ist (vgl. Abbildung 6.6). Allerdings finden sich auch in allen in anderen Jahrgangsstufen zumindest zwei (Jahrgangsstufe 11) bis eine Gruppe (Jahrgangsstufe 9 und 10).

Der relative Vergleich der Jahrgangsstufen (vgl. Abbildung 6.7) zeigt jedoch, dass im Verhältnis die meisten Gruppen der elften Stufe (50%) kontroverse Darstellungen in ihrer Forschung explizit verwenden, in den anderen Jahrgangsstufen sind dies lediglich 8% (Jg. 9), 17% (Jg. 10) und 19% (Jg. 12) der Gruppen. Damit wird zumindest ein gewisser Alterseffekt deutlich.

Ein Zusammenhang zwischen Klassen und Kursen der Lernenden zeigt sich nicht (vgl. Abbildung 6.8). In den meisten Kursen (Kurs B, C, D, E, F und I) sind sowohl Gruppen die kontroverse Darstellungen benennen als auch solche, welche dies nicht tun. Hieran wird erneut deutlich, dass Lerngruppen (in den allermeisten Fällen) heterogen sind.

Grundsätzlich scheint den Lernenden das Prinzip der Kontroversität nur zum Teil bekannt zu sein und dies gilt sowohl für Lernende der Sekundarstufe I als auch

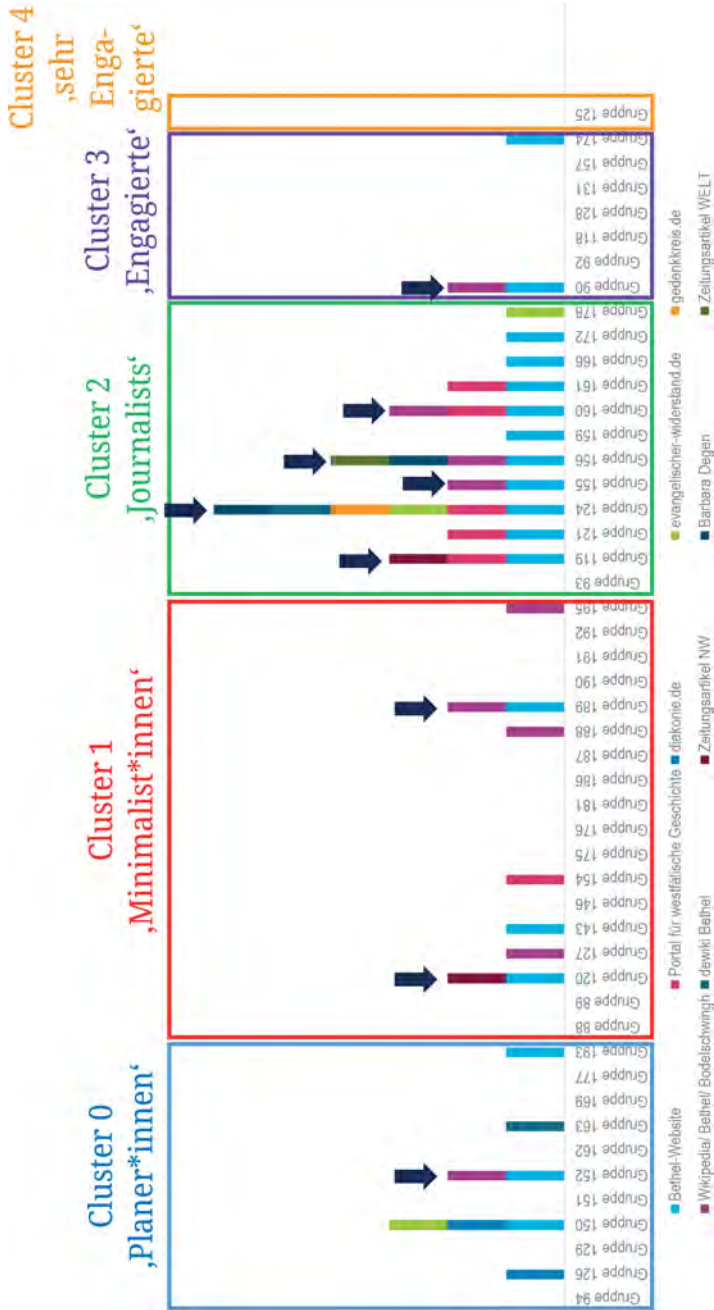


Abbildung 6.5: Kennzeichnung (Pfeil) der Gruppen mit kontroversen Darstellungen.

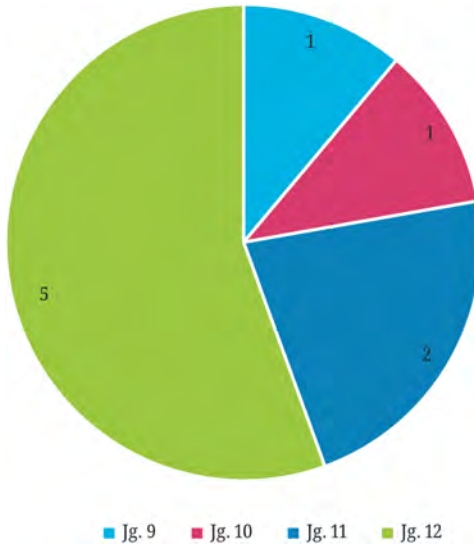


Abbildung 6.6: Kontroverse Darstellungen in Bezug auf die Jahrgangsstufen (absolut).

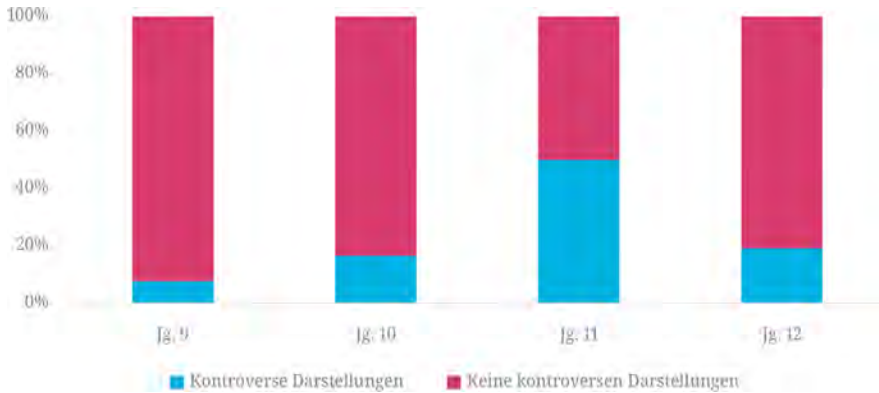


Abbildung 6.7: Kontroverse Darstellungen in Bezug auf die Jahrgangsstufen (relativ).

II. Es lässt sich vermuten, dass sie im Geschichtsunterricht eher selten mit kontroversen Darstellungen konfrontiert sind, wie etwa auch Johannes Meyer-Hamme in einer Untersuchung feststellte:⁵ „Zumindest bei diesen Probanden liegt der

⁵ Vgl. ebenso Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, S. 299.

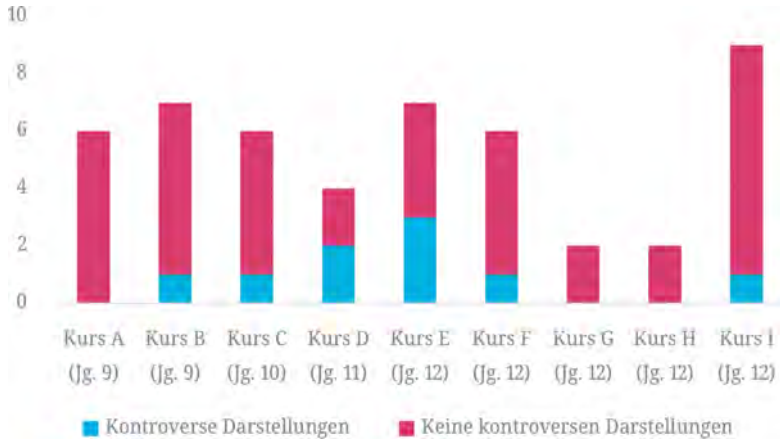


Abbildung 6.8: Kontroverse Darstellungen in Bezug auf die Klassen bzw. Kurse.

Verdacht sehr nahe, dass De-Konstruktion im Geschichtsunterricht kaum vorkam und auch die verwandte Ideologiekritik scheint heute nicht mehr modern zu sein.⁶ Pragmatisch lässt sich hieraus ableiten, dass die Aufgabenstellungen in der App stärker darauf verweisen sollten, dass es wichtig ist auch kontroverse Darstellungen in Forschungsprozessen zu recherchieren und auf diese hinzuweisen, um sich danach zu ihnen zu positionieren.⁷ Nur wenn Lernende nämlich erkennen, dass es oftmals so viele „voneinander abweichende Aussagen gibt, wie es aussagende Historikerinnen und Historiker gibt“,⁸ können sie überhaupt erst die Perspektivität bzw. Kontroversität von Geschichte begreifen. Ein solcher Lernprozess ist jedoch anspruchsvoll, da er der sogenannten Rekognitionsheuristik entgegensteht. Dieser Theorie zufolge beurteilen „Individuen die Gültigkeit von Informationen abhängig davon [...], wie bekannt ihnen die Aussagen vorkommen“⁹ und wählen dann folglich nur solche aus, welche in ihre vertrauten Schemata passen.¹⁰ Diesem gilt es

⁶ Meyer-Hamme, „Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)“, S. 102.

⁷ Meyer-Hamme, „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“, S. 87.

⁸ Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, S. 167.

⁹ Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*, S. 306.

¹⁰ Ebd., S. 306.

folglich entgegenzuarbeiten, indem gerade Kontroversität und widersprüchliche Deutungen in digitalen Netzmedien für historische Lernprozesse genutzt werden.

6.1.3 Reflexionen beim Umgang mit den Darstellungen

Zu untersuchen gilt es nun weiter, inwieweit Lerngruppen überhaupt explizit machen, dass die jeweiligen Aussagen und Informationen aus Darstellungen verschiedener Perspektiven bzw. Autor*innen entspringen und dass sich diese teilweise widersprechen. Sie also ggf. die Kontroversität der Darstellungen benennen oder sogar reflektieren. Hierfür wurden zwei Codes (vgl. Tabelle 6.2) entwickelt (vgl. Kapitel 4.3.3.4):¹¹

Tabelle 6.2: Kategorien ‚Reflexion historischer Darstellungen‘.

	Ankerbeispiele
Benennung/ Reflexion der Perspektivität der Darstellungen	„[...] ‚Bethel-Legende‘: Juristin Barbara Degen stellt in ihrem Buch die Behauptung auf, dass sich die Einrichtung Bethel an der systematischen Verfolgung von Behinderten im Nationalsozialismus („Aktion T-4“) beteiligt hat. [...] Bethel reagierte demütigend mit mehreren Stellungnahmen [...]“ (Gruppe 11 Planung: 1: 960 - 2: 336).
Benennung/ Reflexion von Widersprüchen zwischen Darstellungen	„[...] Das klingt etwas weniger nach Rettung...Wo hast du das alles her? Haben hier schon etwas gegensätzliche Aussagen Hab das aus dem Portal der westfälischen Geschichte“ (Gruppe 10 Planung: 2: 723 - 2: 1257).

Abbildung 6.9 stellt dar, welche Gruppen die Perspektivität und ggf. Kontroversität von Darstellungen explizit benennen und ggf. reflektieren. Auffällig ist hierbei, dass nur wenige Gruppen die Perspektivität (bzw. Kontroversität) der Darstellungen thematisieren (von 49 Gruppen lediglich 7, d. h. etwa 14 %). Die Mehrheit dieser Gruppen sind zudem den ‚Journalists‘ zuzuordnen. Dies unterstützt wiederum die Hypothese, dass diese Gruppen über elaboriertere Fähigkeiten v. a. im Bereich der Methodenkompetenzen verfügen und zugleich in ihrem Forschungsprozess den Schwerpunkt v. a. auf die Ausgestaltung der historischen Narration in der Zeitleiste und im Journal legen.

¹¹ Die Ankerbeispiele stammen in diesem Fall aus der Studie mit den Studierenden, da in deren Daten geeignetere Beispiele, d. h. besser und klarer formuliert, zu finden waren.

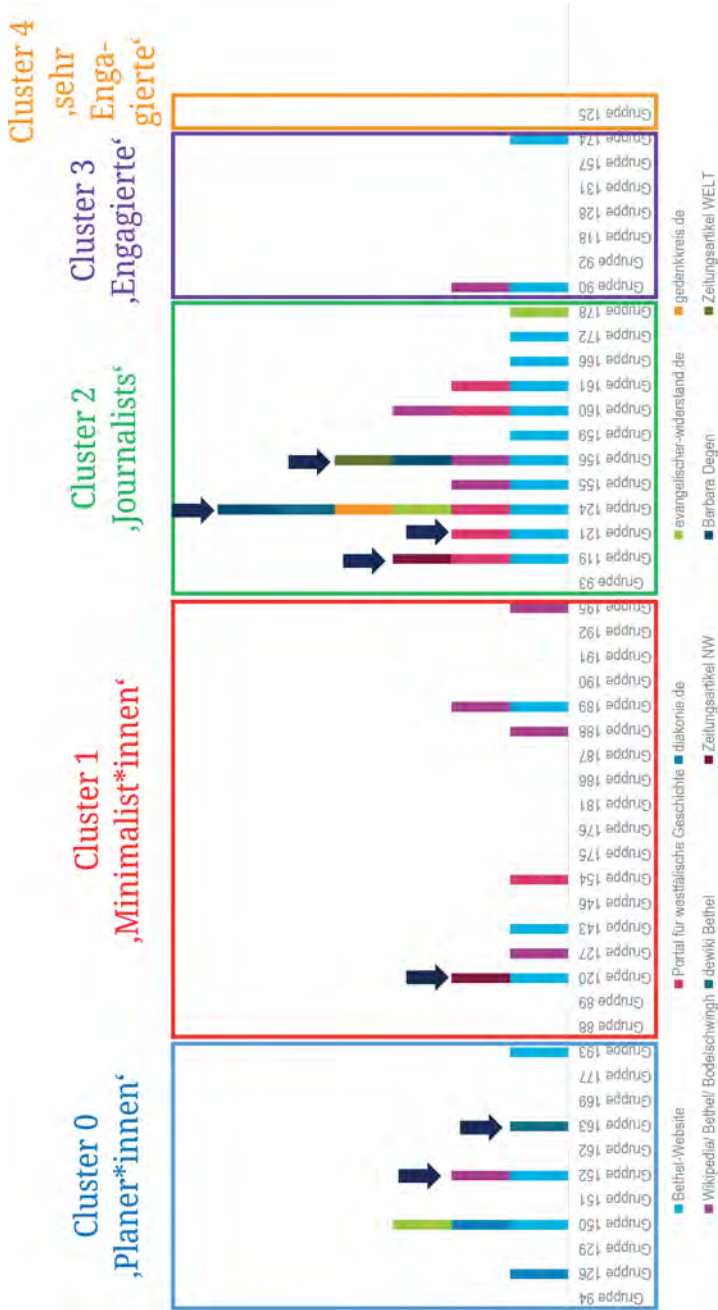


Abbildung 6.9: Kennzeichnung (Pfeil) der Gruppen mit Reflexionen.

Ein typisches Beispiel für einen reflektierten Umgang mit den historischen Darstellungen findet sich etwa im Gutachten von Gruppe 152. Diese verweist in einem Abschnitt auf die Bethel-Homepage, erkennt darin eine spezifische Perspektive und macht diese für ihre Argumentation fruchtbar:

In Folge dessen wurden in Bethel 1600 [Menschen, AK] zwangssterilisiert. Von Bodelschwingh hatte lediglich aufgrund des Zwangscharakters des Gesetzes schwache Bedenken. Auf der offiziellen Website der Anstalt Bethel wird dies offen dargelegt. Zudem wird dort auch behauptet von Bodelschwingh habe sich aus christlicher Nächstenliebe gegen die Euthanasie ausgesprochen. Nun ist allerdings fraglich [sic] wo von Bodelschwinghs Nächstenliebe aufhört oder eine Grenze sieht (Gruppe 152, Jg. 12, Journal: 3: 30 – 3: 484).

Auffällig ist hierbei, dass dieses Team die Webseite genauer einordnet, nämlich als „offizielle[...] Website der Anstalt Bethel“ (Gruppe 152). Dadurch verleiht die Gruppe ihrer Aussage eine stärkere Beweiskraft, da Bethel selbst das Verbrechen der Zwangssterilisation „offen darlegt“. Diese Gruppe geht hier somit über die reine Benennung der Darstellung hinaus und macht die Perspektive und Standortgebundenheit der Darstellung in ihrer Narration deutlich und bringt diese in ihre Interpretation ein. Zugleich nutzen sie die Perspektivität der Darstellung („Zudem wird dort auch behauptet [...]“) nämlich auch, um Bodelschwinghs Verhalten im Kontext der ‚Euthanasie‘ in Frage zu stellen („Nun ist allerdings fraglich [...]“).

Ebenso erkennt z. B. Gruppe 120 – wenn auch kryptisch formuliert – Widersprüche zwischen der Darstellung eines Zeitungsartikels und der Bethel-Homepage:

Widerspruch [sic] gegen Bethels Unbeteiligung: [...] z. B. Todesrate in Kinderkrankenhaus [...] fahrlässige [sic] Tötung? [...] laut Bethel: [...] Zahlen falsch (nicht so hoch) und die die gestorben sind an Lebensmittelmangel verstorben (Gruppe 120, Jg. 11, Planung: 1: 730 - 1: 964).

Die Gruppe verweist sowohl auf die Bethel-Webseite als auch den Zeitungsartikel (vgl. Abbildung 6.1). Sie erkennt darin deutlich die Kontroversität und benennt die Unterschiede der Darstellungen.

Hierzu im Gegensatz stehen Gruppen, welche zwar die verwendeten Darstellungen benennen, nicht jedoch auf deren jeweilige Perspektive und Konstruktcharakter hinweisen: „Zwischen 1942 und 1944 wurden 150 bis 180 Zwangsarbeiter und Zwangsarbeitereinnen [sic] in Bethel beschäftigt, dazu kamen die 180 bis 230 Einsatzstellen für Kriegsgefangene [...] (zusätzliche Quelle: Die Bethel Website [...]“ (Gruppe 174, Jg. 9, Journal: 4: 1022 – 4: 1575).

Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die Jahrgangsstufen ein gewisser Alterseffekt (vgl. Abbildung 6.10 und 6.11): Gruppen mit Reflexionen über Darstellungen (im Sinne der De-Konstruktion) finden sich v. a. in den Jahrgangsstufen elf und 12, nicht jedoch in Jahrgangsstufe zehn und nur selten in neun.

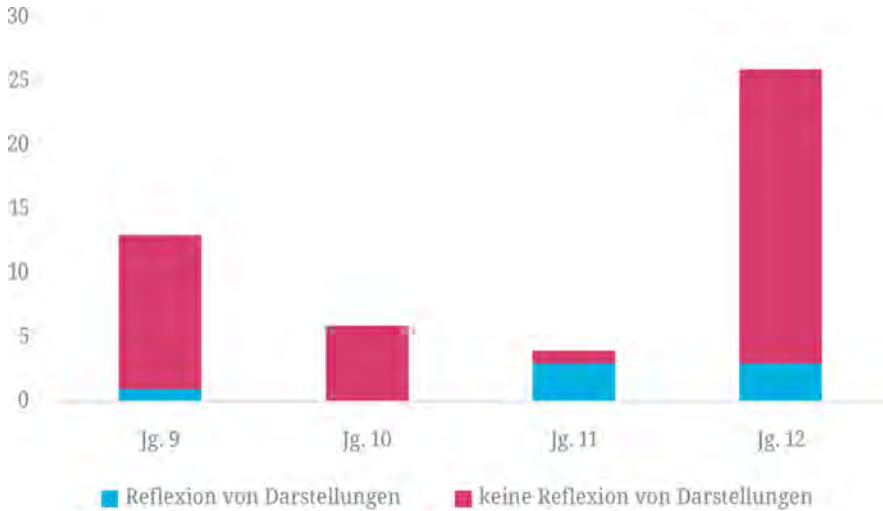


Abbildung 6.10: Verteilung der Gruppen mit Reflexionen auf die Jahrgangsstufen (absolut).

Die insgesamt niedrige Anzahl an Gruppen, welche reflektiert mit den historischen Darstellungen umgehen, untermauert die Ergebnisse bereits vorliegender Studien. Bodo von Borries et al. wiesen z. B. bereits in ihrer 2005 publizierte Studie darauf hin, dass „Reflexionen auf Perspektiven, Identitäten, Kontinuitäten, Sinnbildungsangebote etc. [...] ebenfalls – mindestens in der 6. und 9. Klasse – durchaus ungewöhnlich“ sind und dass teilweise „[...] die reflektorisch-analytischen Leistungen und Fähigkeiten der 12. Klassenstufe kaum besser sind als die der 9.“¹² An dieser Stelle muss also die damalige Forderungen nach einer „Einführung und sorgfältige[n] schrittweise[n] Habitualisierung“¹³ solcher Reflexionsprozesse auch für den Umgang mit historischen Darstellungen im digitalen Raum erneuert werden. Wie in den beiden Fallbeispielen gezeigt, bietet die ‚App in die Geschichte‘ und der Story Modus Bethel hierfür ein durchaus geeignetes Konzept, welches aber gerade für die jüngeren und noch weniger mit solchen Darstellungen erfahrenen Lernenden verbessert werden sollte.

Neben dem Umgang mit Darstellungen ist der Lernprozess in der App jedoch vor allem re-konstruktiv angelegt und adressiert dabei besonders den Umgang mit historischen Quellen, also Archivalien. Aus diesem Grund basieren die Gutachten

¹² Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*, S. 102.

¹³ Ebd., S. 102.

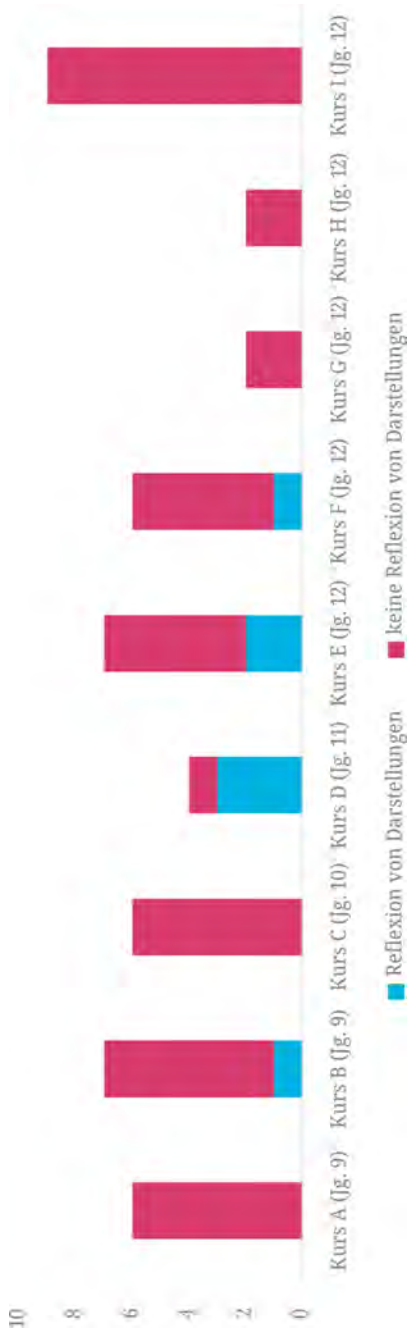


Abbildung 6.11: Verteilung der Gruppen mit Reflexionen auf die Klassen und Kurse.

der Lernenden schwerpunktmäßig auf historischen Quellen, wie z. B. Gruppe 131 klar hervorhebt: „Unser Gutachten basiert auf Originalquellen, die wir im Archiv von ‚App in die Geschichte‘ gefunden haben“ (Gruppe 131 Journal: 1: 398 – 1: 505). Wie die Lernenden in der App bzw. in ihrem Gutachten, der historischen Narration, mit den historischen Quellen umgehen, wird daher im folgenden Kapitel diskutiert.

6.2 Der Umgang mit historischen Quellen in der App

Bei narrativen, schwerpunktmäßig re-konstruktiven Prozessen historischen Lernens, wie er in der ‚App in die Geschichte‘ adressiert ist, spielt v. a. der Umgang mit historischen Quellen im Kontext der Methoden- und Sachkompetenzen eine hervorgehobene Rolle (vgl. Kapitel 2.2).

Daher gilt es im Folgenden zu untersuchen, wie die Lernenden in der App mit den historischen Quellen umgehen. Dieser Umgang mit Quellen wird anhand dreier Schwerpunktsetzungen analysiert: Der Verweis auf historische Quellen im Sinne der empirischen Triftigkeit in den Narrationen der Forscher*innen-Teams, die eigene Quellenauswahl der Gruppen in Bezug auf deren Multiperspektivität sowie (Konstruktions-)Transparenz sowie die (quellenkritischen) Reflexionen der Lernenden.

Hierzu werden die jeweiligen Ergebnisse zunächst in Bezug auf das gesamten Sample betrachtet, danach hinsichtlich der Verteilung auf die verschiedenen Nutzer*innen-Typen, Jahrgangsstufen und Kurse analysiert, um sie so vor dem Hintergrund bereits vorliegender Studien zu diskutieren und zentrale Erkenntnisse abzuleiten.

6.2.1 Verweise auf historische Quellen in der App

Im Sinne der empirischen Triftigkeit (vgl. Kapitel 2) wird zunächst analysiert, inwieweit die Lernenden in ihren Narrationen auf die recherchierten historischen Quellen, d. h. die ausgewählten Archivalien in der App, verweisen.¹⁴ Verweise können entweder durch Zitate aus einer Quelle oder durch Wiedergabe, Zusammenfassung und Beschreibung einer Quelle in eigenen Worten erfolgen.

¹⁴ Hier werden ausdrückliche nur Codierungen des Journals miteinbezogen, da nur dort die historische Narration verfasst wurde.

Daher wurden zwei Codes, ‚Zitate aus den Quellen‘ und ‚Wiedergabe, Zusammenfassung, Beschreibung einer Quelle‘, entwickelt und das Material nach diesen analysiert (vgl. Tabelle 6.3).

Tabelle 6.3: Kategorien ‚Verweise auf historische Quellen‘.

	Ankerbeispiele
Zitat aus einer Quelle	„[...] ‚Den Herrn Regierungspräsidenten in Minden habe ich über den Sachverhalt unterrichtet und ihm mitgeteilt, daß es uns unmöglich ist, die Fragebogen [sic] auszufüllen, solange dadurch das Leben der uns anvertrauten Kranken gefährdet wird. Dabei befinde ich mich in völliger Übereinstimmung mit unsern leitenden Anstaltsärzten, die für die Ausfüllung der Fragebogen verantwortlich sind. / Heil Hitler! [...]‘ (Zitat aus dem Brief an den Ministerialrat Dr. Linden)“ (Gruppe 150, Jg. 12, Journal: 10: 4 – 10: 471).
Wiedergabe, Zusammenfassung, Beschreibung einer Quelle	„Die dritte von uns näher befasste Quelle stellt einen Brief Friedrichs an den Ministerialrat dar. Auch in diesem Brief schreibt er Ähnliches. Außerdem schreibt er, dass er die Fragebögen nicht ausfüllen wird, weil er es nicht verantworten will, die Kranken, die sich in seiner Obhut befinden, zu gefährden.“ (Gruppe 90, Jg. 10, Journal: 3: 269 – 3: 579)

Die Auswertung dieser Codes ist in Abbildung 6.12 dargestellt, sie zeigt die Verteilung der Verweise auf historische Quellen in den Gruppen bzw. Nutzer*innen-Typen. Bei den ‚Planer*innen‘, den ‚Journalists‘, den ‚Engagierten‘ sowie den ‚sehr Engagierten‘ verweisen alle Gruppe explizit auf historische Quellen, vor allem indem sie den Inhalt von Quellen wiedergeben, zusammenfassen oder beschreiben und teilweise auch durch direkte Zitate aus den Quellen belegen. Lediglich unter den ‚Minimalist*innen‘ finden sich fünf Gruppen (88, 89, 143, 181 und 190) d. h. etwa 10% aller Teams, welche überhaupt keinen direkten Verweis auf historische Quellen in ihrem Gutachten im Journal der App herstellen (vgl. Abbildung 6.12). Die Narrationen dieser Gruppen lassen sich somit zwar als empirisch triftig (da sie nicht im Widerspruch zu den historischen Quellen stehen), nicht jedoch als gesteigert empirisch triftig kategorisieren, da sie keine expliziten Belege anführen (vgl. Kapitel 2.1.2.3). Zu vermuten wäre, dass diese Gruppen zu den jüngeren Lernenden gehören, welche weniger Erfahrung im Umgang mit Quellen und dem Schreiben historischer Narrationen haben. Dem ist jedoch nicht so: Nur eine Gruppe (Gruppe 181) gehört zur neunten Jahrgangsstufe, zwei Gruppen zur zehnten (Gruppe 88 und 89) sowie zwei weitere zur zwölften Jahrgangsstufe (Gruppe 143 und 190). Die Gruppen ohne Verweise zu den historischen Quellen verteilen sich somit auf drei Jahrgangsstufen, folglich ist hier kein Alterseffekt zu vermuten. Außerdem zeigt

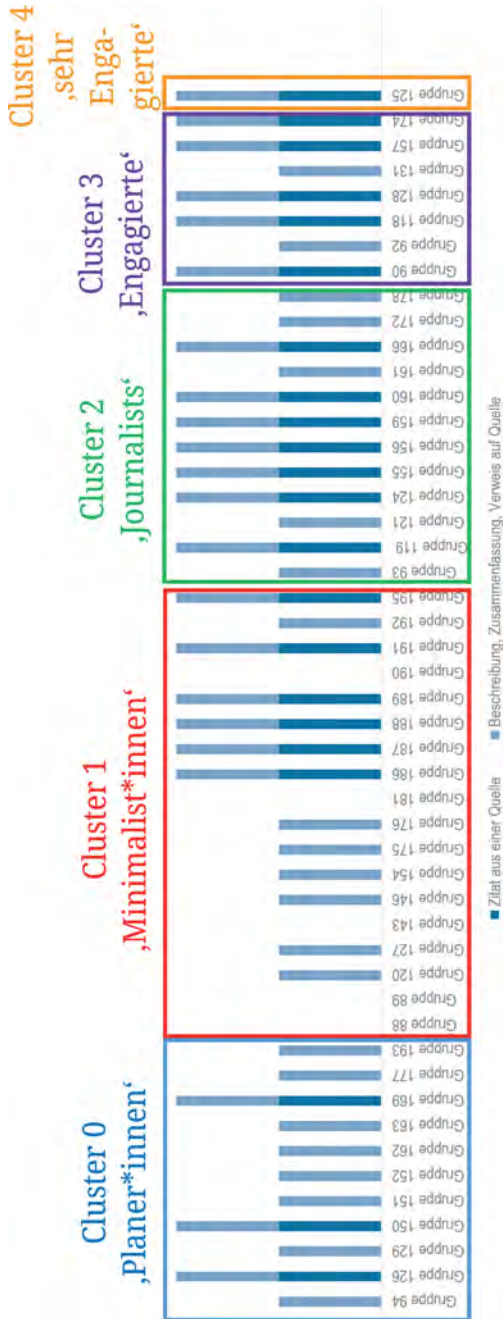


Abbildung 6.12: Verweise auf Quellen im Journal.

sich hier keine Relation zu einer bestimmten Klasse oder einem Kurs, alle fünf Gruppen stammen aus vier verschiedenen Kursen.

Zieht man außerdem die digitale Zeitleiste in die Analyse mit ein, wird deutlich, dass zumindest drei (Gruppe 88, 89, 181) der zuvor genannten fünf Gruppen in der Zeitleiste auf die historischen Quellen explizit verweisen (vgl. Abbildung 6.14). Ein Ausschnitt aus der Zeitleiste von Gruppe 88 macht dies deutlich (vgl. Abbildung 6.13). In diesem Zeitleisteneintrag hat die Gruppe sowohl eine Quelle aus ihrer Merkleiste bzw. dem digitalen Archiv als auch einen eigenen Text dazu verfasst. Sie benennt darin die Quellengattung (Brief), den Autor (Friedrich von Bodelschwingh), den Adressaten (Karl Brandt), das Datum (29. März 1941) und den Inhalt der Quelle. Es handelt sich also sogar eine erste Analyse der Quelle, welche ggf. zu quellenkritische Reflexionen führen kann.

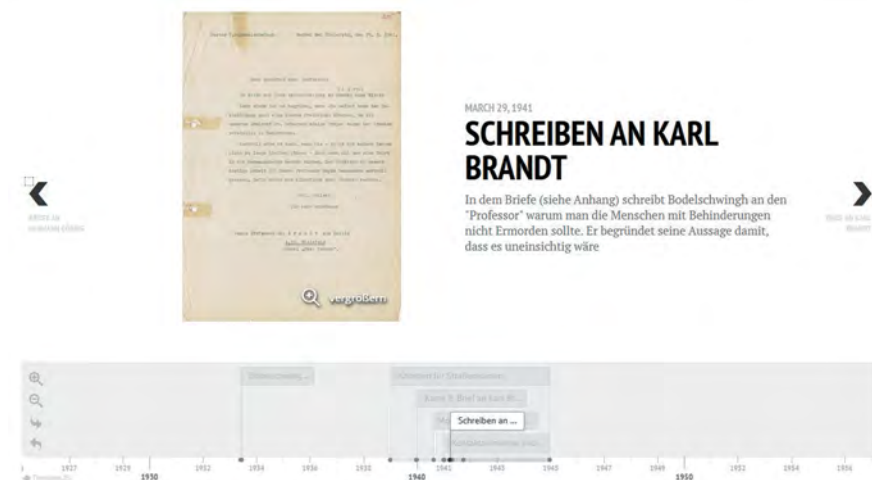


Abbildung 6.13: Verweis auf eine Quelle in der Zeitleiste von Gruppe 88, Jg. 10.

Somit sind es nur vier Prozent der Gruppen (Gruppe 143 und 190), die sich nicht explizit mit den Quellen in der App auseinandersetzen. Auffallend ist, dass es sich bei beiden Gruppen um Lernende der zwölften Jahrgangsstufe und bei Gruppe 143 um den ‚minimalistischen Ausreißer‘ handelt, also um die Gruppe unter den ‚Minimalist*innen‘, welche im Archiv die meisten Seitenansichten im Vergleich zu allen anderen Gruppen der Studie generierte (vgl. Kapitel 5.2.3). Diese Gruppe könnte daher ein Beispiel dafür sein, dass eine (zumindest oberflächlich, in der Dimension der Seitenansichten) intensive Recherche im digitalen Archiv der App auch ein Zeichen für Desorientierung und womögliche Überforderung sein

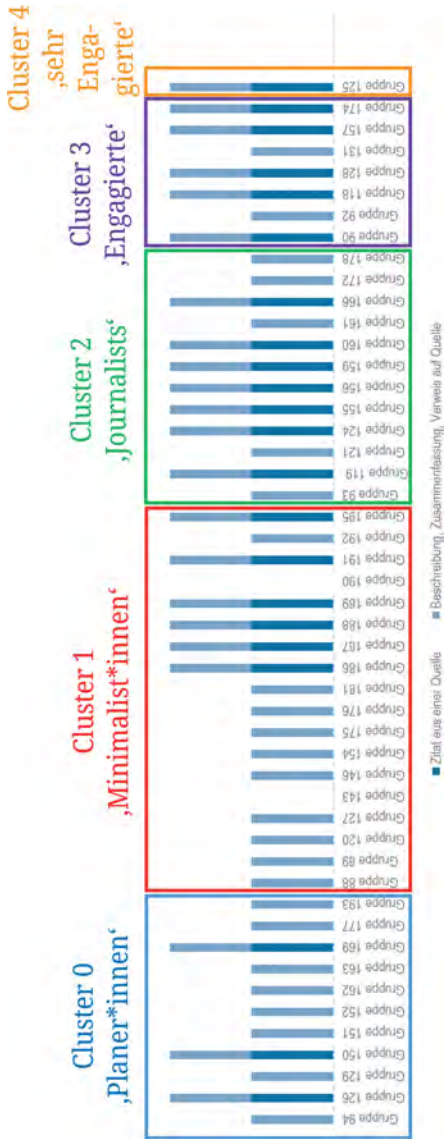


Abbildung 6.14: Verweise auf Quellen im Journal und in der Zeitleiste.

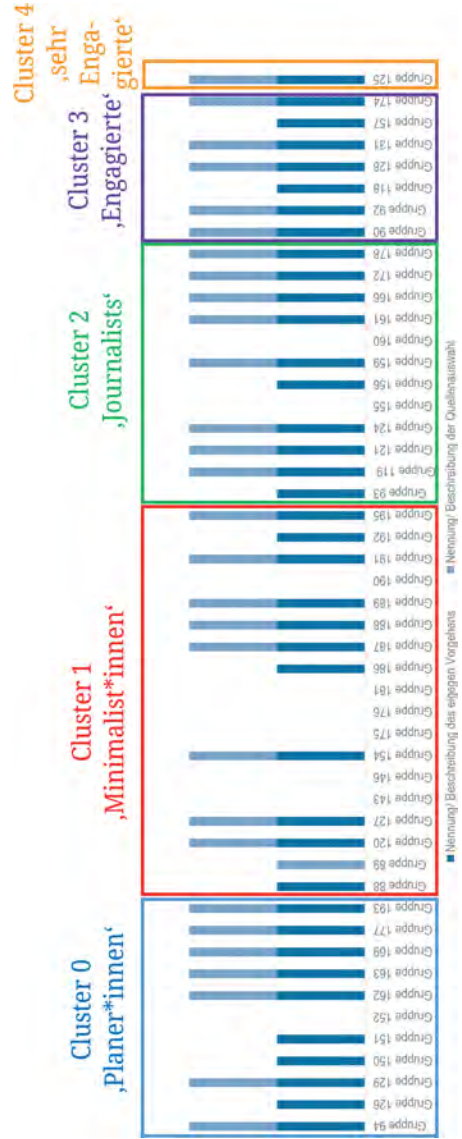


Abbildung 6.15: Beschreibung der Quellenauswahl und des Vorgehens in der App.

kann. Dies gilt jedoch nur für Gruppe 143, denn den anderen Gruppen, welche das Archiv ähnlich intensiv bei ihrer Recherche durchsuchten (in den Dimensionen Seitenansichten und Dauer) gelingt es erfolgreich Quellen darin zu recherchieren, auszuwählen und eigene Deutungen damit in der Narration zu belegen, also empirisch triftig zu erzählen. Die Hypothese und Interpretation über die Nutzung des digitalen Archivs der App in Kapitel 5.2.3 in Bezug auf die mit dem Archiv verbundene Motivation der Lernenden und das Potenzial dieses Tools zur Förderung historischer Kompetenzen (v. a. im Bereich der Heuristik) kann somit anhand der qualitativen Daten und ihrer Analyse gestützt werden.

Grundsätzlich setzten sich nämlich 96% der Gruppen (47 von 49 Teams) explizit in ihren Narrationen bzw. der Zeitleiste mit historischen Quellen auseinander. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die Narrationen in der App empirisch triftig und im großen Maße sogar gesteigert empirisch triftig sind, da sie auf Quellen verweisen, um ihre Deutungen zu belegen. Hierbei handelt es sich um zentrale Operationen im Bereich der Methodenkompetenzen. Im Vergleich zu anderen Studien werden diesbezüglich Unterschiede deutlich. So untersuchten etwa Jan Hodel, Monika Waldis, Meik Zülsdorf-Kersting und Holger Thünemann in einer Pilotuntersuchung mit 186 Schüler*innen den Materialbezug (also Bezug zu Quellen und Darstellungen) in deren Narrationen:

Die Aufgabenstellung zur Niederschrift der Narration enthielt nochmals einen Hinweis auf die vorgelegten Materialien und die Aufforderung, diese Materialien zu nutzen und den Bezug deutlich zu machen. Trotzdem wiesen 36 (19.4 Prozent) der 186 Schülernarrationen keinen Materialbezug auf.¹⁵

Es lässt sich also zumindest für den Bereich der empirischen Triftigkeit in den Narrationen der Lernenden konstatieren, dass die Konzeption der App und v. a. auch das digitale Archiv, die Zeitleiste und das Journal durchaus dazu geeignet erscheint, dass Schüler*innen darin gefordert und gefördert werden können.

6.2.2 Beschreibung des Vorgehens und der Quellenauswahl in der App

Im Sinne eines wissenschaftlichen historischen Erzählens (vgl. Kapitel 2) ist es in Bezug auf den Umgang mit historischen Quellen in der App außerdem interessant zu untersuchen, inwieweit die Teams ihr Vorgehen während der Forschung und die Auswahl ihrer Quellen transparent machen, das heißt explizit in der Narrati-

¹⁵ Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting und Thünemann, „Schülernarrationen als Ausdruck narrativer Kompetenz“, S. 133.

on im Journal benennen. Dies eröffnet zudem die Möglichkeit im Sinne der Sach- und Orientierungskompetenzen am Ende des Projekts den Erzählprozess und die jeweiligen Auswahlentscheidungen zu vergleichen und zu reflektieren (vgl. Post-Task des TBHL-Konzeptes in Kapitel 3.1). Daher wurden hierfür ebenso zwei Codes entworfen (vgl. Tabelle 6.4).

Tabelle 6.4: Kategorien ‚Vorgehen bei der Forschung und Auswahl der historischen Quellen‘.

Ankerbeispiele	
Beschreibung des Vorgehens bei der Forschung in der App	„Dabei sind wir so vorgegangen, dass wir uns zuerst die Richtlinien für die Vergabe von Straßennamen und die Geschichte von Bethel angeguckt haben. Zudem haben wir uns über die Themenschwerpunkte der Grünen informiert, um ihre Position mit der Wahl des Straßennamens vereinbaren zu können. Anschließend haben wir uns mit Hilfe des Archivs über Elisabeth Philipp informiert und unsere Leitfragen formuliert. Zuletzt haben wir eine Merkliste mit Quellen erstellt und diese ausgewertet“ (Gruppe 192, Jg. 12, Journal: 1: 996 – 1: 1482).
Beschreibung und gegebenenfalls Begründung der ausgewählten historischen Quellen	„Als Quellen haben wir hauptsächlich die Briefe zwischen der Schwester Elisabeths und des Herrn Bodelschwings [sic] ab dem 18.02.1941 verwendet. Wir haben die Quellen ausgewählt, da sie umfassend den Lebenslauf und den Charakter Elisabeths zeigen. Des weiteren konnten wir durch diese Quellen unsere Leitfragen passend und umfangreich beantworten“ (Gruppe 94, Jg. 10, Journal: 1: 1145 – 1: 1488).

Abbildung 6.15 zeigt die Verteilung dieser Codes in Bezug auf die Gruppen und Nutzer*innen-Typen. Es zeigt sich, dass mehr als zwei Drittel aller Gruppen (79,6%) ihr Vorgehen beschreiben und zudem mehr als die Hälfte (61,2%) ihre Quellenauswahl benennen sowie ggf. begründen. Ein Vergleich der Cluster macht zudem deutlich, dass bei den ‚Engagierten‘ und den ‚sehr Engagierten‘ alle Gruppen ihr Vorgehen in der historischen Narration beschreiben. Ebenso äußern sich hierzu weit über die Mehrzahl der Gruppen der ‚Planer*innen‘ (90,9%) und der ‚Journalists‘ (83,3%). Lediglich bei den ‚Minimalist*innen‘ finden sich etwas weniger Gruppen, welche ihr Vorgehen thematisieren (61,1%). Wenn auch etwas reduzierter spiegelt sich dieses Bild ebenso in Bezug auf die Beschreibung und Begründungen der Quellenauswahl wider: Die ‚Engagierten‘ und die ‚sehr Engagierten‘ äußern sich größtenteils zu ihrer Quellenauswahl (100% sowie 71,4%), bei den ‚Planer*innen‘ und ‚Journalists‘ sind es mit ca. 63% und 66% etwas weniger Gruppen und die geringste Quote mit 50% findet sich bei den ‚Minimalist*innen‘. Diese Ergebnisse lassen sich zumindest teilweise auch mit dem Nutzer*innen-Verhalten der Gruppen erklären: Da die ‚Minimalist*innen‘ die App und ihre Tools im Verhältnis zu den anderen Typen wesentlich weniger intensiv nutzten, ist zu vermuten, dass einige

dieser Gruppen auch weniger ihr Vorgehen und die Gründe ihrer Quellenauswahl bedacht haben und diese Aspekte daher seltener als die anderen Gruppen in ihrer Narration explizieren.

Diese Hypothese lässt sich zudem dadurch stützen, dass hier keine Korrelation zu den verschiedenen Jahrgangsstufen oder Kursen vorliegt. In allen untersuchten Jahrgangsstufen finden sich Gruppen, welche ihr Vorgehen nicht beschreiben (eine Ausnahme ist hier lediglich die Jahrgangsstufe elf) und welche ihre Quellenauswahl nicht benennen und ggf. begründen (vgl. Abbildung 6.16).

Ebenso wird in Abbildung 6.17 deutlich, dass sich in verschiedenen Kursen Gruppen finden (Kurs A, C, E, F, G und I), welche ihr Vorgehen nicht näher beschreiben und gleichsam in fast allen Kursen (außer Kurs H) Gruppen sind, welche ihre Quellenauswahl nicht benennen und ggf. begründen. Es wird folglich keine Korrelation zwischen Jahrgangsstufen und Kursen in Bezug auf die Beschreibung des Vorgehens und der Quellenauswahl in der App deutlich, sodass die Unterschiede mehr innerhalb der Jahrgangsstufen und Kursen liegen als zwischen ihnen.

Aus der Reihe fällt v. a. Kurs G, z. B. im Vergleich zu den Kursen B und D, denn keine der Gruppen dieses Kurses beschreibt ihr Vorgehen oder ihre Quellenauswahl. Auch wenn es sich hierbei um einen kleinen Kurs handelt, ist zu vermuten, dass die Lernenden ggf. wenig Erfahrung mit Projekten und Reflexionsprozessen über diese haben und sie dies daher für nicht relevant erachten, obwohl in der Aufgabenstellung darauf verwiesen wird (vgl. Kapitel 3.2). Es wäre folglich zentral für Kurs G Projektarbeiten auch dahingehend zu erweitern, dass nicht nur die Ergebnisse, sondern auch der Prozess, der zu ihnen führte, dokumentiert und reflektiert wird.

Insgesamt wird jedoch deutlich, dass in sehr vielen Narrationen die Lernenden ihr Vorgehen und ihre Quellenauswahl benennen und dadurch diese wichtigen Merkmale historischen Erzählens erst transparent, vergleichbar und somit reflektierbar werden. Im Sinne eines ‚Focus on History‘¹⁶ (vgl. Kapitel 3) können nämlich gerade diese Aspekte in der Rückschau auf das Projekt in der App von den Lernenden im Klassenzimmer verhandelt werden:

Die Bearbeitungen durch die Lernenden stellen dann gerade keine ‚Lösungen‘ der Aufgabe dar, keinen Abschluss, sondern das Material und die Anforderung für die gemeinsame Reflexion, in welcher historisches Denken eigentlich gelernt wird. Zentral ist die (vergleichende) Rückschau auf die Bearbeitungen einer Aufgabe.¹⁷

¹⁶ Körber, Gärtner, Hartmann und Stork, „Task-Based History Learning (TBHL) — ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?“, S. 210–211.

¹⁷ Ebd., S. 210.

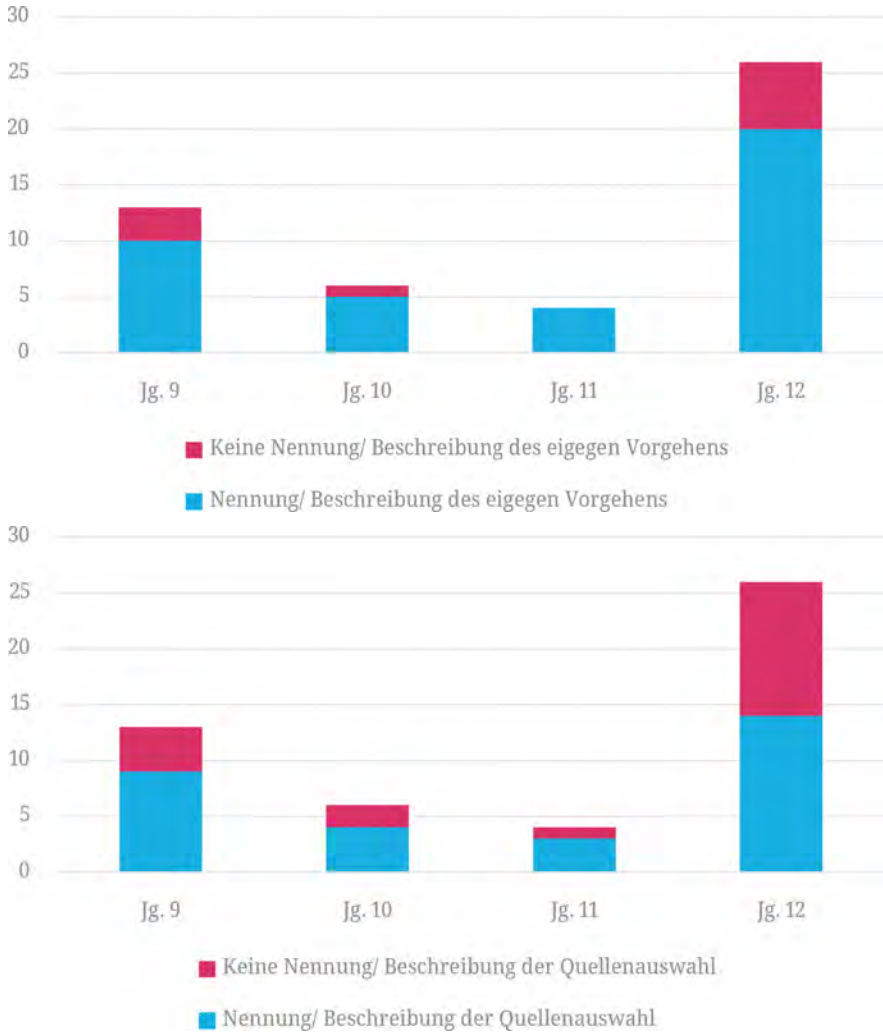


Abbildung 6.16: Verteilung der Gruppen mit Beschreibung des Vorgehens (oben) und der Quellenauswahl (unten) auf die Jahrgangsstufen (absolut).

Anhand zweier Fallbeispiele (beide aus der neunten Jahrgangsstufe) des gleichen Geschichtskurses sollen diese Aspekte verdeutlicht werden. Sehr ausführlich beschreibt z. B. Gruppe 125 ihr Vorgehen während der Arbeit in der App und begründet zudem ihre Quellenauswahl:

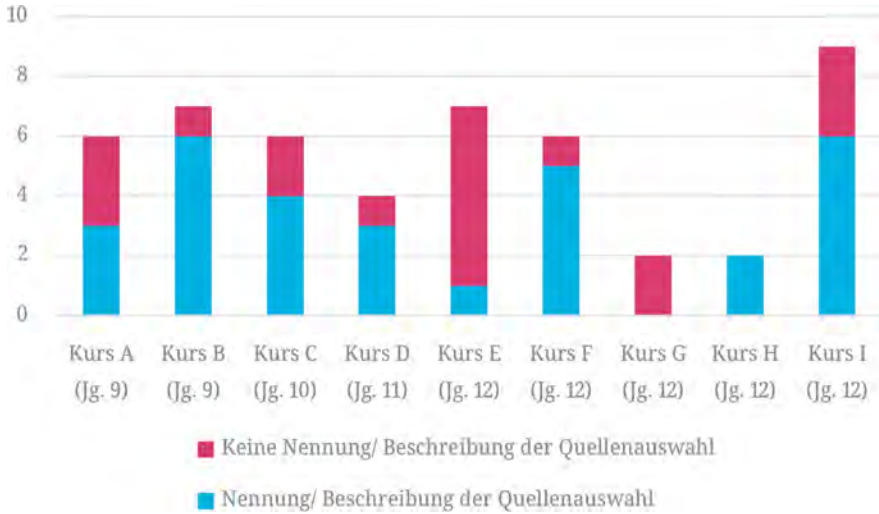


Abbildung 6.17: Verteilung der Gruppen mit Beschreibung der Quellenauswahl auf die Klassen und Kurse (absolut).

In unserem Projekt haben wir uns mit Friedrich von Bodelschwingh d. Jüngeren befasst und beantwortet, ob es gerechtfertigt ist eine Straße in Bielefeld nach ihm zu benennen. Bei der Beantwortung der Frage haben uns die Leitfragen ‚Was hat Friedrich v. Bodelschwingh getan, was die Grundrechte schützt/unterstützt?, War sein Handeln moralisch vertretbar?, Wie stand er zum NS?’ geholfen. Da die Grundrechte für unsere Partei sehr wichtig sind und sich die CDU viel für Menschenrechte und Freiheit einsetzt, haben wir diese als Grundlage genommen und alles andere darauf aufgebaut. Die zweite Frage haben wir ausgewählt, da wir ihn und seine Handlungen so gut reflektieren konnten und auch unsere eigene Meinung mit einbringen konnten. Zudem hat es uns interessiert, ob Bodelschwingh allgemein gegen den Nationalsozialismus war oder ob er nur in seinem eigenen Interesse [sic] gegen die Euthanasie kämpfte. [...]

Bei unserem Forschungsprojekt haben wir uns an die vorgegebenen Aufgaben gehalten und diese zusammen bearbeitet. Die Quellen im Archiv haben wir aufgeteilt und jeder hat verschiedene Quellen untersucht, die wir später zusammengetragen haben. Die Quellen 2/39-187, 2/39-188, 2/39-18, Anstaltsleitung 1,801 und Kleinschrifttum Sonderbestand 541 haben uns besonders bei der Beantwortung unserer Leitfragen geholfen, da diese viel über die Taten von Bodelschwingh berichteten und beantwortet haben, wie er sich für die Patienten eingesetzt hat. (Gruppe 125, Jg. 9, Journal: 1: 12 – 1: 1882)

Gruppe 128, aus demselben Geschichtskurs (Kurs B) einer neunten Jahrgangsstufe, beschreibt ihr Vorgehen und ihre Quellenauswahl hingegen folgendermaßen:

Das Gutachten haben wir auf Grundlage unserer Kriterien, Leitfragen und der Archivalien der App-in-die-Geschichte geschrieben bzw. sind so zu einem Ergebnis gekommen. Unsere Kriteri-

en, die wir als besonders wichtig bezüglich der Ziele der Grünen fanden (Soziale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Demokratie etc.) waren unter anderem ein Opfer von z. B. nationalsozialistischem Terror gewesen zu sein, sich für das Gemeinwohl, den Rechtsstaat [sic] und die Demokratie eingesetzt oder auch besondere Verdienste erworben zu haben. Außerdem war es wichtig, dass Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen herrscht und die Person errinerungswürdig [sic] durch einen besonderen Bezug zur Stadt bzw. einem Ort ist. Diese Kriterien haben wir aus dem Internet, deren Quellen unten aufgelistet sind. Unsere Leitfragen beim Bearbeiten bzw. Analysieren der Archivalien waren zum Beispiel: Ist das Verhältnis zwischen Männern und Frauen nach Benennung der Straße nach Elisabeth Philipp noch ausgewogen?; Ist Elisabeth Philipp errinerungswürdig [sic] bzw. warum sollte man die Straße nach ihr benennen?; War sie ein Opfer nationalsozialistischem Terrors? Als Quelle haben wir die Akte 2/39-188 S.63 und 67-79 genommen, weil sie die grundlegenden Informationen zu ihrem Fall bietet. (Gruppe 128, Jg. 9, Journal: 1: 334 – 1: 1614)

Der Vergleich dieser beiden Textausschnitte zeigt exemplarisch, dass die Gruppen unterschiedlich in ihrer Forschung vorgegangen sind und auch verschiedene Quellen hierfür ausgewählt haben. Sie unterscheiden sich in ihren Fragestellungen, Kriterien und Schwerpunktsetzungen. Hieran wird v. a. deutlich, dass die Operationalisierung der Fragestellung diese Studie von anderen Studien unterscheidet (vgl. Kapitel 2.2.3). In der Art und Ausgestaltung der historischen Fragen in der App liegen nämlich Freiräume, wie die Frage beantwortet werden kann. Diese sind dann folglich reflexions- und diskussionsbedürftig in den Klassen. Indem die Lernenden diese Auswahlentscheidungen in der Narration transparent machen, können sie beim Vergleich der Ergebnisse außerdem auch hierüber reflektieren und lernen somit ein zentrales Kriterium wissenschaftlichen Erzählens kennen. Die hergestellte Transparenz und Wissenschaftsorientierung ist für Narrationen von Lernenden sicherlich besonders und nur in forschenden und entdeckenden Projekten denkbar. Die Lernenden können so zudem zentrale Einsichten und Kompetenzen (z. B. im Bereich epistemologischer Prinzipien bzw. der Sachkompetenzen) ausbilden und dadurch ggf. auch ihr Geschichtsverständnis verändern.

Die offene Konzeption der App in Bezug auf Auswahlentscheidungen und Vorgehen erweist sich – wie bereits an den unterschiedlichen Nutzer*innen-Typen deutlich wurde – als geeignet, Lernenden Freiräume zu bieten, welche eigene und plurale Narrationen und deren Aushandlung innerhalb von Lerngruppen ermöglichen.

Ebenso kann an den Beispielen gezeigt werden, dass die Frage der Heuristik für die Lernenden, sogar aus der Sekundarstufe I, per se keine Überforderung darstellt. Es bedarf hierfür jedoch einer gewissen Vielfalt und eines gewissen Umfangs an angebotenen Material, damit überhaupt verschiedene Auswahlentscheidungen getroffen werden können bzw. zu treffen sind.

6.2.3 Multiperspektivität der verwendeten Quellen in der App

Ein weiterer zentraler Grundsatz wissenschaftlichen historischen Erzählens besteht in der möglichst multiperspektivischen Quellenauswahl (vgl. Kapitel 2.3.2 zur Multiperspektivität). Die App gibt selbst keine multiperspektivische Quellenauswahl vor, da die Nutzer*innen selbst über ihre Auswahl entscheiden bzw. diese ein zentraler Schritt in deren Forschung darstellt und daher eigenständig durchgeführt wird. Grundsätzlich befinden sich jedoch zahlreiche Archivalien in der App, welche je nach Arrangement multiperspektivisch zueinander stehen (können), denn genauso wie das Prinzip der Kontroversität ist Multiperspektivität immer eine Verhältnisbeschreibung, sprich eine Kategorie, welche die Beziehung zwischen mindestens zwei historischen Quellen charakterisiert (siehe hierzu Kapitel 2.3.2.1).

Wie in Kapitel 2.3.2.1 ausführlich am Beispiel der Archivalien aus dem digitalen Bethel-Archiv erläutert, lässt sich Multiperspektivität der Quellen auf mindestens drei verschiedene Arten konstruieren: Verschiedene Autor*innen, welche Unterschiedliches über den gleichen Gegenstand aussagen, gleiche/r Autor*in, welche/r sich in verschiedenen Quellen an verschiedene Adressat*innen richtet und dabei jeweils Unterschiedliches aussagt oder verschiedene Autor*innen, welche für den/die selbe/n Adressat*in Unterschiedliches aussagen. Im Folgenden wird daher untersucht, welche historischen Quellen die Lernenden in ihren Narrationen nutzen und inwieweit diese multiperspektivisch zueinander stehen. Hierfür wurden zunächst zwei Codes, ‚Autor*in der historischen Quelle‘ und ‚Adressat*in der historischen Quelle‘, entwickelt (vgl. Tabelle 6.5).

Tabelle 6.5: Kategorien ‚Autor*innen und Adressat*innen der ausgewählten historischen Quellen‘.

Ankerbeispiele	
Autor*in der historischen Quelle	„[...] So schrieb Bodelschwingh in einem Brief [...] vom 28. August 1941, dass er die ‚Krankentötung‘ immer noch als problematisch einstufte.“ (Gruppe 119, Jg. 11, Journal: 5: 793 – 5: 1044).
Adressat*in der historischen Quelle	„[...] schreibt am 6. März 1941 einen Brief an den Pastor von Bodelschwingh.“ (Gruppe 93, Jg. 10, Journal: 2: 368 – 2: 493).

In Abbildung 6.18 ist der explizite Verweis auf die Autor*innen und Adressat*innen in den Quellen in Bezug auf die verschiedenen Gruppen und Nutzer*innen-Typen dargestellt. Im Vergleich zeigt sich zunächst, dass die Gruppen der ‚Journalists‘, der ‚Engagierten‘ sowie der ‚sehr Engagierten‘ alle auf mindestens zwei verschiedene Autor*innen oder Adressat*innen explizit verweisen (100%). Bei den ‚Planer*innen‘ gibt es lediglich eine Gruppe, welche keine Autor*innen

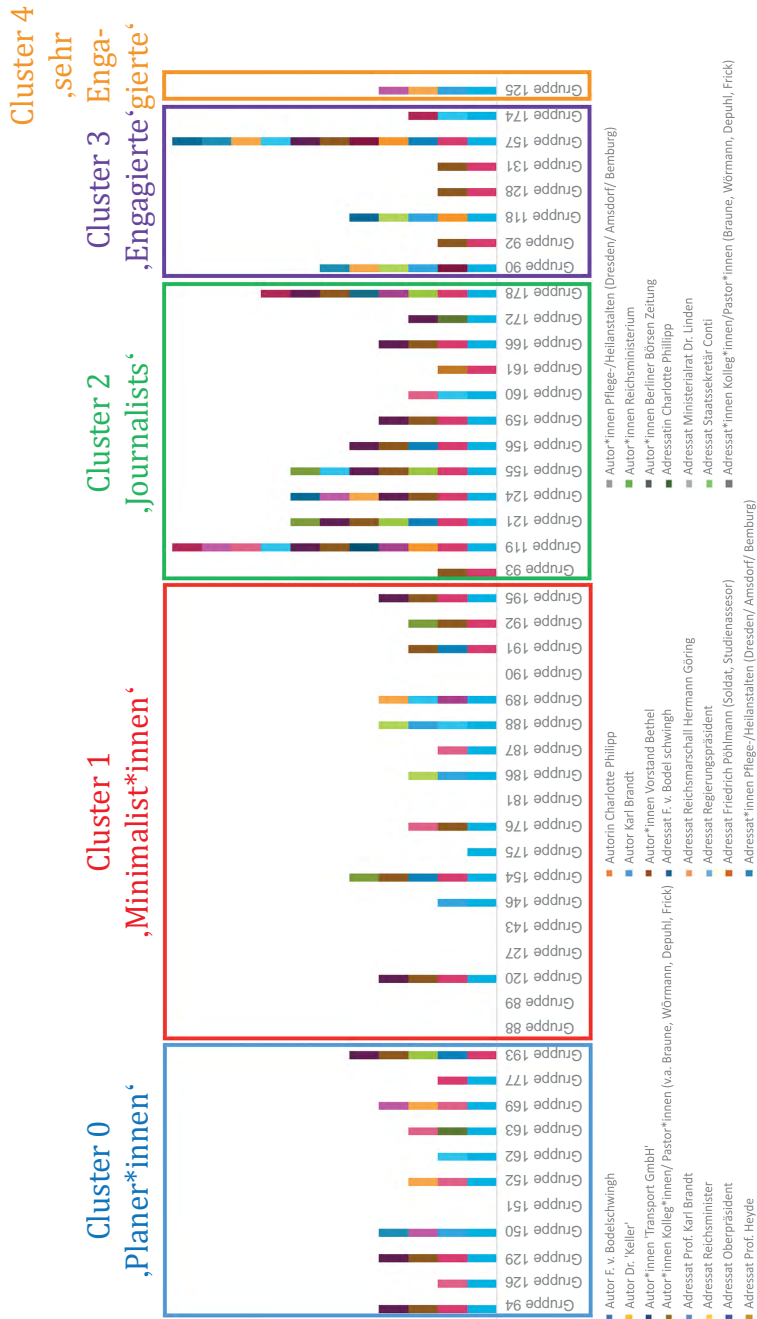


Abbildung 6.18: Verweise auf Autor*innen und Adressat*innen der Quellen innerhalb der Cluster.

oder Adressat*innen benennt, alle anderen Gruppen benennen mindestens zwei (ca. 90%). Bei den ‚Minimalist*innen‘ finden sich daher die größte Anzahl an Gruppen, welche überhaupt keine Autor*innen oder Adressat*innen benennen (sechs Gruppen, also ca. 33%). Zum Teil zeigt sich dies auch im Nutzer*innen-Verhalten dieser Gruppen, welche zu den ‚Minimalist*innen‘ gehören: Sie haben die App weniger intensiv genutzt und auch vermutlich weniger die Perspektiven ihrer ausgewählten Quellen berücksichtigt bzw. explizit gemacht.

Insgesamt benennen sieben Gruppen (151, 88, 89, 127, 143, 181 und 190) keine Autor*innen oder Adressat*innen. Für fünf dieser Gruppen ist dies auch wenig verwunderlich, da diese bereits keinen expliziten Verweis in ihrer Narration auf die historischen Quellen anbrachten (vgl. Abbildung 6.12). Gruppe 151 (Jg. 12) und 127 (Jg. 9) verweisen dagegen durchaus auf historische Quellen allerdings ohne, dass sie dabei Autor*in oder Adressat*in benennen. Sie geben lediglich die Signaturen an, wie in diesem Beispiel: „Aus den Quellen konnten wir eine Körperliche [sic] Schwäche von ihr ausmachen (Seite 70:2/388-92) [...]“ (Gruppe 127 Journal: 1: 1814 – 2: 86). Alle sieben Gruppen verteilen sich zudem auf verschiedene Jahrgangsstufen (9, 10 und 12) sowie verschiedene Kurse (Kurs A, B, C, E, G, und I), weshalb hier keine Zusammenhänge, sondern erneut die Heterogenität von Lerngruppen festzustellen ist.

Im Vergleich zu anderen empirischen Studien sind diese Ergebnisse jedoch beachtlich. So konstatiert z. B. Jan Hodel in seiner Studie zum Umgang mit historischen Darstellungen bzw. Quellen im Netz:

Sourcing umfasst die Analyse der Herkunft und des Entstehungszusammenhangs eines Dokuments und kann damit im Kern mit jenem Teil der historischen Methode verglichen werden, der als Quellenkritik gefasst wird. Sourcing spielt bei den befragten Schülerinnen und Schülern und ihrem beobachteten Vorgehen praktisch keine Rolle: Weder Autorschaft noch die Herkunft der Dokumente sind für sie von besonderem Interesse.¹⁸

Folglich sollten in historischen Lernprozessen beim Umgang mit historischen Quellen v. a. auch Reflexionen über deren Perspektivität (z. B. Autor*in, Adressat*in, Quellengattung) implementiert werden.

Im nächsten Schritt wurde zudem untersucht, inwieweit die von den Gruppen benannten Quellen, d. h. die darin vorhandenen Perspektiven, zueinander multiperspektivisch im Bergmann’schen Sinne sind (vgl. Kapitel 2.3.2). Hierzu wurden

¹⁸ Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*, S. 304.

die einzelnen Zusammenstellungen (vgl. Abbildung 6.18) analysiert und die jeweils multiperspektivischen Arrangement gekennzeichnet (vgl. Abbildung 6.19).¹⁹

Darin wird deutlich, dass eine große Anzahl von Gruppen (24 Gruppen, d. h. knapp die Hälfte) selbstständig (!) multiperspektivische Quellen aus dem Archiv ausgewählt hat und diese auch in der eigenen Narration nutzt. Ein Vergleich zwischen den Nutzer*innen-Typen zeigt zudem, dass prozentual die meisten Gruppen der ‚Journalists‘ (75%) multiperspektivische Quellen ausgewählt haben, bei den ‚Planer*innen‘ sind es nur 45% ebenso bei den ‚Minimalist*innen‘ 39% und den ‚Engagierten‘ 43% (vgl. Abbildung 6.20). Die ‚sehr Engagierten‘ haben zwar keine multiperspektivischen Quellen ausgewählt, allerdings ist im Sample hiervon auch nur eine Gruppe vertreten.²⁰

Ebenso zeigt sich im Hinblick auf die Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Jahrgangsstufen, dass diese v. a. in der elften Stufe (100%) vertreten sind, in der neunten und zwölften mit jeweils 46 und 50% nur halb so viele und in der zehnten Jahrgangsstufe nur zu 17% (vgl. Abbildung 6.21). Diese Verteilung ist zudem ganz ähnlich mit Blick auf die verschiedenen Klassen und Kurse (vgl. Abbildung 6.22). Es ist dabei beachtlich, dass Neuntklässler*innen ähnlich gut abschneiden wie die Zwölftklässler*innen. Insgesamt wird jedoch vor allem deutlich, dass Gruppen mit und ohne multiperspektivischer Quellenauswahl sowohl in fast allen Jahrgangsstufen (hier ist lediglich Stufe elf die Ausnahme) und Kursen (Ausnahme ist lediglich Kurs G) vorkommen und somit keine bzw. kaum Zusammenhänge zu den Jahrgangsstufen und Kurse aufgezeigt werden können.

Die Bedeutung dieses Ergebnis kann jedoch wiederum durch einen Vergleich zum Quellenarrangement in Geschichtsschulbüchern herausgestellt werden. So kritisiert etwa Wolfgang Buchberger in seiner Analyse:

Obschon 16% der Textquellen in der Sekundarstufe 1 und 23% in der Sekundarstufe II multiperspektivisch zusammengestellt sind, gibt es viele Bücher ohne ein einziges multiperspektivisches Arrangement von Textquellen und noch mehr Bücher, die keine einzige Aufgabenstellung explizit zur Perspektivität in Quellen aufweisen. Hier klaffen geschichtsdidaktischer Konsens und empirische Ergebnisse der Schulbuchanalyse besonders weit auseinander.²¹

¹⁹ Die Erklärung und genaue Beschreibung multiperspektivischer Quellenarrangements des App-Archivs findet sich in Kapitel 2.3.2.1.

²⁰ Hier, wie auch an anderen Stellen, wird deutlich, dass aufgrund des kleinen Samples quantitative Aussagen bisweilen nur begrenzt möglich sind.

²¹ Buchberger, *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*, S. 322.

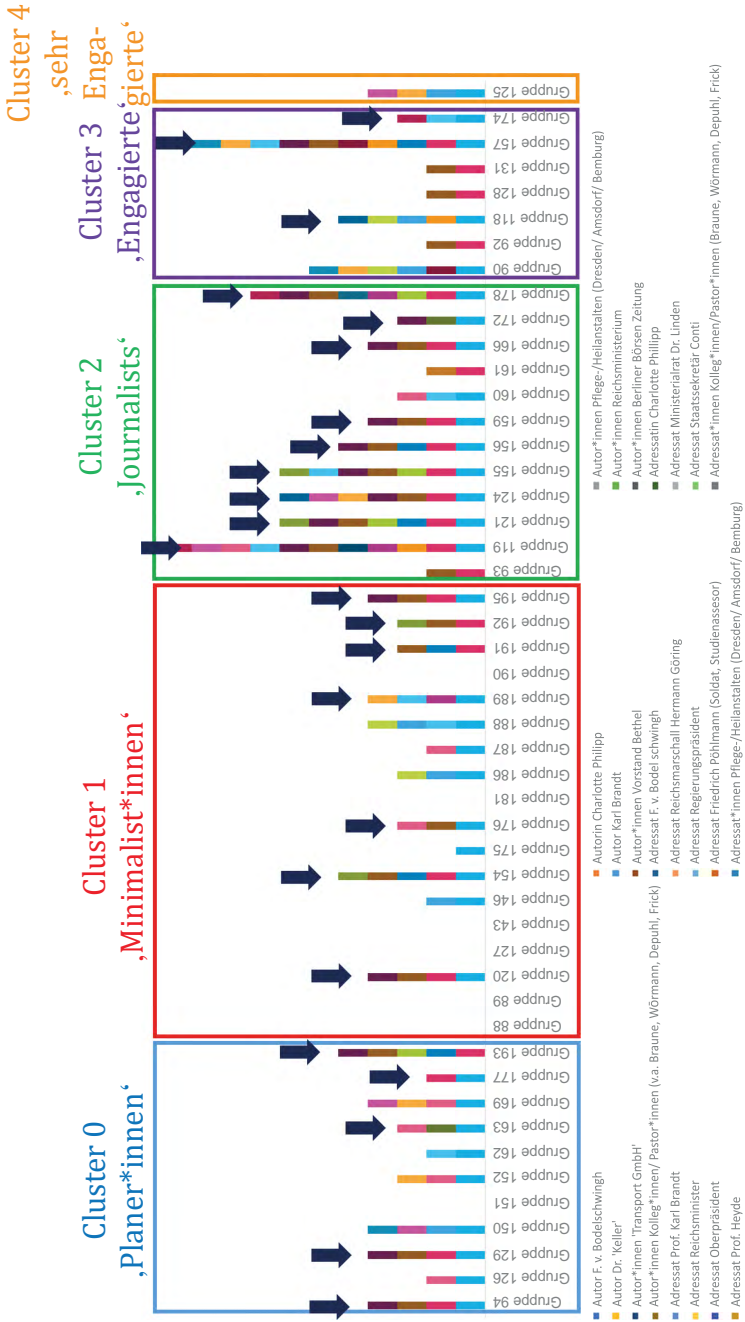


Abbildung 6.19: Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl in der App.



Abbildung 6.20: Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Nutzer*innen-Typen absolut (oben) und relativ (unten).

Ebenso stellte bereits Bodo von Borries heraus, dass „Multiperspektivität des Quellenangebots [...] keine Selbstverständlichkeit“²² im Geschichtsunterricht ist und meist noch die Ausnahme anstelle der Regel darstellt.

Somit ist die multiperspektivische Quellenauswahl zahlreicher Teams in der App sehr beachtenswert, da hierdurch ein „zentrales Prinzip historischen Lernens“²³ zum Einsatz kommt. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass bei

22 Borries, „Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung“.

23 Lücke, „Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität“, S. 288.

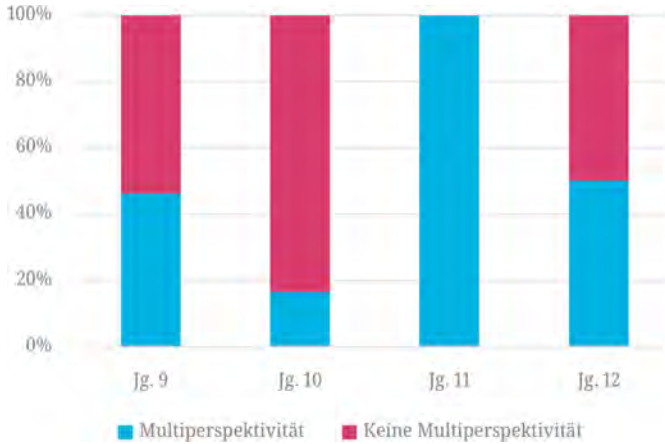


Abbildung 6.21: Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Jahrgangsstufen (relativ).

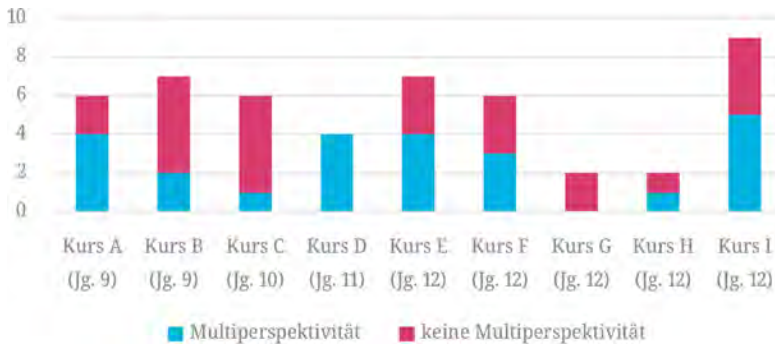


Abbildung 6.22: Verteilung der Gruppen mit multiperspektivischer Quellenauswahl auf die Klassen und Kurse (absolut).

einer multiperspektivischen Quellenauswahl in der App im Sinne von Bergmann der Lernprozess als „eine Möglichkeit von ‚Geschichte selber denken‘ und dabei ‚Geschichte selber erzählen“²⁴ adressiert wird und dabei zentrale Methodenkompetenzen im Bereich der Heuristik sowie Quellenanalyse- und Interpretation gefördert werden können. In pragmatischer Hinsicht gilt es für die App und ihr Konzept also weiter zu überlegen, inwieweit noch mehr Gruppen dabei unterstützt

²⁴ Ebd., S. 288.

werden können multiperspektivische Quellen aus dem digitalen Archiv auszuwählen und mit diesen in ihrer Narrationen umzugehen. Hierfür könnten z. B. weitere Methodenseiten im Wiki oder auch spezifische Erklärvideos in die App implementiert werden.

Andererseits bietet aber gerade die unterschiedliche Art der Quellenauswahl (hier multiperspektivisch und nicht multiperspektivisch) innerhalb derselben Lerngruppe auch das Potenzial, dass hierdurch Reflexionsprozesse über die Bedeutung einer solchen Quellenauswahl initiiert werden können. Daher ist es auch durchaus sinnvoll, dass die Lernenden Multiperspektivität sozusagen selbst entdecken.

Besonders auffallend, da aufgrund der großen Vielfalt an Autor*innen bzw. Adressat*innen ‚herausragend‘, sind Gruppe 119 (Jg. 11, ‚Journalists‘) und Gruppe 157 (Jg. 12, ‚Engagierte‘). Analysiert man diese Gruppen weiter, zeigt sich, dass beide die durch ihre multiperspektivische Quellenauswahl bedingten Widersprüche zwischen den Quellen nicht nur erkennen sondern zudem explizit benennen. Dies wird an den folgenden zwei Textausschnitten deutlich:

Anhand der beschriebenen Quellen und des historischen Hintergrunds konnten wir die eingangs beschriebenen Leitfragen größtenteils beantworten, doch wir trafen auch auf eine Problematik: Je mehr Quellen wir auswerteten, desto widersprüchlicher standen sie zueinander. (Gruppe 119, Jg. 11, Journal: 32: 134 – 32: 402).

Ob es nun wirklich Euthanasie in Bethel gab, lässt sich anhand der gegebenen Quellen nur eingeschränkt bestätigen oder widerlegen. Zum einen werden in mehreren Briefen des Pastors und Leiters Bodelschwingh über Dinge gesprochen, die man mit Euthanasie verbinden kann, wie zum Beispiel die Fragebögen und Krankenverlegungen. Jedoch äußerte sich Bodelschwingh in seinen Briefen immer wieder negativ zu den Maßnahmen und bringt dies auch mehrfach gegenüber anderen zum Ausdruck. (Gruppe 157, Jg. 12, Journal: 8: 1634 – 8: 2115).

Hierzu im Gegensatz lassen sich Gruppen verorten, welche z. B. alle Fragen beantworten können, keine multiperspektivischen Quellen auswählen und keine Widersprüche zwischen Quellen erkennen, wie etwa Gruppe 90 (‚Engagierte‘): „Abschließend fassen wir nun unsere Ergebnisse zusammen. Anhand der beschriebenen Quellen und des historischen Hintergrundes konnten wir unsere Fragen gänzlich beantworten“ (LG 90, Jg. 10 Journal: 4: 838 – 4: 1010).

Somit können die ersten beiden Beispiele von Gruppe 119 und 157 als elaboriert und quellenkritisch eingestuft werden (vgl. das folgende Kapitel) und sind für Schüler*innen durchaus nicht selbstverständlich.²⁵ Die Beispiele zeigen eindrück-

25 Vgl. v. a. die Studien von Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*, Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-

lich, dass hier historische Lernprozesse stattfinden, welche so auch von Klaus Bergmann für den Geschichtsunterricht im Sinne der Multiperspektivität gefordert werden:

Junge Menschen müssen lernen, daß es generell ungemein schwierig ist, über sie interessierende vergangene Sachverhalte zu urteilen, da häufig einander widersprechende Zeugnisse der Vergangenheit vorliegen. Sie müssen erfahren, daß es nicht ein einziges richtiges Urteil über vergangene Sachverhalte gibt, sondern daß legitime unterschiedliche Aussagen über Vergangenes möglich sind und in der Regel vorkommen.²⁶

Unterschiedliche Aussagen sind jedoch nicht mit beliebigen gleichzusetzen, sondern es sollten v. a. möglichst triftige Aussagen getroffen werden.²⁷

6.2.4 Quellenkritische Reflexionen in der App

Normativ wird meist gefordert, dass Lernende kritisch mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht umgehen lernen.²⁸ Studien haben diesbezüglich jedoch vor allem Defizite aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.3.2.2), sowohl in Bezug auf Geschichtsschulbücher als auch den Umgang mit Quellen im Unterricht sowie in Klausuren.²⁹

Daher ist es fraglich, inwieweit die Lernenden in ihren Narrationen in der App quellenkritisch mit ihren Quellen umgehen oder sich das negative Bild der Studien ein weiteres Mal bestätigt. Hierzu wurden acht Codes für die unterschiedlichen Formen quellenkritischer Reflexionen entwickelt und die Narrationen im Journal hiernach analysiert (vgl. Tabelle 6.6 und 6.7).

Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*, sowie Kapitel 6.2.3.

²⁶ Bergmann, *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*, S. 164.

²⁷ Vgl. u. a. Meyer-Hamme, „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“, S. 153.

²⁸ Quellenkritik lässt sich wie folgt definieren (vgl. ebenso Kapitel 2.2.2): „Die erkenntnistheoretische Funktion der Quellenkritik ist es, die Einschränkungen, die sich aus der Standortgebundenheit der Quelle ergeben, geltend zu machen und zu verwertbaren, quasi-objektiven Informationen zu gelangen, die sich im Rahmen eines historischen Erkenntnisprozesses für eine spezifische Fragestellung nutzbar machen lassen. Dies beinhaltet die Herleitung von Fragen, die die Quelle oder der Quellenbestand vernünftigerweise beantworten kann.“ (Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*, S. 20).

²⁹ Vgl. u. a. Bramann, Kühberger und Bernhard, *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*, Spieß, *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen* und Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*.

Tabelle 6.6: Kategorien ‚quellenkritische Reflexionen‘ (Teil 1).

quellenkritische Reflexionen in Bezug auf ...	Ankerbeispiele
die Quellengattung	„[...] Genauso ist der Hitlergruß am Ende eines jeden Schriftstückes zu bewerten. Dies war zu jener Zeit Standard, wenn Briefe an Offizielle und Funktionäre geschrieben wurden. Es spielte die eigene politische Einstellung bei einem solchen Gruß keine Rolle. Die Einschätzung und Bewertung eines solchen teils schon standardisierten Schriftstückes ist zudem schwierig, da der Zweck hinter dem Inhalt nicht zweifelsfrei rekonstruiert werden kann.“ (Gruppe 28, Studierende (Vorstudie), Journal: S. 3: 423).
die/den Autor* in	„Diese beiden schrieben Briefe, um in Erfahrung zu bringen, wo sie sich befindet, welche uns ermöglichen etwas über sie zu erfahren. Daher sind die Quellen sehr positiv gegenüber ihr gestimmt und sprechen aus ihrer Perspektive.“ (Gruppe 195, Jg. 12, Journal: 2: 1579 – 2: 1809)

Tabelle 6.7: Kategorien ‚quellenkritische Reflexionen‘ (Teil 2).

quellenkritische Reflexionen in Bezug auf ...	Ankerbeispiele
Widersprüche zwischen den Quellen	„Hierbei sind wir jedoch auf einen Widerspruch gestoßen in Material 75 von 130. Dabei schildert Elisabeths Schwester Charlotte in einen Brief an den Pastor von Bodelschwingh vom 05.03.1941, dass [...].“ (Gruppe 191, Jg. 12, Journal: 2: 830 – 2: 1399)
Partialität der Quellen	„Allerdings weisen die gefundenen Informationen für das Gutachten das Problem auf, dass sie nicht weiter belegt werden können. Daher ist die Geschichte von Frau Philipp weiterhin ein Mysterium. [...] jedoch kann dies aus Mangel an Belegen nicht zweifelsfrei behauptet werden.“ (Gruppe 154, Jg. 12, Journal: 2: 1251 – 2: 1795)
weitere Codes nach diesem Muster:	quellenkritische Reflexionen in Bezug auf die innere Stimmigkeit und Logik der Quellen, die Passung zur historischen Frage, den historischen Kontext sowie den/die Adressat* in

Solche quellenkritischen Reflexionen belegen folglich die Einsicht der Lernenden in epistemologische Prinzipien, wie z. B. Partialität und Selektivität, welche zentrale Komponenten der historischen Sachkompetenzen darstellen.³⁰

³⁰ Körber, „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“, S. 98.

In Abbildung 6.23 sind diese quellenkritischen Reflexionen in Bezug auf die verschiedenen Gruppen sowie Nutzer*innen-Typen dargestellt. Insgesamt finden sich in 20 der Gruppen quellenkritische Reflexionen, d. h. bei etwa 40,8% der Teams. Im Vergleich zu den oben zitierten Studien ist dies also ein durchaus beachtlicher Wert. Er lässt vermuten, dass das eigenständige Forschen im Archiv und die selbstständige Quellenauswahl teilweise zumindest auch einen quellenkritischen Umgang mit den Archivalien fördert, bzw. vielmehr erforderlich macht.

Die Verteilung auf die Nutzer*innen-Typen wird im Folgenden noch thematisiert (s. unten). Zunächst sollen nämlich einzelne Fallbeispiele aus den jeweiligen Nutzer*innen-Typen die Qualität der quellenkritischen Reflexionen aufzeigen:

In Bezug auf die Quellengattung schreibt z. B. Team 193 aus der Gruppe der ‚Planer*innen‘:

Auch andere Familien erhielten sogenannte Trostbriefe. Bei der Quelle 228 handelt es sich um eine Abschrift von einer Abschrift eines Briefes an einen Mann. Adressat und Absender werden nicht genannt. Jedoch enthält der Brief die gleichen Informationen, wie sie auch Elisabeths Familie erhalten hat: Die Verlegung der Patientin, in dem Fall einer Mutter, stelle eine Kriegsmaßnahme dar. Die Anstalt diene lediglich als Durchgangsanstalt für die Kranken, die in eine andere Anstalt in der Nähe verlegt werden sollten. Die Sätze der beiden Quellen sind fast identisch. Lediglich Person und Todesursache unterscheiden sich. (Gruppe 193, Jg. 12, Journal: 5: 430 – 5: 1056).

Die Lernenden erkennen also, dass es sich bei den beiden Quellen um eine besondere Quellengattung, nämlich um ‚Trostbriefe‘ handelt. Dies können sie quellenkritisch für ihre Interpretation nutzbar machen. Hierbei wird zudem deutlich, dass es sinnvoll ist Akten in ihrer Gänze, möglichst vollständig im digitalen Archiv zur Verfügung zu stellen. Denn wie das obigen Beispiel zeigt, ist es nur so möglich, einzelne Quellen im größeren Kontext und in ihrem Verhältnis zu anderen Quellen und z. B. zu ihrer Position innerhalb einer Akte zu analysieren. Dies ist eines der zentralen Potenziale der Konzeption des digitalen Archivs. In einem analogen Setting im Klassenzimmer, wäre dies nur mit einem immensen Aufwand, also unzähligen Kopien, zu bewerkstelligen.

In Bezug auf den Autor der ausgewählten Quelle reflektiert hingegen Gruppe 188 von den ‚Minimalist*innen‘:

Die aufgeführten Quellen sind, aufgrund der Tatsache, dass die Briefe, Protokolle und Essays von Bodelschwingh selbst oder beauftragten Personen abgelegt und verfasst worden sind, ausnahmslos kritisch zu hinterfragen [...]. (Gruppe 188, Jg. 12, Journal: 5: 378 – 5: 967).

Die Gruppe reflektiert also überzeugend, dass die einseitige Perspektive (hier: von Bodelschwingh) für die Beantwortung ihrer Fragen auf der Grundlage dieser Quellen problematisch ist, d. h. dass die Fragen nicht gänzlich damit beantwortet

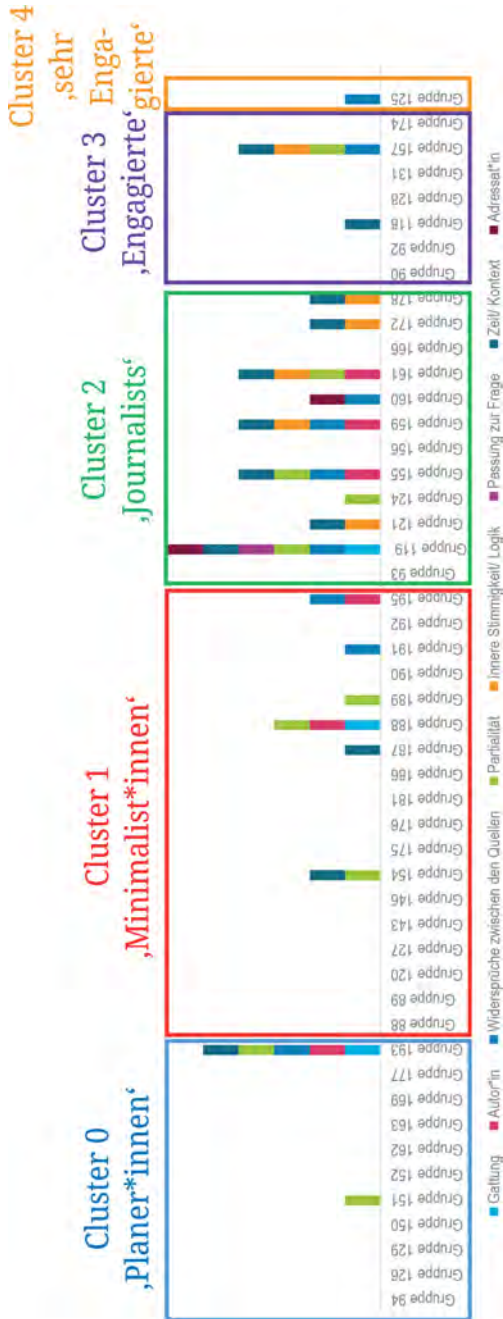


Abbildung 6.23: Quellenkritische Reflexionen innerhalb der Cluster.

werden können bzw. dürfen. Diese Reflexionen sind in einer ‚Schullogik‘ kaum möglich und daher hervorzuheben. Vermutlich werden nämlich Lehrkräfte oder Schulbuchautor*innen selten bis nie ‚unpassende‘ Quellen für die von ihnen vortrukturierten historischen Fragestellungen auswählen. Somit zeigt sich hier, v. a. in der eigenen Auswahl der Quellen, erneut das Potenzial der App-Konzeption für historische Lernprozesse im Vergleich zu anderen Lernsettings.

In Bezug auf den historischen Kontext schreibt Gruppe 121 von den ‚Journalists‘ zudem:

All diese Aspekte zusammen, wirken, da wir heute wissen, was für Verbrechen im NS-Regime stattfanden, sehr ungläubwürdig. Die Verkettung von solchen Zufällen, wie der Krankheit, kurz nachdem sie verlegt wurde, dass niemand wusste wohin Elisabeth verlegt wurde, dass die Leiche eingäschert werden musste und außerdem, dass Dr. Keller zu verhindern versucht, dass die Angehörigen Anspruch auf den Nachlass erheben, ist äußerst unwahrscheinlich und klingt wie eine standardisierte Ausrede, um die Beweise vernichten zu können und den Massenmord an Randgruppen und Menschen mit Behinderungen geheim zu halten. (Gruppe 121, Jg. 11, Journal: 5: 876 – 5: 1490).

In diesem Beispiel wird deutlich, dass die Lernenden ihr historisches Kontextwissen über die NS-‚Euthanasie‘-Verbrechen (vgl. „standardisierte Ausrede“, „Beweise vernichten“ usw.) für die Analyse und Interpretation der Quelle zu nutzen wissen. Ebenso erwähnen sie ‚Dr. Keller‘ als Absender des Briefes. Dieser Name war erwiesenermaßen ein Tarnname, hinter dem sich Heinrich Bunke, ein NS-Arzt, welcher für die Ermordung zahlreicher Menschen in der NS-Zeit verantwortlich war, verbirgt.³¹ Keine der Gruppen der Studie kam jedoch auf den Gedanken, dass es sich hierbei nicht um einen richtigen Namen handeln könnte, obwohl eine einfache Google-Recherche dies aufdecken kann. Es wäre daher ggf. sinnvoll in den Hilfestellungen in der App darauf hinzuweisen, wie wichtig es sein kann, über Personen und ihre Biographien zu recherchieren.

Auf die Partialität historischer Quellen verweist Gruppe 119, ebenso von den ‚Journalists‘:

Diese Offenlegung seiner Gedanken und Bedenken hob seinen Mut hervor, doch auch an dieser Stelle beließ er es lediglich bei Worten und ob er wirklich aktiv wurde, kann man den Quellen nicht entnehmen. Folglich kann man die Leifrage [sic], inwiefern er sich gegen die Ermordung beeinträchtigter Menschen einsetzte, nur teilweise beantworten. (Gruppe 119, Jg. 11, Journal: 5: 1046 – 5: 1385).

³¹ Daub, „Der Frankfurter Euthanasie-Prozeß“, S. 435.

Die Gruppe erkennt – ähnlich wie jene zum Beispiel der Quellengattung –, dass sie ihre Fragen nicht gänzlich beantworten kann, da die ausgewählten Quellen keine Auskunft über die tatsächlichen Handlungen Bodelschwings liefern. Diese zentrale Einsicht in die Partialität historischer Quellen ist ebenso wahrscheinlich nur selten Teil schulischen Geschichtslernen, wie bereits zuvor erläutert, obwohl eine solche Erkenntnis fundamental für historische Denkprozesse ist.

Quellenkritische Reflexionen sowohl in Bezug auf die Quellengattung wie auch den Adressaten werden in einem Textauszug von Gruppe 119 deutlich:

Obwohl Bodelschwing in den Briefen um die Aufhebung der Maßnahmen bat, beendete er diese mit den Worten „Heil Hitler“. Dies ist jedoch im zeitgeschichtlichen Kontext zu betrachten und eher ‚unproblematisch‘, da es zu dieser Zeit üblich und in einem Brief an Staatsfunktionäre essentiell war, einen Brief mit diesen Worten bzw. diesem Gruß zu beenden. (Gruppe 119, Jg. 11, Journal: 7: 836 – 7: 1192).

Folglich reflektieren die Schüler*innen den Inhalt bzw. die NS-Sprache der Quelle in Bezug auf den Adressaten (Staatsfunktionär) und folgern daraus, dass dies nicht als eindeutiger Beweis für von Bodelschwings Nähe zum NS interpretiert werden darf.

Bei den ‚Engagierten‘ findet sich zudem ein Verweis auf die Widersprüchlichkeit der verwendeten Quellen:

Ob es nun wirklich Euthanasie in Bethel gab, lässt sich anhand der gegebenen Quellen nur eingeschränkt bestätigen oder widerlegen. Zum einen werden in mehreren Briefen des Pastors und Leiters Bodelschwing über Dinge gesprochen, die man mit Euthanasie verbinden kann, wie zum Beispiel die Fragebögen und Krankenverlegungen. Jedoch äußerte sich Bodelschwing in seinen Briefen immer wieder negativ zu den Maßnahmen und bringt dies auch mehrfach gegenüber anderen zum Ausdruck. (Gruppe 157, Jg. 12 Journal: 8: 1634 – 8: 2115).

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die Gruppe der ‚Engagierten‘ eine intensive Recherche im Archiv durchgeführt hat (sie waren ca. 13 Stunden im digitalen Archiv aktiv und haben 32 Quellen daraus ausgewählt). Hierdurch gelingt es ihnen Widersprüche zwischen den Quellen festzustellen und diese zu reflektieren. Sie erkennen folglich, dass sie ihre Frage nur eingeschränkt beantworten können. Auch dies wird im Geschichtsunterricht vermutlich nur selten der Fall sein (vgl. oben). Zugleich wird bei einer solchen umfangreichen Recherche aber auch die Gefahr deutlich, sich in der App zu verlieren.

All diese Beispiele zeigen auf, dass die quellenkritischen Reflexionen der Lernenden in der ‚App in die Geschichte‘ im Vergleich zu den anderen Studien (s. oben) beachtlich sind und diesbezüglich durchaus auf ein Potenzial der App und ihres Konzepts für historische Lernprozesse schließen lassen.

Ein Vergleich zwischen den Nutzer*innen-Typen macht darüber hinaus auch Unterschiede deutlich: Die meisten quellenkritischen Reflexionen finden sich bei den ‚Journalists‘ (ca. 75% innerhalb des Clusters). Bei den ‚Engagierten‘ und den ‚sehr Engagierten‘ zusammen sind es dagegen etwa 37,5%, bei den ‚Minimalist*innen‘ ca. 33% und den ‚Planer*innen‘ ca. 18% der jeweiligen Gruppen.³²

Die im Vergleich zu den anderen Nutzer*innen-Typen wesentlich größere Anzahl an Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen bei den ‚Journalists‘ mit 75% lässt sich mit deren Nutzungsverhalten der App erklären. Denn die ‚Journalists‘ nutzen im Verhältnis die Zeitleiste und das Journal (vgl. Kapitel 5.2.3), in welchen der Umgang mit den Quellen im Fokus steht, intensiver als die anderen Tools der App. Umgekehrt lässt sich hiermit die geringere Anzahl an quellenkritischen Reflexionen bei den ‚Planer*innen‘ mit nur 18% erklären, da diese im Verhältnis das Forschungslogbuch (bei ihren Vorüberlegungen und Planungen) intensiver nutzen als die Zeitleiste und das Journal.³³ Bei den ‚Planer*innen‘ und den ‚Journalists‘ wird somit zumindest ein Trend zwischen App-Nutzung und quellenkritischen Reflexionen in der App deutlich.

Bei den ‚Minimalist*innen‘ reflektieren zwei Drittel der Gruppen nicht quellenkritisch, ein Drittel jedoch schon. Hieran zeigt sich deutlich, dass eine weniger intensivere Nutzung der App, v. a. im Hinblick auf die verbrachte Zeit in der App (vgl. Kapitel 5), nicht mit einem unreflektierten Umgang mit historischen Quellen einhergehen muss, also keine Korrelation vorliegt. Das Ergebnis dieser Nutzer*innen-Gruppen lässt sich z. B. so erklären, dass Teams mit quellenkritischen Reflexionen (ebenso wie zuvor einer multiperspektivischen Quellenauswahl oder der Reflexion über die Kontroversität der Darstellungen) die App vielleicht auch deshalb weniger intensiv nutzten, da sie bereits genau wussten, wie sie ihre Forschung zu gestalten haben, nach welchen Darstellungen und Quellen sie recherchieren wollen und somit auch weniger Zeit und Besuche in der App für die Entwicklung der Narration benötigten. Bei zwei Drittel der Teams der ‚Minimalist*innen‘ zeigt sich jedoch ebenso ein Trend im Verhältnis zur App-Nutzung: Hier scheint eine weniger intensive Nutzung der App auch mit einem weniger reflektierten Umgang mit historischen Quellen zusammenzuhängen.

³² Die ‚sehr Engagierten‘ haben zu 100% quellenkritische Reflexion, allerdings setzt sich dieser Typ aus nur einer Gruppe zusammen, daher werden sie hier mit den ‚Engagierten‘ zusammengefasst.

³³ Allerdings fällt bei den ‚Planer*innen‘ Gruppe 193 (Jg. 12) besonders auf, da diese mehrmals unterschiedlich in ihrer Narration quellenkritisch reflektiert.

Diese These, nur in umgekehrter Argumentation, lässt sich ebenso für die Gruppen der ‚Engagierten‘ zusammen mit den ‚sehr Engagierten‘ aufstellen: Eine intensive Nutzung der App korreliert nicht zwangsläufig mit quellenkritischen Reflexionen. Es finden sich zwar auch hier Gruppen, welche quellenkritisch reflektieren (Gruppe 118 (Jg. 11), 157 (Jg. 12) und 125 (Jg. 9)), etwa 62,5 % dieser Nutzer*innen-Gruppen weisen jedoch keine solchen Reflexionen auf. Es lässt sich vermuten, dass diese Teams die App auch deshalb so intensiv nutzten, weil sie weniger strukturiert bei ihrer Forschung vorgehen und der Umgang mit den Archivquellen für sie sehr herausfordernd war und sie daher auch weniger zu quellenkritischen Reflexionen gelangten. Bei etwas mehr als einem Drittel der Gruppe zeigt sich aber wiederum durchaus ein Trend, nämlich dass eine intensivere App-Nutzung auch mit quellenkritischen Reflexionen korreliert.

Interessant ist es außerdem, die Verteilung dieser Gruppen auf die Jahrgangsstufen miteinzubeziehen. Wie in Abbildung 6.24 deutlich wird, finden sich in der Jahrgangsstufe 12 die meisten Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen (14 Gruppen), in den Jahrgangsstufen neun und elf jeweils drei Gruppen und in Jahrgangsstufe zehn keine Gruppen mit Quellenkritik.

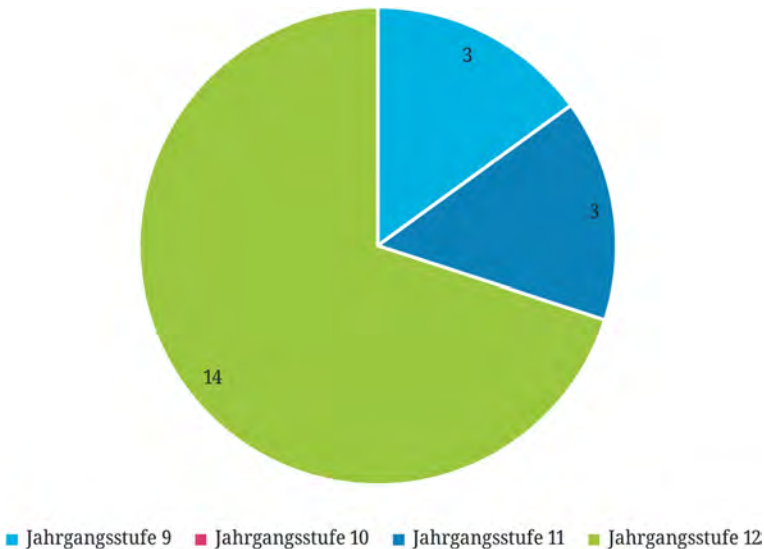


Abbildung 6.24: Anzahl der Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen (absolut).

Da die Anzahl der Fälle in den Jahrgangsstufen unterschiedlich verteilt sind (Jg. 9= 13 Gruppen, Jg. 10= 6 Gruppen, Jg. 11= 4 Gruppen und Jg. 12= 26 Gruppen), ist es sinnvoll

den prozentualen Anteil an Gruppen mit Quellenkritik in den jeweiligen Jahrgangsstufen zu berechnen. Abbildung 6.25 macht deutlich, dass prozentual mehr Gruppen in Jahrgangsstufe elf (75%) quellenkritisch reflektieren als in Jahrgangsstufe 12 (54%) und dass dies ebenso für zumindest 23% der Gruppen aus Jahrgangsstufe neun gilt. In Gruppen der Jahrgangsstufe zehn finden sich dagegen keine quellenkritischen Reflexionen.

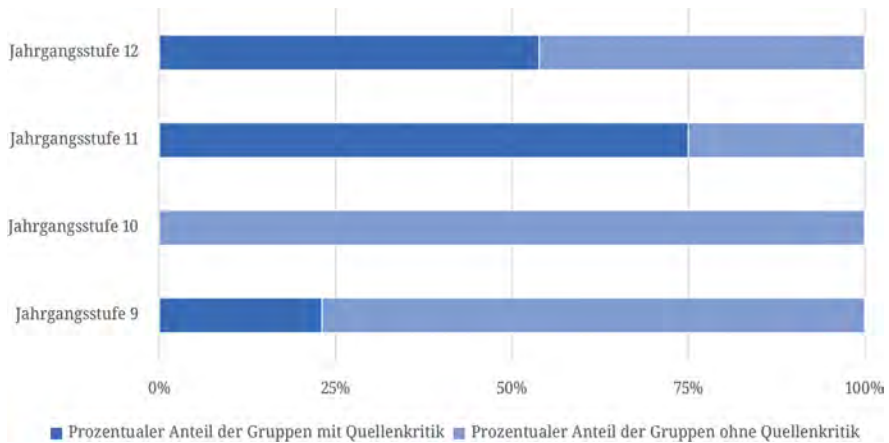


Abbildung 6.25: Anzahl der Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen (relativ).

Grundsätzlich zeigt sich hieran, dass auch jüngere Lernende (hier aus der neunten Jahrgangsstufe) durchaus zu quellenkritischen Reflexionen in der Lage sind, wenn auch die Mehrheit der Neunt- und vor allem Zehntklässler*innen keine quellenkritischen Reflexionen in der App äußern. Allerdings gehen mehr als die Hälfte (54%) der Zwölftklässler*innen und zwei Drittel der Elftklässler*innen quellenkritisch mit den Archivalien um.

6.3 Pluralität historischen Erzählens innerhalb der Lerngruppen

Pluralität auf der Ebene der Urteile von Lernenden wird als zentrales Charakteristikum von Lernprozessen historischen Erzählens betrachtet und gilt damit als eine der zentralen normativen Forderungen sowie als didaktisches Prinzip historischen Lernens (vgl. Kapitel 2.3.3). Martin Lücke definiert dieses Prinzip in Anlehnung an Klaus Bergmann und Bodo v. Borries als „Pluralität der Ansichten und Urteile über

einen historischen Sachverhalt, die sich in der Auseinandersetzung von Schülerinnen und Schülern mit multiperspektivischen [Quellen, AK] und kontroversen Darstellungen bilden.“³⁴

6.3.1 Entscheidungen in der Debatte um den Straßennamen

Um zu untersuchen, inwieweit die Lernenden in der App in diesem Sinne zu pluralen historischen Narrationen gelangen, wurden ihre Entscheidungen bzw. Positionen, welche sie in der Debatte um den Straßennamen in Bethel am Ende ihres Forschungsprozesses im Journal einnehmen, anhand von vier Kategorien codiert (vgl. Tabelle 6.8): Entscheidung für Friedrich v. Bodelschwingh, für Elisabeth Philipp, für eine Alternative (d. h. gegen F. v. Bodelschwingh bzw. gegen E. Philipp und für eine andere Person) oder keine Entscheidung wird benannt.

Tabelle 6.8: Kategorien ‚Position in der Debatte um den Straßennamen in Bethel‘.

	Ankerbeispiele
Entscheidung für F. v. Bodelschwingh	„Durch unsere Auswertungen der Recherchen sind wir zum Entschluss gekommen, dass Bodelschwingh es verdient hätte eine Ehrung in Form von einer Straßennennung [sic] zu bekommen.“ (Gruppe 126, Jg. 9, Journal: 3: 931 – 3: 1103)
Entscheidung für E. Philipp	„Nach langer Recherche sind wir zum Entschluss gekommen, dass eine Straße nach Elisabeth Philipp benannt werden kann.“ (Gruppe 92, Jg. 10, Journal: 1: 601 – 1: 717)
Entscheidung für eine Alternative	„Jedoch sehen wir Elisabeth Philipp nicht als sinnvolle Kandidatin an, da ihr Bezug zu Bethel unserer Meinung nach zu gering ist. Als Alternative schlagen wir daher Dorothea Ahrndt vor.“ (Gruppe 192, Jg. 12, Journal: 4: 623 – 4: 808)
keine Entscheidung	[Es wird keine Entscheidung in Bezug auf den Straßennamen benannt.]

Die Auswertung dieser Codes (vgl. Abbildung 6.26) zeigt, dass es beinahe allen Gruppen gelingt, eine historische Narration am Ende ihres Forschungsprozesses zu verfassen und sich darin in der geschichtskulturellen Debatte um den neuen Straßennamen in Bethel zu positionieren, indem sie sich entweder für Friedrich von Bodelschwingh (16 Gruppen) oder für Elisabeth Philipp (21 Gruppen) oder eine Alternative (11 Gruppen), d. h. gegen eine oder beide Personen bzw. für eine ganz andere selbst gewählte Person entscheiden. Das heißt der Forschungsauftrag des ‚Bethel

34 Lücke, „Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität“, S. 285.

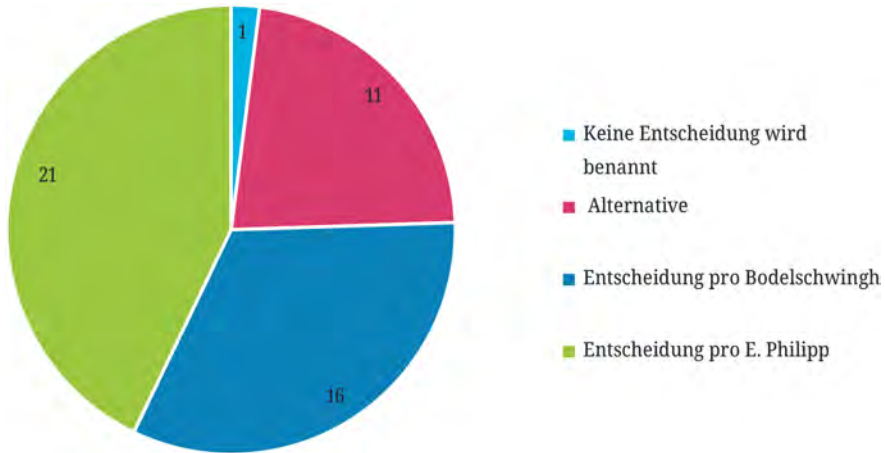


Abbildung 6.26: Verteilung der Positionen in der Debatte um den Straßennamen.

Moduls' führt nicht zwangsläufig dazu, dass positiv begutachtet wird. Allerdings entscheiden sich Gruppen, welche sich in ihrer Forschung v. a. auf Elisabeth Philipp fokussieren (also im Auftrag der Grüne schreiben), mehrheitlich auch für Elisabeth (20 von 24 Gruppen, etwa 83%), lediglich vier dieser Gruppen plädieren in ihrem Gutachten für eine Alternative (ca. 17%). Gruppen, welche dagegen v. a. Friedrich v. Bodelschwingh untersuchten (also für die CDU schrieben), entschieden sich nur zu 64% für Bodelschwingh (16 von 25 Gruppen), acht Gruppen hiervon argumentierten gegen ihn bzw. für eine Alternative (32%). Lediglich eine Gruppe positioniert sich zumindest nicht eindeutig in der Frage um den Straßennamen und benennt somit keine Entscheidung in ihrem Journal (vgl. Abbildung 6.26). Es ist daher zu vermuten, dass der Forschungsauftrag eher ein positives Gutachten nahelegt bzw. von den Lerngruppen dies vielleicht so verstanden wird, obwohl der Auftrag tatsächlich Offenheit anstrebt (vgl. Kapitel 3.2). Diese wird von manchen Lernenden jedoch womöglich nicht immer als solche erkannt, vielleicht weil sie dies auch weniger gewohnt sind.³⁵ Es gilt daher zu überlegen, wie die Offenheit des Auftrages ggf. für die Lernenden noch besser verdeutlicht werden kann.

Insgesamt entscheiden sich also die meisten Gruppen (21, d. h. ca. 43%) für Elisabeth Philipp, 33% (16 Teams) dagegen für Friedrich v. Bodelschwingh und 22% (11 Teams) wählen eine Alternative aus.

³⁵ Vgl. z. B. Meyer-Hamme, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*, S. 250–251 sowie Kapitel 2.3.3.

Abbildung 6.27 zeigt die Verteilung der Positionen in Bezug auf die verschiedenen Nutzer*innen-Typen. Es wird zunächst deutlich, dass in fast allen Typen (außer bei den ‚sehr Engagierten‘) auch immer verschiedene Entscheidungen über den Straßennamen getroffen wurden. Innerhalb der Nutzer*innen-Typen sind die Positionen jedoch teilweise unterschiedlich stark vertreten: Bei den ‚Planer*innen‘ liegen die Positionen für Elisabeth Philipp und Friedrich v. Bodelschwingh gleich auf, bei den ‚Journalists‘ und den ‚Engagierten‘ gibt es jeweils nur eine Gruppe für eine Alternative und die Mehrheit entscheidet sich für Elisabeth Philipp. Genau die gegenteilige Abfolge zeigt sich bei den ‚Minimalist*innen‘. Hier finden sich nämlich die meisten Gruppen (7), welche sich für eine Alternative entscheiden. Auch wenn keinesfalls ein Zusammenhang zwischen den Positionen in der Debatte und dem Nutzer*innen-Verhalten in der App vorliegt, kann jedoch zumindest in Bezug auf die Alternativ-Entscheidung eine Tendenz festgestellt werden bzw. eine Hypothese aufgestellt werden: Entscheiden sich Gruppen gegen Bodelschwingh und gegen Elisabeth Philipp, greifen sie nämlich meist für ihre ‚Alternative‘ auf Darstellungen und/oder Quellen außerhalb der App zurück, dadurch nutzen sie die App und ihre Tools womöglich auch weniger intensiv und arbeiten ggf. auch weniger mit den historischen Quellen in der Zeitleiste und im Journal. So könnte bei den Gruppen der ‚Minimalist*innen‘ welche sich für eine Alternative entscheiden, diese Entscheidung auch durchaus Auswirkungen auf ihr Nutzer*innen-Verhalten in der App haben.

Grundsätzlich wird jedoch deutlich, dass die Teams in der App zu unterschiedlichen Positionen in der Debatte um den Straßennamen gelangen. Im Weiteren soll nun untersucht werden, inwieweit es sich hierbei auch um Pluralität innerhalb der Klassen und Kurse handelt, da diese Einheiten im Geschichtsunterricht den Diskursraum darstellen, in welchem Pluralität verhandelt werden sollte.

6.3.2 Pluralität innerhalb der Klassen und Kurse

Inwieweit sind die Positionen und Entscheidungen der verschiedenen Teams in Bezug auf ihre Klassen und Kurse unterschiedlich? Entwickeln die Teams einer Klasse oder eines Kurses plurale historische Narrationen?

Hierfür wurden zunächst die Entscheidungen und Positionen der Gruppen in ihrer Verteilung auf die verschiedenen Klassen bzw. Kurse (A-I) untersucht. Abbildung 6.28 zeigt, dass (außer in Kurs G bzw. H) sich die Lernenden in den Klassen und Kursen unterschiedlich entscheiden: Immer gibt es mindestens ein Forscher*innen-Team, welches sich für Elisabeth Philipp ausspricht, und ebenso ein Team, welches sich für Friedrich v. Bodelschwingh als Namensgeber der Straße entscheidet (Kurs A, B, C, D, E, E, F und I). In mehreren Kursen tritt zudem mindestens ein Team für

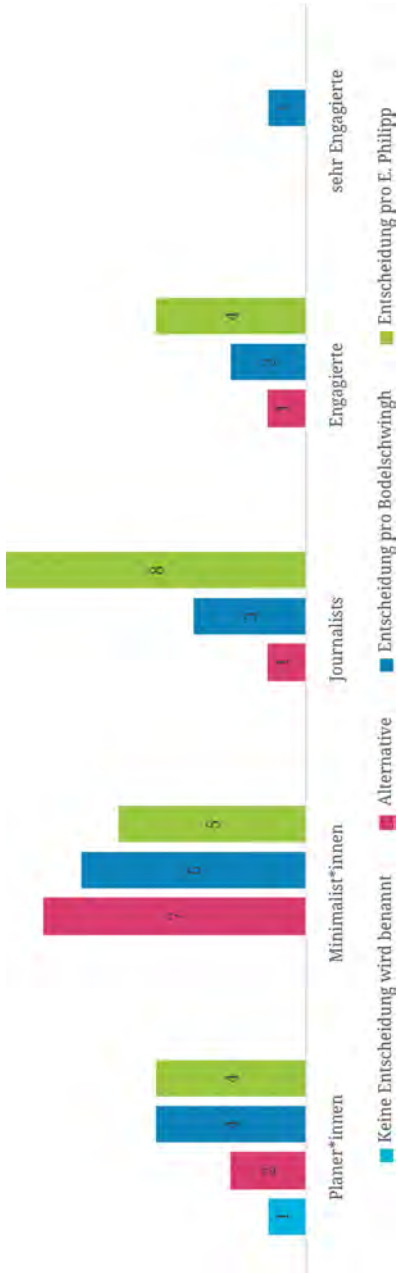


Abbildung 6.27: Verteilung der Positionen in Bezug auf die Nutzer*innen-Typen.

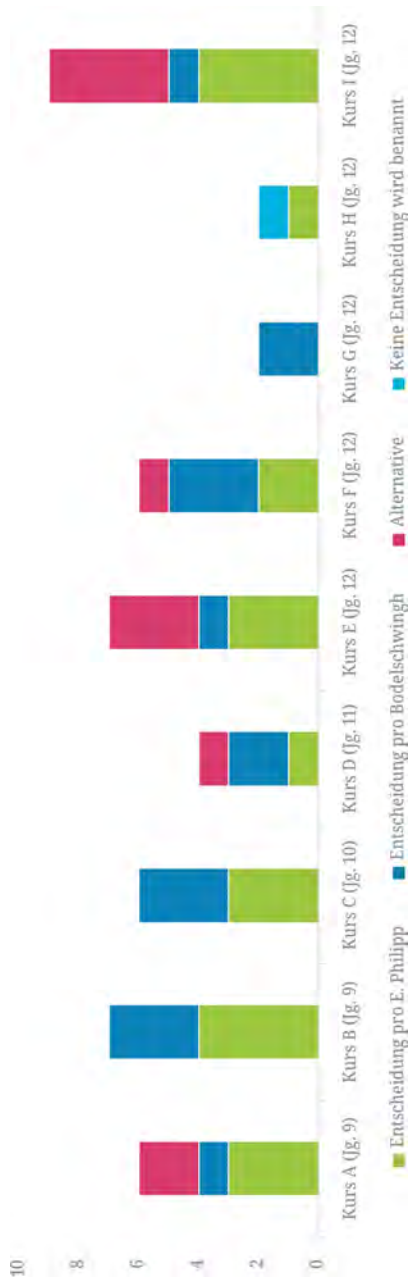


Abbildung 6.28: Verteilung der Positionen innerhalb der Klassen/ Kurse.

eine Alternative ein und positioniert sich damit sowohl gegen Friedrich v. Bodelschwingh als auch gegen Elisabeth Philipp (Kurs A, D, E, F und I). Folglich sind die Narrationen der Lernenden innerhalb der Lerngruppen bzw. Klassen plural und erfordern ihre Aushandlung und Reflexion im Diskursraum der Gruppe. Die abschließenden Sitzungen des Projekts, die z. B. als Stadtratssitzung mit anschließender Meta-Reflexion durchgeführt werden können, stellen nämlich im gleichen Maße wie die Entwicklung der Narration in der App ein zentrales Element historischen Lernens, v. a. im Sinne einer Förderung von Orientierungs- und Sachkompetenzen (vgl. Kapitel 2.2) dar. Wie fruchtbar ein solcher Austausch hierfür sein kann, wird an den nun näher beschriebenen Ausschnitte aus den Narrationen und den darin enthalten Deutungen sowie Begründungen einer der Lerngruppen sichtbar.

Exemplarisch werden die Entscheidungen in der Debatte von Kurs D, einer elften Jahrgangsstufe, betrachtet. Diese zeigen nämlich sehr gut, wie sich Pluralität in den Narrationen eines Geschichtskurses zueinander konkret abbildet:

Die Taten Bodelschwinghs sind so mit den Kriterien der Benennung von Straßennamen übereinstimmend, da er ein äußerst christliches geprägtes Weltbild vertritt und von einem gläubigen Standpunkt aus versucht hat, die Staatsmänner vor den Folgen zu warnen [...]. (Gruppe 118, Jg. 11, Journal: 10: 1271 – 11: 113).

Wir sind der Meinung, dass Friedrich von Bodelschwingh ein würdiger Namensträger der unbenannten Straße wäre, obwohl auch er seine Fehler hatte [...]. (Gruppe 119, Jg. 11, Journal: 33: 1148 – 33: 1401).

Aus unserer Sicht ist es das einzig richtige die Straße nach Elisabeth Philipp zu benennen, da somit an die Opfer gedacht wird, Interesse für dieses Thema geschaffen wird und dies auch generationsübergreifend erinnert. (Gruppe 121, Jg. 11, Journal: 26: 937 – 26: 1157).

[...] Ohnehin sind die Wünsche beider Seiten nur durch die Wahl einer neuen Persönlichkeit als Namensgeber möglich. Die Parteien hatten vor die Straße nach einer Person zu benennen, die in der Zeit des NSRegimes [sic] gelebt hat (beide) [...] Hier machen wir unseren eigenen Vorschlag, nach wem die Person benannt werden soll. Wir halten Maria Wachter für eine gute Namensgeberin für die Straße [...]. (Gruppe 120, Jg. 11, Journal: 11: 0 – 11: 1302).

All diese Positionen stammen von Forscher*innen-Teams desselben (!) Geschichtskurses (Kurs D, Jahrgangsstufe 11). In den Ausschnitten wird deutlich, dass die vier Gruppen zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen in ihrem Gutachten gelangen: Gruppe 118 spricht sich klar für die Straßenbenennung nach Friedrich v. Bodelschwingh aus, sie verweist hierbei v. a. auf seine christlichen Werte. Ihre Sinnbildung kann somit als traditional charakterisiert werden. Team 119 schließt sich dem an, allerdings nur einschränkend („obwohl auch er seine Fehler hatte [...].“ (Gruppe 119 Journal: 33: 1148 – 33: 1401)). Sie benennen also in ihrer Deutung Friedrich von Bodelschwinghs auch Kritik an ihm, die Sinnbildung ist somit teilweise tradi-

tional teilweise kritisch bzw. kritisch-traditional.³⁶ Gruppe 121 plädiert dagegen für Elisabeth Philipp und ihre Bedeutung für die heutige Erinnerungs- und Geschichtskultur, sie legt dabei eine exemplarische Sinnbildung vor. Gruppe 120 verwirft die beiden Vorschläge und bringt mit Maria Wachter einen Alternativvorschlag in die Diskussion ein, wobei es sich auch v. a. um eine exemplarische Sinnbildung handelt, die nach der Differenzierung von Andreas Körber jedoch noch genauer als kritisch-exemplarische Sinnbildung charakterisiert werden kann, da sie die anderen beiden Vorschläge ablehnt.³⁷ Alle Sinnbildungen sind in sich und ihren Logiken stringent. Die Narrationen sind folglich plural und zugleich narrativ triftig. Solch eine Pluralität ist kein Problem, sondern vielmehr erforderlich für eine plurale, demokratische Gesellschaft. Außerdem zeigt sich, dass das Arrangement in der App sinnvoll ist, da hier der sinnbildende Charakter historischer Erzählungen deutlich wird.

Pluralität zeigt sich allerdings nicht nur in den Positionen in Bezug auf die Straßenbenennung in dieser Lerngruppe, sondern auch in verschiedenen Begründungen dieser, wie exemplarisch in Bezug auf die Person Friedrich v. Bodelschwings an vier Textausschnitten aus den Journals der Teams gezeigt werden kann:

Die Recherche hat gezeigt, dass Friedrich von Bodelschwingh zunächst dem NS-Regime gegenüber treu war und die Eugenik unterstützte, wie er in einer Rede aus dem Jahr 1929 ausdrücklich [sic] betonte. Als jedoch die wahren Absichten des Regimes zur Geltung kamen und der Staat auch immer weiter in die Kirchenpolitik eingriff, erkannte Bodelschwingh die Fehlerhaftigkeit des Handelns und versuchte sich sogar [sic] es ging von der NS-Ideologie und ihren Maßnahmen zu distanzieren. Er setzte sich für die Rechte seiner Patienten ein, bezeichnete sich des öfteren als Anwalt dieser und riskierte so seine eigene Verhaftung, etc. (Gruppe 118 Journal: 10: 283 – 10: 904).

Gruppe 118 erkennt in Bodelschwings Handeln und seiner Haltung zum NS also eine Entwicklung (von Treue zu Distanz) und begründet hierdurch ihre Entscheidung, die Straße nach ihm zu benennen.

Gruppe 119 kommt ebenso zu diesem Schluss, allerdings mit Einschränkungen, die sie auch in ihren Argumenten berücksichtigen:

Außerdem hat er sich aus christlicher Überzeugung gegen die Ermordung von kranken und beeinträchtigten Menschen ausgesprochen. (Gruppe 119 Journal: 3: 660 – 3: 785).

[...] Hierbei sind wir auf einen Widerspruch gestoßen, denn auf der einen Seite half er den beeinträchtigten Menschen, die dem Tode geweiht waren, und setzte sich für sie ein, doch auf der anderen Seite assoziierte er einige Nationen mit nationalen Feindbildern. Da stellt sich natürlich die Frage nach der Nächstenliebe, die bei Bodelschwingh nicht einschränkungslos vorzufinden war und nur innerhalb der deutschen Grenzen auf Gültigkeit traf. (Gruppe 119 Journal: 5: 182 – 5: 619).

³⁶ Körber, „Historische Sinnbildungstypen: Weitere Differenzierung“.

³⁷ Ebd.

Gruppe 121 kritisiert Bodelschwingh hingegen, weil er sich nicht aktiv gegen den NS gestellt habe, sich dadurch auch schuldig gemacht habe:

[...] Dass sich Bodelschwingh allerdings aktiv gegen die Nazis einsetzte ist faktisch falsch. Er stand treu zum NS-Staat und leistete den Treueeid auf Hitler, was als Pastor unüblich und nicht nötig war. Also entschied er sich bewusst dazu die NSDAP und die Diktatur, die unzählige Morde und Menschenverachtendes zu verantworten hat, zu unterstützen. Bodelschwingh war zwar kein Nazi, doch bei Weitem nicht unschuldig. (Gruppe 121 Journal: 7: 1026 – 8: 66).

Folglich lehnen sie es ab, die Straße nach ihm zu benennen.

Gruppe 120 betont dagegen, dass sich Bodelschwingh in Anbetracht der Risiken für sich und seine Patient*innen im NS richtig verhalten habe und es ihm nur so möglich war, diese zu beschützen. Allerdings sehen sie ihn nicht als ‚Widerstandskämpfer‘ an, nach welchem eine Straße benannt werden sollte:

Tatsächlich war Friedrich von Bodelschwingh jedoch kein aktiver Widerstandskämpfer. Bodelschwingh hat sich jedoch um die Pflegebedürftigen die in seiner Obhut waren gekümmert und sie beschützt. Außerdem hat er sie als Menschen angesehen und ihnen Lebensrechte zugesprochen. Hätte er sich kritisch geäußert, hätte er viele Leben riskiert. Stattdessen hat er die Anstalten in Bethel gut durch die NS-Zeit geführt. (Gruppe 120: 9: 302 - 9: 722).

In dieser Konsequenz entscheidet sich die Gruppe ebenso gegen Friedrich v. Bodelschwingh und für die von ihnen ausgewählte Alternative (s. oben).

An den vier Beispielen wird deutlich, dass die Gruppen sich nicht nur in ihren Entscheidungen und Positionen in Bezug auf die Debatte um den Straßennamen unterschiedlich positionieren, sondern dass diesen Positionen auch unterschiedliche, also plurale Deutungen und Begründungen zugrunde liegen (hier in Bezug auf Friedrich v. Bodelschwingh). Dieser Kurs ist zwar relativ klein, da er sich nur aus vier Gruppen zusammensetzt, allerdings wird in diesen Gruppen die Pluralität der historischen Erzählungen (also die verschiedenen Sinnbildungen und Deutungen) in der App besonders gut deutlich. Zudem zeigen die Beispiele, dass die Lernenden ihre unterschiedlichen Positionen begründen sowie darin Werthaltungen ausdrücken bzw. reflektieren und ihre Erzählungen hierdurch gesteigert normativ triftig sind.³⁸

³⁸ Bei der normativen Triftigkeit geht es nämlich „um die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die historische Narration so zu verfassen, dass ihrer Sinnbildung eine orientierende Leistung für Gegenwart und Zukunft zugetraut wird. Dies verlangt die aktuellen und die vergangenen Normen in eine werthaltige Beziehung zu einander zu bringen, die u. a. von den gewählten Sinnbildungsmustern (z. B. traditional, exemplarisch, kritisch oder genetisch) abhängt.“ (Schreiber, „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“, S. 218). Vgl. hierzu auch die Erläuterungen über die ver-

Grundsätzlich kann resümiert werden, dass Pluralität in der App auf verschiedenen Ebenen deutlich wird: Zunächst auf der Ebene aller Nutzer*innen-Teams des Samples, darüber hinaus auf der Ebene der Klassen und Kurse, zu welchen die einzelnen Teams gehören, sowie ebenso innerhalb dieser Klassen und Kurse in den einzelnen Sinnbildungsmustern und deren Begründungen. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die App und ihr Konzept dazu geeignet sind, dass die Lernenden im Sinne der Pluralität zu eigenen und unterschiedlichen historische Narrationen entwickeln, die es lohnt im Klassenzimmer zu verhandeln: *Audiatur et altera pars!*

6.4 Zusammenfassung der Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in der App

Anhand der Analyse der qualitativen Daten der Lernenden, also v. a. ihrer historischen Erzählungen, konnten bereits verschiedene Erkenntnisse und Antworten auf die Forschungsfragen dieser Arbeit gewonnen werden.

Beim Umgang mit historischen Darstellungen im Netz wurde u. a. deutlich, dass etwa die Hälfte der Lernenden diese in Form von Zitaten und Verweisen transparent macht und ihre Narrationen hierdurch explizit in bereits vorhandene ‚Hintergrundnarrationen‘ (Bergmann) einbettet und darauf bezieht. Allerdings nutzt nur ein kleiner Teil kontroverse Darstellungen (ca. 18%) und ein noch kleinerer Teil (14%) reflektiert explizit über diese Darstellungen und ihre ggf. unterschiedlichen Deutungen. Zudem verteilen sich diese Gruppen auf alle Nutzer*innen-Typen, allerdings sind sie mehrheitlich unter den ‚Journalists‘ zu finden. Dies unterstützt die These, dass unter den ‚Journalists‘ viele Gruppen sind, die bereits Erfahrungen mit Projekten und dem Umgang mit Darstellungen haben. Oftmals wird in diesen Kategorien auch ein gewisser Alterseffekt deutlich, besonders bei den Reflexionen über die Darstellungen, denn hier finden sich mehr Gruppen der elften und zwölften Jahrgangsstufe und nur selten Gruppen der neunten und zehnten. Es ist daher zu vermuten – wie auch bereits in anderen Studien³⁹ – dass jüngere Lernende selten im Unterricht mit kontroversen Darstellungen umgehen bzw. diese auch kaum de-konstruieren. Insgesamt wird jedoch auch immer eine Heterogenität innerhalb

schiedenen Triftigkeitskriterien in Kapitel 2.1.2.4 zum wissenschaftsspezifischen historischen Erzählen.

³⁹ Vgl. z. B. Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002* und Hodel, *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden.*

der Jahrgangsstufen und Lerngruppen deutlich, d. h. es finden sich dort stets unterschiedliche Ausprägungen der untersuchten Merkmale. Die Ergebnisse zeigen jedoch grundsätzlich, dass der Umgang mit historischen Darstellungen sowie insbesondere deren De-Konstruktion stärker in den Fokus von Lernprozessen auch im digitalen Raum gerückt werden sollte. Die Konzeption der App bietet hierfür bereits erste Ideen und Impulse, die wie gezeigt auch bei manchen Lernenden zu Reflexionsprozessen führen können. Es wäre jedoch ggf. sinnvoll die App auch im Hinblick auf einen kritischen, de-konstruktiven Umgang mit Darstellungen anzupassen.

Zugleich muss hierbei aber auch einschränkend betont werden, dass der Umgang mit Darstellungen weniger zentral in der App ist, da diese v. a. den Umgang mit Quellen adressiert, wie bereits zuvor in Kapitel 5.2.3 bei der Analyse der quantitativen Daten in Bezug auf das digitale Archiv der App herausgestellt wurde. Und auch die Analyse der qualitativen Daten bekräftigt dies, denn 96% aller Gruppen der Studie, das heißt 47 der Teams belegen die Aussagen und Deutungen in ihren historischen Narrationen (im Journal bzw. der Zeitleiste) anhand historischer Quellen aus dem digitalen Archiv der App und kommen damit dem zentralen Kriterium der empirischen Triftigkeit nach. Dies zeigt vor allem, dass die eigene Quellenauswahl sowie deren Analyse zur Gestaltung einer historischen Narrationen in der ‚App in die Geschichte‘ für Lerngruppen keinesfalls eine Überforderung, auch nicht für die jüngeren Lernenden, darstellt. Die Analyse des Vorgehens und der Quellenauswahl belegt zudem, dass ein Großteil der Lernenden (ca. 79 bzw. 61%) ihre Auswahlentscheidungen transparent machen und ggf. sogar begründen. Ebenso konnte an Beispielen gezeigt werden, dass sich die Gruppen in ihren Entscheidungen innerhalb von Lerngruppen unterscheiden und das App Konzept somit für individuelle Lernwege und Lernergebnisse, die Anlässe für historische Reflexionsprozesse bieten, geeignet erscheint.

Besonders ist zudem, dass knapp die Hälfte der Gruppen eigenständig multiperspektivische Quellen auswählte. Es lässt sich vermuten, dass die Lernenden in der App daher durchaus das Prinzip der Multiperspektivität selbst entdecken können, wie nämlich an einzeln ausgewählten Reflexionen der Lernenden über mögliche Einschränkungen durch Perspektivität und folglich Widersprüche zwischen Quellen ersichtlich wurde. Ebenso erstaunlich, im Vergleich zu den meist defizitären Studienergebnissen anderer Untersuchungen, sind außerdem die quellenkritischen Reflexionen vieler Gruppen (ca. 40%, besonders unter den ‚Journalists‘), die folglich über eine reine Informationsentnahme aus Quellen und einen positivistischen Umgangs mit ihnen hinausgehen. Besonders solche, die Quellen in ihrem Archivkontext (also in ihrer Beziehung zu anderen Archivalien des Archivs oder Akte) reflektieren, zeigen gut das Potenzial der digitalen Archivarbeit in der App und die Funktion der einzelnen Tools zur Analyse. Viele Gruppen erkennen hierbei zudem – womöglich zum ersten Mal – dass historische Fragen oftmals nicht vollständig

beantwortet werden können, da nicht ausreichend Quellen vorliegen oder die Fragen nicht zu den vorliegenden Quellen (z. B. wegen der Perspektive oder Intention der Autor*innen) ‚passen‘. Dies widerspricht gewiss der ‚Schullogik‘, da im regulären Unterricht meist passende Quellen zur Verfügung gestellt werden, was jedoch nicht die Normalsituation historischer Forschung darstellt. Die Konzeption der App kann somit helfen, den Lernenden hierin zentrale Einsichten zu ermöglichen. Zugleich besteht bei diesem Potenzial aber auch die Gefahr, dass sich Gruppen in der App verlieren, zu keinen Ergebnissen gelangen und ggf. frustriert das Projekt abbrechen. In der Studie konnte diese jedoch – zumindest bisher – nicht beobachtet werden.

Ebenso hat sich grundsätzlich gezeigt, dass auch jüngere Lernende zu elaborierten historischen Erzählungen und Reflexionen gelangen können. Somit wird auch in dieser Studie die Heterogenität von Lerngruppen und Jahrgangsstufen erneut unterstrichen: Neuntklässer*innen erzählen teilweise ähnlich elaboriert wie Zwölftklässer*innen und Zwölftklässer*innen teilweise ähnlich weniger elaboriert wie Neuntklässer*innen.

Die untersuchten Positionen in der Debatte um den Straßennamen im ‚Bethel Modul‘ konnten abschließend zudem als plural beschrieben werden, sowohl auf der Ebene des gesamten Samples als auch innerhalb der Klassen und Kurse. Lediglich eine gewisse Tendenz, nämlich eher ein positives Gutachten zu schreiben, also dem Vorschlag der jeweiligen Partei zuzustimmen, wurde teilweise ersichtlich. Allerdings finden sich insgesamt sowie in allen Gruppen Teams, welche sich dagegen positionieren. Der Forschungsauftrag der App ist somit geeignet auch eine Offenheit im Hinblick auf die Lernergebnisse, die historischen Sinnbildungen in den Narrationen zu bieten und damit einer der zentralen Forderungen an Lernprozesse historischen Erzählens nachzukommen. Die einzelnen Beispiele machen deutlich, dass die Sinnbildungen der Lernenden zwar unterschiedlich, zugleich in sich stimmig und begründet und daher – zumindest in diesen Textauschnitten – normativ und narrativ gesteigert triftig sind. Sie unterscheiden sich daher in ihrer Argumentationsrichtung und weniger in ihrer Argumentationsqualität.

Insgesamt belegen die unterschiedlichen Ausprägungen der untersuchten Differenzierungsmerkmale, dass manche der Gruppen zu durchaus bemerkenswerten Aussagen und Narrationen in der App gelangen. Dies lässt ein gewisses Potenzial der App erahnen, zum anderen muss aber auch reflektiert werden, dass in der Studie Gymnasialklassen teilnahmen und daher mit anderen Gruppen ggf. andere, weniger elaborierte Ergebnisse in der App erzielt werden können. Eine Überforderungen der Lernenden, den Lernprozess und die Quellenrecherche selbst zu organisieren und durchzuführen, konnte bisher jedoch nicht festgestellt werden. Zu vermuten ist vielmehr, dass die Konzeption der App, die Aufgabenstellungen und die verschiedenen Tools den Lernprozess dahingehend unterstützen

und zugleich den Lernenden Freiheiten lassen, eigene Entscheidungen zu treffen. Hierbei werden besonders die Potenziale des digitalen Raumes deutlich, wobei die Konzeption der App nicht nur diesen berücksichtigt, sondern v. a. auch darauf abzielt, Diskussionen und Reflexionsprozesse im Klassenzimmer und innerhalb der Teams z. B. über unterschiedliche Auswahlentscheidungen und Sinnbildungen anzustoßen und zu verhandeln.

7 Typen historischen Erzählens in der App

Nachdem die einzelnen Differenzierungsmerkmale historischen Erzählens in der App jeweils für sich analysiert wurden (vgl. Kapitel 6), stellt sich die Frage, inwieweit bzw. in welchem Zusammenhang diese Merkmale in den jeweiligen Gruppen zueinander stehen.

Hierzu wurde erneut eine computergestützte Clusteranalyse mithilfe des K-Means Algorithmus durchgeführt. Wie im Kapitel zu den eingesetzten Forschungsmethoden (vgl. Kapitel 4.3) beschrieben, wurden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 6) binär quantifiziert und aus MAXQDA in Form von CSV-Dateien exportiert, sodass diese in das Python-Programm zur Clusteranalyse, wie zuvor auch die Logfiles, importiert werden konnten.

Ebenso wie bei den quantitativen Daten wurde im Vorfeld eine Merkmalsreduktion durchgeführt: Nicht genutzt wurden die Ergebnisse aus der Kategorie ‚Entscheidungen in der Debatte um den Straßennamen‘, da das Prinzip der Pluralität nur auf Ebene der Klassen und Kurse zu finden ist, bei der Clusteranalyse jedoch einzelne Fälle (also Teams mit jeweils drei bis vier Lernenden) betrachtet werden. Die beiden anderen übergeordneten Untersuchungsdimensionen, also der Umgang mit Darstellungen und der Umgang mit Quellen, wurden insoweit reduziert bzw. zusammengefasst, dass hieraus jeweils drei Dimensionen für die Clusteranalyse ausgewählt wurden, welche bei der vorherigen Einzelanalyse (vgl. Kapitel 6) relevante Unterschiede zwischen den Gruppen aufzeigten. Für den Umgang mit Darstellungen sind das die folgenden Kategorien:

- Nachweis über die verwendeten Darstellungen
- Kontroversität der verwendeten Darstellungen¹
- Reflexionen beim Umgang mit Darstellungen (z. B. im Hinblick darauf, dass die Darstellungen kontrovers zueinander sind.)

Die diesen zugeordneten Subkategorien (wie z. B. ‚Bethel-Webseite‘), wurden hierbei außen vor gelassen, da diese im Code ‚Kontroversität‘ ausgedrückt sind.

Für den Umgang mit Quellen wurden hierzu äquivalent drei Kategorien ausgewählt:

- Verweis auf historische Quellen
- Multiperspektivität der verwendeten Quellen²
- Quellenkritische Reflexionen (z. B. im Hinblick auf die Quellengattung)

¹ Diese Kategorie wurde in Kapitel 6.1.2 definiert. Es handelt sich dabei um ein durch die Forschenden vorgenommenes Rating.

² Diese Kategorie wurde in Kapitel 6.2.3 definiert. Es handelt sich dabei um ein durch die Forschenden vorgenommenes Rating.

Auch bei diesen Kategorien wurden die jeweiligen Subkategorien ggf. ignoriert, da diese in der Kategorie ‚Multiperspektivität‘ (so bei Kategorien ‚Autor*innen‘ und ‚Adressat*innen‘) ihren Ausdruck finden. Ebenso wurden die Kategorien ‚Beschreibung des Vorgehen‘ und ‚Beschreibung der Quellenauswahl‘ nicht berücksichtigt, da diese sich nicht direkt auf den Umgang mit historischen Quellen oder Darstellungen beziehen. Hierdurch wurde ein Merkmalsraum mit insgesamt sechs Dimensionen geschaffen, welcher anhand der Clusteranalyse untersucht wurde.

7.1 Die fünf Typen historischen Erzählens in der App

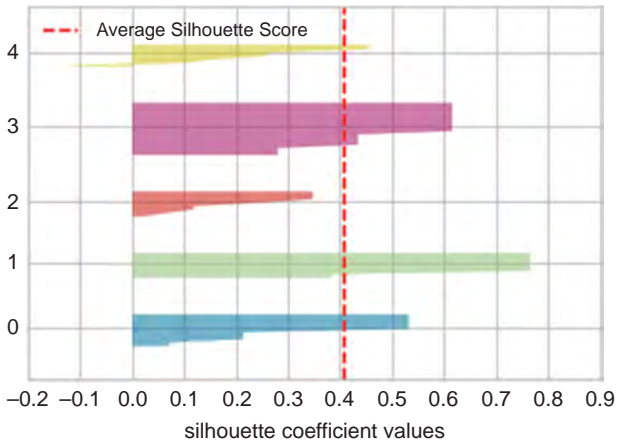
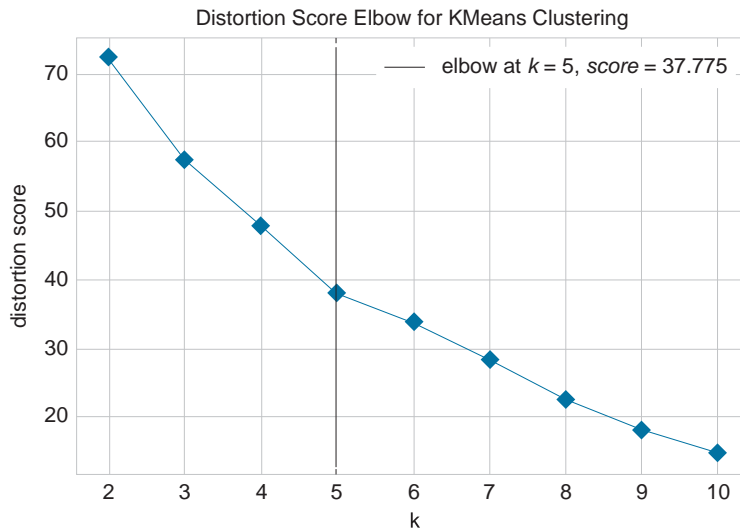
Der Algorithmus konnte für den ausgewählten Datenraum fünf Cluster (Cluster 0 bis 4) identifizieren. Wie auch bei der Analyse der quantitativen Daten wurden zuvor für die möglichst geeignete Anzahl an Clustern und deren Qualität sowohl die Ellbogen Methode angewandt (vgl. Abbildung 7.2 7.1) als auch der Silhouetten Score (vgl. Abbildung 7.1) berechnet. Hierdurch konnte die Anzahl der Cluster auf fünf festgelegt werden. Zudem ist die Qualität der so berechneten Cluster ausreichend, da die Mehrheit der Objekte innerhalb der fünf Cluster im positiven Bereich (also zwischen 0 und +1) liegen und sie daher ausreichend ähnlich zu anderen Objekten innerhalb des Clusters und ausreichend unterschiedlich zu Objekten anderer Cluster sind (vgl. Abbildung 7.1).³

Das Ergebnis wird in Abbildung 7.3 dargestellt. Der sechs-dimensionale Raum wurde dabei in einer zwei-dimensionalen Darstellung abgebildet. Zur besseren Identifizierung wurden die Cluster in einer weiteren Abbildung stärker hervorgehoben (vgl. Abbildung 7.4).

Auffallend ist dabei zunächst, dass in der Grafik weniger Punkte (18) zu erkennen sind, als Gruppen (49) in der Analyse berücksichtigt wurden. Dies ist so zu erklären, dass durch die binäre Quantisierung der Daten (0 oder 1) Gruppen identische Werte haben – im Gegensatz zu den vielfältigeren Daten der Logfiles – und somit hinter einem Punkt in der Darstellung teilweise mehrere Gruppen liegen können, die jedoch in der Graphik nicht zu erkennen sind. Die Darstellung wurde daher angepasst und die jeweilige Anzahl an Gruppen in der Grafik ergänzt (vgl. Abbildung 7.5). Allerdings handelt es sich hierbei nun nicht mehr um eine ‚korrekte‘ Darstellung, sondern um eine Annäherung, um die Anzahl der Gruppen in den Clus-

³ Die Silhouettenkoeffizienten dieser Clusteranalyse sind mit einem durchschnittlichen Wert von etwa 0,4 besser als bei der Clusteranalyse der quantitativen Daten (Logfiles) mit etwa 0,2 (vgl. Kapitel 5). Dieser Unterschied lässt sich u. a. dadurch erklären, dass der Datenraum der Logfiles wesentlich komplexer ist. Keine einzige Gruppe macht nämlich exakt dieselben ‚Klicks‘ in der App wie eine andere.

Silhouette Plot of KMeans Clustering for 49 Samples in 5 Centers

**Abbildung 7.1:** Silhouettenkoeffizient der einzelnen Cluster (0–4).**Abbildung 7.2:** Ellbow Plot.

tern sichtbar zu machen. Zu erkennen ist, dass hinter den meisten Punkten mehrere Gruppen liegen, lediglich in Cluster 2 und 4 finden sich drei einzelne Gruppen.

Um nun zu untersuchen, worin sich die Cluster unterscheiden, müssen die einzelnen Dimensionen in Bezug auf die Cluster analysiert werden. Die Ergebnisse dieser Analyse werden in den folgenden zwei Kapiteln vorgestellt.

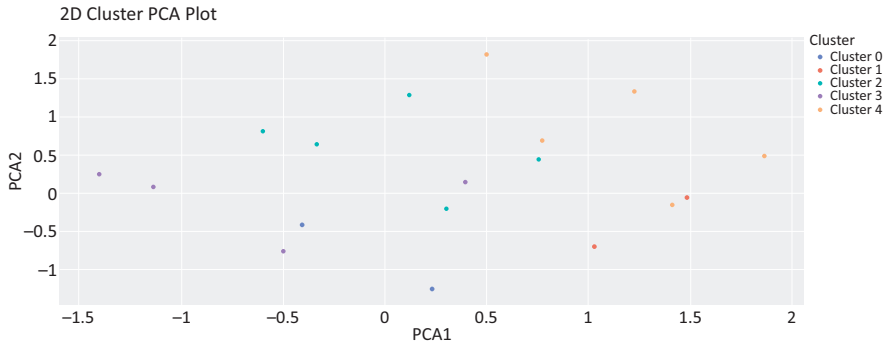


Abbildung 7.3: Ergebnis der Clusteranalyse auf der Basis der qualitativen Daten.

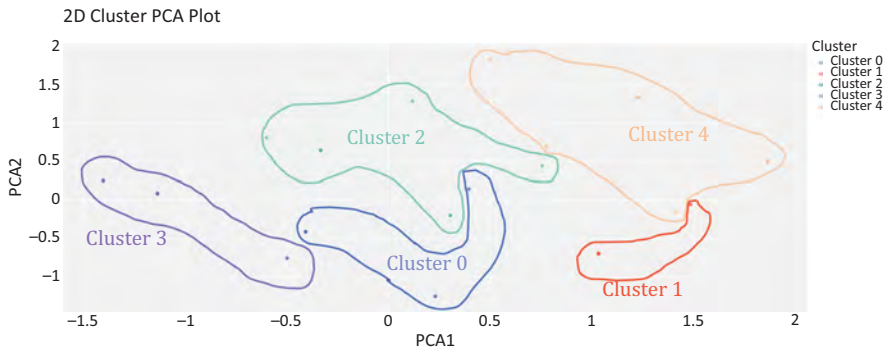


Abbildung 7.4: Ergebnis der Clusteranalyse mit Hervorhebung der einzelnen Cluster.

7.1.1 ‚Quellenkritiker*innen‘ vs. ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘ und ‚transparente Rezipient*innen‘

Bei der Untersuchung der ‚quellen-bezogenen‘ Dimensionen, also dem Verweis auf historische Quellen, der Multiperspektivität und der quellenkritischen Reflexionen, können vor allem die Eigenschaften der Gruppen aus Cluster 0 und 1 im Gegensatz zu denen der anderen Cluster beschrieben werden.

Abbildung 7.6 zeigt die Verteilung von Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen auf die Cluster der qualitativen Analyse. Es finden sich zwar in allen Clustern (Cluster 0 bis 4) Teams mit quellenkritischen Reflexionen, allein in Cluster 1 sind jedoch ausnahmslos Gruppen mit quellenkritischen Reflexionen vertreten (also zu 100%). Daher lassen sich die Gruppen dieses Clusters als die ‚Quellenkritiker*innen‘ charakterisieren.

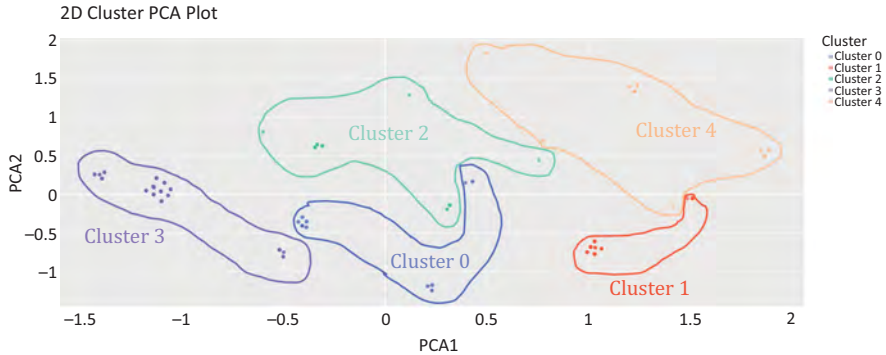


Abbildung 7.5: Ergebnis der Clusteranalyse mit hinzugefügten ‚Punkten‘ zur besseren Veranschaulichung.



Abbildung 7.6: Verteilung quellenkritischer Reflexionen innerhalb der Cluster.

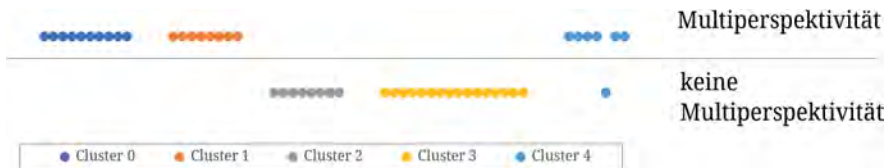


Abbildung 7.7: Verweise auf multiperspektivische Quellen innerhalb der Cluster.

Ebenso wurde die Dimension ‚Multiperspektivität der historischen Quellen‘ in Bezug auf die Verteilung der Cluster analysiert. *Abbildung 7.7* stellt die Gruppen mit einer multiperspektivischen Quellenauswahl dar. Sie zeigt, dass sich in Cluster 2 und Cluster 3 keine Gruppen mit multiperspektivischen Quellen finden, in den anderen drei Clustern (Cluster 0, 1 und 4) jedoch überwiegend bis alle Gruppen.⁴ Für Cluster 1 bedeutet dies, dass die Gruppen nicht nur ausnahmslos quellenkritisch re-

⁴ Gruppen aus Cluster 4 werden noch im Folgenden näher beschrieben.

flektieren sondern zudem auch alle multiperspektivische Quellen in ihrer Narration nutzten. Gruppen aus Cluster 0 gingen hierzu im Gegensatz nur teilweise kritisch mit den historischen Quellen um, allerdings nutzten sie alle multiperspektivische Quellen. Diese Gruppen aus Cluster 0 werden folglich als die ‚multiperspektivischen Quellennutzer*innen‘ bezeichnet.

Hieraus lassen sich grundlegende Erkenntnisse ableiten: An den Gruppen aus Cluster 1 wird deutlich, dass eine multiperspektivische Quellenauswahl zusammen mit quellenkritischen Reflexionen auftritt. In Cluster 0 und 4 zeigt sich zudem, dass eine multiperspektivische Quellenauswahl mit quellenkritischen Reflexionen auftreten kann, aber nicht zwangsläufig muss. Und an Cluster 2 und 3 wird dazu im Gegensatz ersichtlich, dass quellenkritische Reflexionen auch unabhängig von einer multiperspektivischen Quellenauswahl möglich sind, wenn auch in geringerem Umfang.

In Abbildung 7.8 wird die Verteilung der Gruppen, welche auf historische Quellen in ihrer Narration verweisen dargestellt. In allen Clustern verweisen entweder alle (Cluster 0, 1 und 4) oder die meisten Gruppen (Cluster 2 und 3) auf historische Quellen.



Abbildung 7.8: Verweise auf Quellen innerhalb der Cluster.

Betrachtet man dabei mögliche Zusammenhänge zu den beiden anderen, zuvor vorgestellten Dimensionen, kann hieran gezeigt werden – mag es vielleicht auch offensichtlich sein –, dass Gruppen, welche in ihren Narrationen im Journal der App nicht explizit auf historische Quellen verweisen, auch zu keinen quellenkritischen Reflexionen gelangen und keine multiperspektivischen Quellen auswählen. Hieran wird deutlich, wie wichtig es ist, dass Schüler*innen lernen ihre historischen Deutungen anhand von Quellen im Sinne der empirischen Triftigkeit explizit zu belegen, da erst darauf aufbauend über Quellenauswahl (bzw. Multiperspektivität) und Quellenkritik reflektiert werden kann.

Ein Blick auf die Dimensionen, welche sich auf den Umgang mit Darstellungen beziehen, macht vor allem Unterschiede zwischen Gruppen aus Cluster 0 und Gruppen aus Cluster 2 und 3 deutlich. In Abbildung 7.9 ist die Verteilung von Gruppen, welche auf historische Darstellungen verweisen dargestellt. Lediglich in Cluster 3

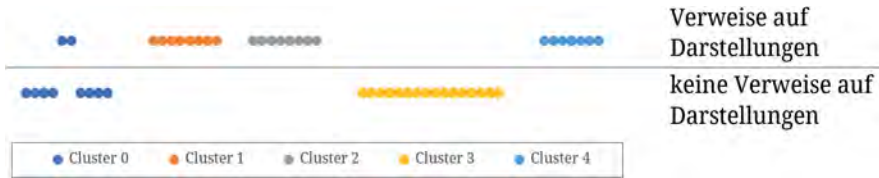


Abbildung 7.9: Verweise auf Darstellungen innerhalb der Cluster.

(vgl. hierzu das folgende Kapitel 7.1.2) finden sich keine Gruppen, welche auf Darstellungen verweisen, in allen anderen jedoch entweder alle Gruppen (Cluster 1, 2 und 4) oder nur eine kleine Anzahl an Gruppen (Cluster 0). Gruppen aus Cluster 2 lassen sich folglich vor allem dadurch charakterisieren, dass sie im Gegensatz zu Gruppen aus Cluster 0 alle auf historische Darstellungen verweisen. Da sie auch überwiegend auf historische Quellen verweisen, werden diese Gruppe als ‚transparente Rezipient*innen‘ bezeichnet.

Aus diesen Beobachtungen lassen sich weitere Erkenntnisse ziehen: Gruppen aus Cluster 1, 2, und 4 verweisen alle (bzw. in Cluster 2 fast alle) auf historische Quellen und ebenso auf historische Darstellungen. Sie belegen also ihre Aussagen durchweg explizit im Sinne einer gesteigerten empirischen Triftigkeit. Gruppen aus Cluster 0 verweisen zwar ebenso alle auf historische Quellen, jedoch nur zu einem kleinen Teil (zwei Teams) auf die verwendeten historischen Darstellungen. Gruppen aus Cluster 3 verweisen nicht alle, aber doch größtenteils auf historische Quellen, jedoch überhaupt nicht auf historische Darstellungen (vgl. hierzu das folgende Kapitel 7.1.2). Somit wird deutlich, dass es Gruppen gibt, welche sowohl auf historische Quellen als auch auf historische Darstellungen verweisen (Gruppen aus Cluster 1, 2 und 4). Ebenso sich aber auch Gruppen finden, welche auf historische Quellen, nicht aber Darstellungen verweisen (Gruppen aus Cluster 0 und 3). Und zudem gibt es Gruppen, welche weder auf historische Quellen noch auf Darstellungen explizit verweisen (vier Gruppen aus Cluster 3).

Die größten Unterschiede zwischen den Clustern werden jedoch beim Vergleich der Gruppen aus Cluster 3 und 4 deutlich. Diese werden im nächsten Kapitel genauer analysiert.

7.1.2 ‚reflektierte Allrounder*innen‘ vs. ‚Quellennutzer*innen‘

Am herausragendsten im Vergleich der Cluster zueinander sind die Gruppen aus Cluster 4: Sie nehmen in allen untersuchten Dimensionen, sowohl in Bezug auf den Umgang mit Quellen als auch (und noch stärker) in Bezug auf den Umgang mit

Darstellungen, die ‚Spitzenposition‘ ein (vgl. Abbildungen 7.6, 7.7, 7.8 und 7.9 aus dem vorherigen Kapitel). Folglich können die Teams aus Cluster 4 als ‚reflektierte Allrounder*innen‘ bezeichnet werden. Am deutlichsten wird dies im Hinblick auf die Dimension ‚Reflexionen beim Umgang mit Darstellungen‘: Alle Gruppen aus Cluster 4 stellen Reflexionen beim Umgang mit den Darstellungen an (vgl. Abbildung 7.10). Aus den anderen Clustern sind hierbei jedoch keine Gruppen vertreten.



Abbildung 7.10: Reflexionen beim Umgang mit Darstellungen innerhalb der Cluster.

Ebenso verweist die Mehrheit der Gruppen aus Cluster 4 auf Darstellungen, welche kontrovers zueinander stehen. Unter den Gruppen der anderen Cluster sind das entweder die Minderheit der Gruppen (Cluster 1 und 2) oder es gibt gar keine Gruppen (Cluster 0 und Cluster 3), welche explizit auf kontroverse Darstellungen zurückgreifen. Gruppen aus Cluster 4, welche auf kontroverse Darstellungen verweisen, reflektieren diese Darstellungen auch alle. Jedoch gibt es auch zwei Gruppen aus Cluster 4, welche nicht auf kontroverse Darstellungen verweisen, dennoch aber mit den Darstellungen reflektiert umgehen. Keine Gruppe aus Cluster 0 und 3 verweist auf kontroverse Darstellungen oder geht mit diesen reflektiert um. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass Kontroversität zwar kein eindeutiger Garant für einen kritischen Umgang mit historischen Darstellungen (vgl. Cluster 1 und 2) ist, jedoch eine durchaus entscheidende Rolle für einen reflektierten Umgang mit Darstellungen spielen kann (vgl. Cluster 4). Darüber hinaus ist aber auch ein kritischer Umgang mit Darstellungen ohne Kontroversität möglich (vgl. Cluster 4), wenn auch weniger häufig (nur bei zwei Gruppen aus Cluster 4). Kontroversität sollte somit v. a. auch in historischen Lernprozessen berücksichtigt werden, welche schwerpunktmäßig auf die Förderung de-konstruktiver Kompetenzbereiche abzielen.

Im Gegensatz zu den Teams aus Cluster 4 stehen die Gruppen aus Cluster 3. Sie belegen in allen Dimensionen (vgl. Abbildung 7.10 und 7.11 sowie die bereits analysierten Dimensionen, 7.7 und 7.9), meist den ‚unteren Bereich‘. Allein in den Dimensionen ‚Verweis auf historische Quellen‘ (vgl. Abbildung 7.8) finden sich größtenteils Gruppen, welche ihre Aussagen anhand von Quellen explizit belegen, und in der Dimension ‚quellenkritische Reflexionen‘ (vgl. Abbildungen 7.6) finden sich einige

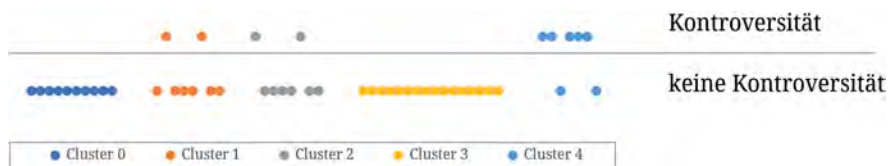


Abbildung 7.11: Verweise auf kontroverse Darstellungen innerhalb der Cluster.

wenige (drei Teams). Somit lassen sich die Gruppen aus Cluster 3 im Gegensatz zu den anderen Clustern als ‚Quellennutzer*innen‘ beschreiben. Sie verweisen nicht auf historische Darstellungen, diese sind folglich auch nicht kontrovers zueinander und sie reflektieren beim Umgang mit den Darstellungen diese nicht kritisch. Beim Umgang mit Quellen verweisen sie jedoch meist auf diese und reflektieren manchmal auch quellenkritisch, jedoch ist ihre Quellenauswahl nie multiperspektivisch. Bei den Gruppen aus diesem Cluster zeigen sich somit vor allem Zusammenhänge im negativen Sinne: Ohne Verweise auf historische Darstellungen wird hier auch keine Kontroversität der Darstellungen sichtbar und es finden sich keine Reflexionen über die historischen Darstellungen.

7.1.3 Zusammenfassung der Typen historischen Erzählens in der App

Die zweite Clusteranalyse, also die Analyse der qualitativen Daten, zeigt, dass die Teams der Lernenden im Hinblick auf die untersuchten Differenzierungsmerkmale auf unterschiedliche Weise Geschichte in der App erzählen und hierbei zugleich bestimmte Strukturen, also Ähnlichkeiten zwischen Gruppen sowie Unterschiede zueinander deutlich werden. Dadurch lassen sich Zusammenhänge zwischen Merkmalen beschreiben, aus denen weitere Erkenntnisse gezogen werden können.

Der Algorithmus identifizierte fünf Cluster, welche so interpretiert wurden, dass hieraus fünf Typen historischen Erzählens in der App herausgearbeitet wurden:

- Die Gruppen aus **Cluster 3** lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie ihre Erzählung überwiegend explizit auf historische Quellen stützen (gesteigerte empirische Triftigkeit) und dabei vereinzelt auch quellenkritische Reflexionen äußern. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem Umgang mit historischen Quellen. Wobei sie keine multiperspektivischen Quellen auswählen. Historische Darstellungen spielen in ihren Narrationen dagegen überhaupt keine Rolle, weshalb diese Gruppen als ‚**Quellennutzer*innen**‘ bezeichnet werden.
- Gruppen aus **Cluster 0** legen ebenso wie die ‚Quellennutzer*innen‘ einen Schwerpunkt auf historische Quellen in ihren Narrationen: Sie verweisen alle

- auf Quellen und kommen teils auch zu quellenkritischen Reflexionen. Besonders ist jedoch, dass sie im Gegensatz zu den ‚Quellennutzer*innen‘ (Cluster 3) ausnahmslos multiperspektivische Quellen auswählen. Somit lassen sich die Gruppen aus Cluster 0 als ‚**multiperspektivische Quellennutzer*innen**‘ charakterisieren.
- Wiederum einen Schwerpunkt auf den Umgang mit historischen Quellen in ihrer Narration legen die Gruppen aus **Cluster 1**. Im Gegensatz zu den ‚Quellennutzer*innen‘ und den ‚multiperspektivischen Quellennutzer*innen‘ verweisen diese Gruppen jedoch nicht nur auf historische Quellen und wählen multiperspektivische Quellen aus, sondern sie gehen alle auch reflektiert mit diesen um. D.h. alle Gruppen aus Cluster 1 äußern in ihrer Narration quellenkritische Reflexionen, weshalb sich diese als ‚**Quellenkritiker*innen**‘ beschreiben lassen. Sie verweisen zwar auch alle auf historische Darstellungen und die Minderheit wählt kontroverse Darstellungen aus, jedoch ohne sie zu reflektieren.
 - Im Gegensatz zu den Gruppen aus Cluster 3, 0 und 1 legen Gruppen aus **Cluster 2** keinen eindeutigen Schwerpunkt auf Quellen oder Darstellungen, sondern es finden sich teils Merkmale aus beiden Bereichen: Sie belegen ihre Aussagen mit Verweisen auf historische Quellen ebenso wie auch auf historische Darstellungen. Folglich können diese Gruppen als ‚**transparente Rezipient*innen**‘ beschrieben werden. Wobei im Gegensatz zu Gruppen anderer Cluster ihre Quellenauswahl nicht multiperspektivisch ist und sie nur teilweise zu quellenkritischen Reflexionen gelangen. Die ausgewählten Darstellungen sind nur selten kontrovers und sie reflektieren diese nie.
 - Die Gruppen aus **Cluster 4** weisen mehr einen Schwerpunkt auf den Umgang mit Darstellungen aus, sie übertreffen jedoch nicht nur in diesen Dimensionen, sondern auch beim Umgang mit Quellen vor allem Gruppen aus Cluster 3, 2, und 0: Sie verweisen alle auf historische Quellen, treffen (fast) alle eine multiperspektivische Quellenauswahl und kommen teilweise zu quellenkritischen Reflexionen. Besonders ist, dass sie alle auf die verwendeten Darstellungen verweisen, überwiegend kontroverse Darstellungen benennen und alle die Darstellungen reflektieren. Insgesamt lassen sich die Gruppen aus Cluster 4 somit als ‚**reflektierte Allrounder*innen**‘ einordnen.

Die zwei-dimensionale Darstellung der verschiedenen Cluster (vgl. Abbildung 7.12) kann folglich so interpretiert werden, dass die x-Achse eine grundsätzliche Steigerung der Wissenschaftlichkeit (also beginnend mit den Verweisen auf historische Quellen oder Darstellungen, der multiperspektivischen oder kontroversen Materialauswahl sowie der Reflexionen hierüber) der untersuchten historischen Erzählungen anzeigt. Die y-Achse stellt dagegen die verschiedenen Schwerpunktsetzun-

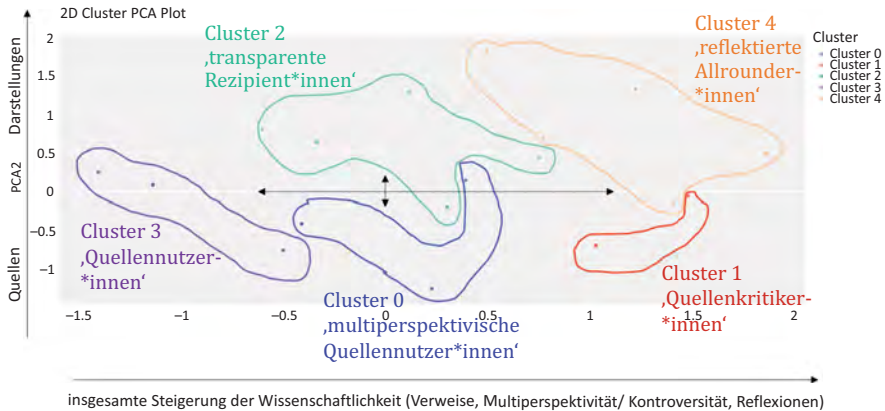


Abbildung 7.12: Ergebnis der Clusteranalyse auf der Basis der qualitativen Daten.

gen dar, also die Dimensionen im Bereich des Umgangs mit historischen Quellen und jene Dimensionen im Bereich des Umgangs mit historischen Darstellungen.

Neben den Unterschieden in den Merkmalen historischen Erzählens zwischen den verschiedenen Clustern und Gruppen können zudem Zusammenhänge der Merkmale herausgestellt werden: Beim Umgang mit **historischen Quellen** zeigt sich, dass

1. eine multiperspektivische Quellenauswahl zusammen mit quellenkritischen Reflexionen auftritt (vgl. ,Quellenkritiker*innen').
2. eine multiperspektivische Quellenauswahl gemeinsam mit quellenkritischen Reflexionen in den Narrationen vorkommen kann, jedoch nicht muss (vgl. ,multiperspektivische Quellennutzer*innen' sowie ,reflektierte Allrounder*innen').
3. auch ohne eine multiperspektivische Quellenauswahl quellenkritische Reflexionen möglich sind, wenn auch weniger häufig (vgl. ,Quellennutzer*innen' und ,transparente Rezipient*innen').
4. ohne explizite Verweise auf historische Quellen, (meist) keine multiperspektivische Quellenauswahl und keine quellenkritischen Reflexionen auftreten (vgl. ,Quellennutzer*innen').

Diese Zusammenhänge unterstreichen sowohl die Bedeutung von Multiperspektivität für Lernprozesse historischen Erzählens sowie die Notwendigkeit dabei Quellenbelege für Deutungen explizit zu machen, um sowohl transparent als auch quellenkritisch mit dem Material umzugehen (empirische Triftigkeit).

Beim Umgang mit **historischen Darstellungen** wird hierüber hinaus ersichtlich, dass

1. Reflexionen über historische Darstellungen meist mit der Benennung und Auswahl kontroverser Darstellungen auftreten (vgl. ‚reflektierte Allrounder*innen‘).
2. die Auswahl kontroverser Darstellungen aber kein Garant für Reflexionen über diese Darstellungen ist (vgl. ‚Quellenkritiker*innen‘ und ‚transparente Rezipient*innen‘).
3. Reflexionen über Darstellungen auch ohne kontroverse Darstellungen auftreten können, jedoch nur selten (vgl. ‚reflektierte Allrounder*innen‘).
4. zudem Gruppen, welche nicht oder nur kaum auf historischen Darstellungen verweisen, auch keine kontroversen Darstellungen auswählen und diese auch nicht reflektieren (vgl. ‚Quellennutzer*innen‘ und ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘).

Daran zeigt sich – wie auch schon zuvor für Multiperspektivität beim Umgang mit historischen Quellen – die Bedeutung von Kontroversität für die Förderung eines reflektierten Umgangs mit historischen Darstellungen im Kontext von De-Konstruktion sowie ein grundsätzlicher Zusammenhang zwischen den verschiedenen Ausprägungen wissenschaftlichen, historischen Erzählens: Verweisen Gruppen auf Quellen oder Darstellungen, wählen sie eher auch multiperspektivische oder kontroverse Materialien aus und reflektieren diese auch zunehmend kritisch. Diese Zusammenhänge sind aber nicht absolut sondern tendenziell, denn es finden sich in den Daten auch Zwischenstufen und Ausprägungen, welche unabhängig voneinander auftreten (können), wie oben gezeigt wurde.

Außerdem werden auch Zusammenhänge zwischen den Dimensionen im Bereich von Quellen und Darstellungen deutlich: So finden sich Gruppen,

- welche auf historische Quellen und auch auf historische Darstellungen verweisen (vgl. teilweise ‚Quellenkritiker*innen‘, ‚transparente Rezipient*innen‘ und ‚reflektierte Allrounder*innen‘).
- welche multiperspektivische Quellen und auch kontroverse Darstellungen auswählen (vgl. teilweise ‚Quellenkritiker*innen‘ und ‚reflektierte Allrounder*innen‘).
- welche reflektiert mit Darstellungen und auch reflektiert mit historischen Quellen umgehen (vgl. teilweise ‚Quellenkritiker*innen‘ und ‚reflektierte Allrounder*innen‘).

Bei diesen Gruppen zeigen sich also parallele Kompetenzausprägungen der Methodenkompetenzen im Bereich des Umgangs mit historischen Quellen, also v. a. der rekonstruktiven Methodenkompetenzen (v. a. Heuristik, Quellenanalyse und -kritik

sowie Interpretation), sowie des Umgangs mit historischen Darstellungen, d. h. der de-konstruktiven Methodenkompetenzen (v. a. Recherche, Auswahl, Analyse, Kritik und Interpretation von Darstellungen).

Genauso finden sich aber auch Gruppen, in welchen diese Bereiche nicht parallel sondern vielmehr voneinander entkoppelt zu sein scheinen: Sie gehen reflektiert mit historischen Darstellungen, nicht aber mit den historischen Quellen (vgl. teilweise ‚reflektierte Allrounder*innen‘) sowie umgekehrt (vgl. teilweise ‚Quellenkritiker*innen‘, ‚transparente Rezipient*innen‘, ‚Quellennutzer*innen‘ und ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘). Sie wählen multiperspektivische Quellen, nicht jedoch kontroverse Darstellungen aus (vgl. die ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘) sowie umgekehrt kontroverse Darstellungen, aber keine multiperspektivischen Quellen (vgl. teilweise ‚transparente Rezipient*innen‘). Sie verweisen auf die genutzten historischen Quellen, nicht jedoch auf die Darstellungen (vgl. ‚Quellennutzer*innen‘ und ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘) und eine Gruppe verweist zwar auf Darstellungen nicht aber auf historische Quellen (vgl. ‚transparente Rezipient*innen‘).

Eine solche Entkopplung von Kompetenzbereichen konnten ebenso auch Peter Lee und Rosalyn Ahsby in ihrer Studie nachweisen, auch wenn darin nicht dieselben Kompetenzbereiche wie in der App-Studie untersucht wurden:

Individual students' ideas within the broad conceptual area of explanation are decoupled: They do not necessarily develop in parallel. A student may show Progression in ideas of causal structure but not in rational understanding, or vice versa.⁵

Zudem zeigt sich dies in der App-Studie nicht für individuelle Performanzen, sondern auch für kollaborativ entwickelte historische Narrationen. Es kann vermutet werden, dass sich in diesen Ausprägungen verschiedener Performanzen unterschiedlich ausdifferenzierte Konzepte historischen Denkens (in den zuvor genannten Bereichen) spiegeln. Die verschiedenen Performanzen können somit als Ausdruck teils weniger und teils mehr entwickelter Kompetenzen der Lernenden gedeutet werden. Sofern sich folglich die verschiedenen Ausprägungen in den Narrationen in der App als weniger bis klare Konzepte historischen Denkens interpretieren lassen, dann stellt sich die Frage, inwieweit hier ggf. auch Unterschiede zwischen verschiedenen Jahrgangsstufen bzw. Altersstufen deutlich werden. Dies gilt es daher im nächsten Kapitel zu erörtern.

5 Lee und Ashby, „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“, S. 213.

7.2 Zusammenhänge zwischen den Typen historischen Erzählens und den Jahrgangsstufen, Kursen sowie den quantitativen Nutzer*innen-Typen

Abschließend gilt es noch zu untersuchen, inwieweit Zusammenhänge der Typen historischen Erzählens zu den verschiedenen Jahrgangsstufen und Klassen oder Kursen wie auch zu den Nutzer*innen-Typen (vgl. Kapitel 5) deutlich werden.

Mit Blick auf die Verteilung der Typen historischen Erzählens auf die Jahrgangsstufen fällt auf (vgl. Abbildung 7.13), dass sich in allen Jahrgangsstufen unterschiedliche Typen historischen Erzählens finden.

In den Jahrgangsstufen neun und 12 sind sogar alle fünf Typen historischen Erzählens vertreten und dies auch nur in geringer unterschiedlicher Verteilung. Der Vergleich dieser beiden Jahrgangsstufen macht deutlich, dass hier weniger ein Alterseffekt vorliegt, sondern Neuntklässler*innen teilweise ebenso elaboriert wissenschaftlich erzählen wie Zwölfklässler*innen (vgl. v. a. die ‚reflektierten Allrounder*innen‘ und die ‚Quellenkritiker*innen‘), und Zwölfklässler*innen teilweise ebenso weniger elaboriert, ‚wissenschaftlich‘ erzählen wie Neuntklässler*innen (vgl. v. a. die ‚Quellennutzer*innen‘). Auch diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnisse aus der Studie von Peter Lee und Rosalyn Ashby, wenn auch andere Altersstufen (sieben bis 14 Jährige) untersucht wurden: „At any given age students’ ideas about historical explanation differ widely: some eight-year-olds have more sophisticated ideas than most twelve- or even fourteen-year-olds.“⁶ Die beiden Forschenden sprechen im Kontext ihrer Studie daher von einem *seven-year gap*, welcher sich in der App-Studie zumindest in Bezug auf die drei untersuchten Jahrgangsstufen bestätigt.

Insgesamt zeigt sich jedoch durchaus ein Trend bezogen auf die verschiedenen Jahrgangsstufen: So sind in den Jahrgangsstufen elf und zwölf mehr ‚reflektierte Allrounder*innen‘ und ‚Quellenkritiker*innen‘ vertreten als in den Stufen zehn und neun. ‚Quellennutzer*innen‘ und ‚transparente Rezipient*innen‘ sind dagegen mehrheitlich in der neunten und zehnten Jahrgangsstufe, weniger bzw. überhaupt nicht in der elften und zwölften Stufe vertreten. Solche Alterseffekte konnten ähnlich u. a. in den bereits rezipierten Studien gezeigt werden.⁷ Wobei auch in

⁶ Lee und Ashby, „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“, S. 213.

⁷ Vgl. z. B. Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland* sowie Borries, Fischer, Leutner-Ramme und Meyer-Hamme, *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002* als auch Schreiber, Trautwein, Wagner und Brefeld, „Reformstudie Belgien: eine Effektstudie zur Einführung von kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook“.

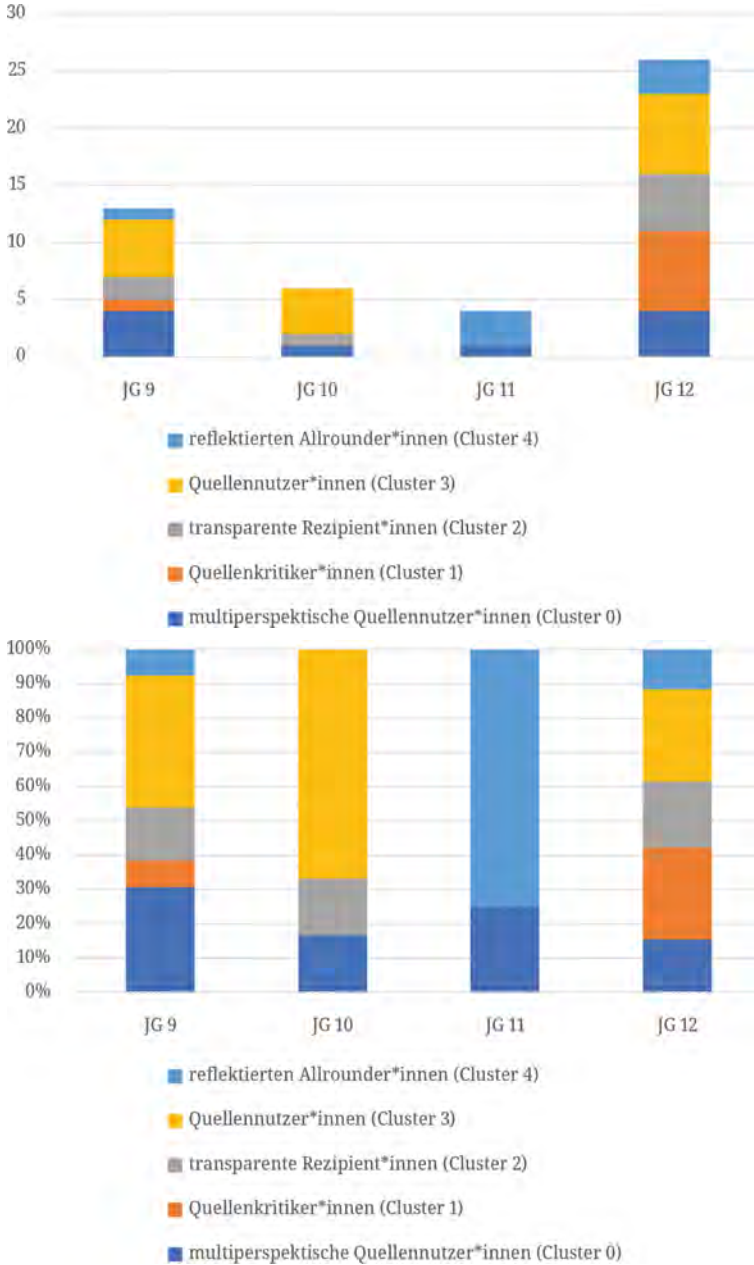


Abbildung 7.13: Verteilung der Typen historischen Erzählens auf die verschiedenen Jahrgangsstufen absolut (oben) und relativ (unten).

diesen Studien in den jeweiligen Standardabweichungen Unterschiede innerhalb der Jahrgangsstufen deutlich werden (s. oben).

Der Alterseffekt bildet sich folglich auch im Hinblick auf die Verteilung der Typen historischen Erzählens auf die verschiedenen Kurse und Klassen ab (vgl. Abbildung 7.14). Dennoch finden sich in allen Klassen und Kursen mindestens zwei (Kurs D, G, und H), teilweise jedoch auch bis zu fünf verschiedene Typen (Kurs E und F) historischen Erzählens. Hieran wird die grundsätzliche Heterogenität der Lerngruppen deutlich, die Unterschiede innerhalb der Lerngruppen sind teils größer als zwischen ihnen.

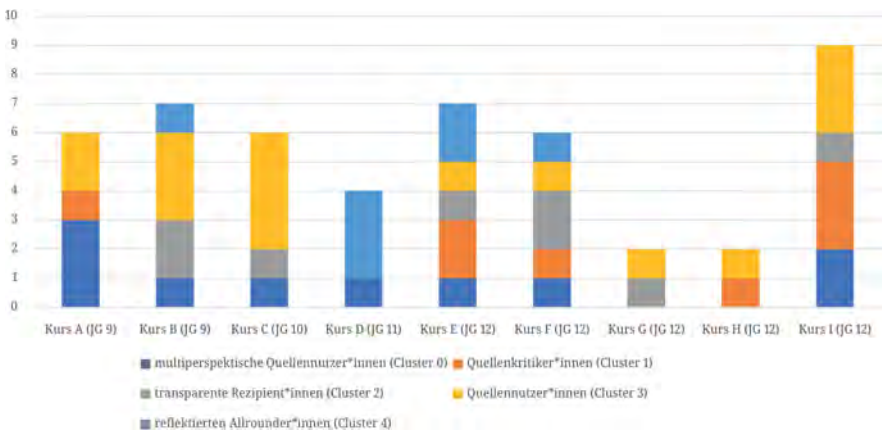


Abbildung 7.14: Verteilung der Typen historischen Erzählens auf die verschiedenen Kurse (absolut).

Forschungsmethodisch zeigt sich an diesen Ergebnissen zudem, dass in Studien nicht nur Kohorten sondern auch Klassen in den Blick genommen werden sollten, um so nicht nur Unterschiede zwischen Altersstufen sondern auch innerhalb von Klassen untersuchen zu können.

Wie verhalten sich jedoch die Typen der App-Nutzung (vgl. Kapitel 5) zu den nun herausgearbeiteten Typen historischen Erzählens? Abbildung 7.2 stellt die Verteilung der verschiedenen Typen zueinander dar.

Deutlich wird dabei, dass in allen Typen historischen Erzählens auch unterschiedliche, nämlich mindestens drei verschiedene Nutzer*innen-Typen vertreten sind. Womit deutlich wird, dass kein ausschließlicher Zusammenhang zwischen Nutzer*innen-Typen der App und Typen historischen Erzählens zu identifizieren

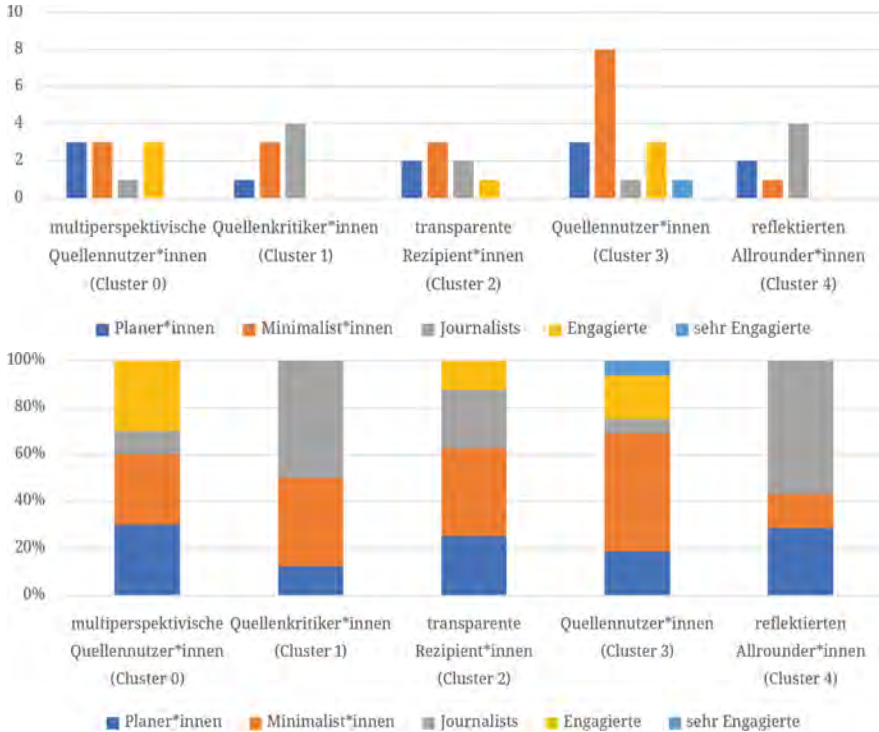


Abbildung 7.15: Verteilung der qualitativen Typen historischen Erzählens auf die quantitativen Nutzer*innen-Typen der App absolut (oben) und relativ (unten).

ist, wie bereits in Kapitel 6 zu vermuten war. Ein bestimmtes Nutzer*innen-Verhalten in der ‚App in die Geschichte‘ steht folglich keineswegs immer im Zusammenhang mit einem immer gleichen Typ historischen Erzählens, sondern kann vielmehr unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Forschungsmethodisch zeigen diese Unterschiede zwischen der qualitativen und der quantitativen Clusteranalyse daher auch, dass es keinen Sinn macht eine Clusteranalyse für beide Datentypen anzuwenden. Der Vergleich der Typen legt vielmehr ein Spannungsverhältnis offen, die beiden Clusteranalysen bzw. Typenbildungen gehen nicht ineinander auf.

Dennoch werden grundsätzliche Tendenzen sichtbar: Die ‚Journalists‘ sind überwiegend ‚Quellenkritiker*innen‘ oder ‚reflektierte Allrounder*innen‘, die ‚Minimalist*innen‘ sind meistens ‚Quellennutzer*innen‘ und die ‚Engagierten‘ und ‚sehr Engagierten‘ sind oftmals ‚Quellennutzer*innen‘ und ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘. Die ‚Planer*innen‘ sind dagegen in recht ähnlichem Verhältnis in allen Typen historischen Erzählens vertreten.

Diese Tendenzen lassen sich zumindest teilweise mit einem spezifischen Nutzer*innen-Verhalten in der App erklären, wenn auch oftmals nur hypothetisch. Hierbei muss bedacht werden, dass historische Kompetenzen der Lernenden, wie sie in den Performanzen sichtbar werden, sich durchaus auch in einem bestimmten Nutzer*innen-Verhalten ausdrücken können (s. unten). Andererseits kann jedoch auch ein bestimmtes Nutzer*innen-Verhalten historische Kompetenzbereiche so fördern, sodass dies Auswirkungen auf die Performanzen historischen Erzählens haben kann.

Die Gruppe der ‚Minimalist*innen‘ nutzt die App und ihre Tools im Vergleich zu den anderen Gruppen weniger intensiv. Dies spiegelt sich teilweise in den weniger elaborierten historischen Erzählungen (vgl. ‚Quellennutzer*innen‘) eines Großteils dieser Nutzer*innen-Gruppe wider. Eine weniger intensive Planung der Forschung im Logbuch könnte daher z. B. mit einer weniger umfangreichen, selten multiperspektivischen Quellenauswahl aus dem digitalen Archiv einhergehen, eine weniger intensive Analyse in der Zeitleiste und im Journal mit einem weniger quellenkritischen Umgang mit dem Material usw. Andererseits zählen aber auch ein paar der Gruppen der ‚Minimalist*innen‘ zu den ‚Quellenkritiker*innen‘ und den ‚reflektierten Allrounder*innen‘. Für diese Gruppen lässt sich vermuten, dass sie ihre Forschung in der App und den Umgang mit den Tools gut organisieren (also effizient), vielleicht weil sie bereits über Erfahrungen und Fähigkeiten in der Projekt- und Archivarbeit verfügen, sodass die minimalistische Nutzung der App für sie vollkommen ausreichend ist und sie daher trotzdem elaboriert historisch in der App erzählen.

Die ‚Journalists‘ legen den Schwerpunkt der App-Nutzung auf die digitale Zeitleiste und das Journal, wo sie historische Quellen analysieren und ihre Narration verfassen. Daher verwundert es wenig, dass besonders die ‚Journalists‘ zu den ‚Quellenkritiker*innen‘ und den ‚reflektierten Allrounder*innen‘ gehören, da gerade diese Ausprägungen historischen Erzählens in diesen Tools im Vordergrund stehen. Die ‚Journalists‘ sind folglich unter den Nutzer*innen-Typen die herausragenden Gruppen, besonders im Vergleich zu den meist defizitären Performanzen aus anderen empirischen Studien (vgl. u. a. Kapitel 2.2.3). Sie machen besonders deutlich, dass das Konzept der App per se nicht zu schwierig für Lernende ist und die verschiedenen Tools den historischen Lernprozess sinnvoll strukturieren und unterstützen können, bzw. dass Lernende – auch jüngere – durchaus über ausreichende Kompetenzen verfügen, um elaborierte historische Erzählungen zu entwickeln.

Die ‚Engagierten‘ und ‚sehr Engagierten‘ nutzen dagegen die Tools in der App im Vergleich zu den anderen Typen wesentlich intensiver. Bei manchen Gruppen könnte dies ein Anzeichen für Überforderung und Desorientierung sein, denn sie nutzen die Tools zwar intensiv, jedoch sind ihre historischen Narrationen nicht im gleichen Maße elaboriert, da sie nicht bei den ‚Quellenkritiker*innen‘ und auch nicht bei den

‚reflektierten Allrounder*innen‘ vertreten sind. Allerdings sollten auch die Gruppe der ‚Quellennutzer*innen‘ im Vergleich zu anderen Untersuchungen v. a. aufgrund der (gesteigerten) empirischen Triftigkeit der Narration (bei 96% aller Gruppen) und ihrer quellenkritischen Reflexionen nicht allzu sehr abgewertet werden. Zudem lässt sich die intensive Nutzung der App bei den ‚Engagierten‘ mit ihrer teilweisen multiperspektivischen Quellenauswahl in Verbindung bringen (vgl. ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘), denn eine intensive Nutzung kann auch mit einer detaillierten Vorbereitung, Recherche und dadurch womöglich auch umfangreicheren, multiperspektivischen Quellenauswahl einhergehen.

Bei den ‚Planer*innen‘ zeigt sich dagegen, dass die intensive Nutzung des Forschungslogbuches, v. a. während der Planung und Vorbereitung der Recherche sowie der Recherche und Sammlung von Hintergrundnarrationen, sowohl mit elaborierten historischen Erzählungen (vgl. ‚Quellenkritiker*innen‘ und ‚reflektierte Allrounder*innen‘) als auch etwas weniger elaborierten (‚transparente Rezipient*innen‘, ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘ und ‚Quellennutzer*innen‘) einhergehen kann.

8 Fazit und Ausblick

Demokratische Gesellschaften brauchen plurale Geschichtenerzähler*innen und plurale Geschichten. In dieser Konsequenz bedeutet historisches Lehren und Lernen, Schüler*innen darin zu fördern und dazu aufzufordern, ihre eigenen historischen Erzählungen zu entwickeln, sie im Geflecht anderer Erzählungen zu verorten und darüber miteinander in Verhandlung zu treten. Dabei sollte es keinesfalls um ‚beliebige‘ Geschichten gehen, sondern um möglichst überzeugende – sowohl im Sinne Jörn Rüsen's eine ‚wissenschaftsspezifische‘ Narration nach den Regeln der empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit vorzulegen als auch nach Klaus Bergmann die Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität zu beachten. Lernen zielt in diesem Verständnis nicht auf eine ‚perfekte‘ – d. h. auf dem professionellen Niveau von Historiker*innen – historische Erzählung ab, sondern auf den Prozess historischen Erzählens und der Förderung der damit verbundenen historischen Kompetenzen. Diese lassen sich als Entwicklung historischer Fragestellungen, als Suche nach und Analyse von historischen Quellen sowie Darstellungen und als Ausgestaltung eigener Sinnbildungen in Form einer historischen Narration operationalisieren. Mit dem Abschluss dieser Narration sollte der Lernprozess jedoch keinesfalls enden, sondern vielmehr in der Aushandlung der unterschiedlichen Erzählungen der Lernenden fortgeführt werden.

So gestaltete Prozesse historischen Erzählens scheinen im Unterricht nur schwer umsetzbar zu sei, wie in verschiedenen Studien bereits deutlich wurde.¹ Zugleich wird in anderen Untersuchungen jedoch oftmals betont, dass sie nicht grundsätzlich zu schwer für Schüler*innen sind, sondern vielmehr geeignete Settings (Textgattungen, Themen, Materialien, Erzählanlässe sowie Unterstützungsangebote) zur Förderung der entsprechenden historischen Kompetenzen notwendig sind. Hierfür bietet der digitale Raum besondere Potenziale. Diese werden in aktuellen Lernangeboten für das historische Lernen jedoch nur unzureichend genutzt. Zugleich liegen bisher lediglich vereinzelte empirische Erkenntnisse über

1 Vgl. u. a. Monika Waldis, Peter Gautschi, Jan Hodel und Kurt Reusser. „Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht: Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie ‚Geschichte und Politik im Unterricht‘“. In: *Geschichtsdidaktik empirisch*. Hrsg. von Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Berlin, 2006, S. 153–188, Schönemann, Thünemann und Zülsdorf-Kersting, *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte* und Borries, *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*.

historische Lernprozesse im digitalen Raum und seine vermeintlichen Potenziale vor (vgl. Kapitel 2).

In dem hier vorgestellten Dissertationsprojekt wurde daher zunächst ein Modell historischen Lernens entfaltet, welches anhand einer geschichtskulturellen Kontroverse Lernenden im digitalen Raum ermöglicht, Forschungsfragen zu entwickeln, für diese eigenständig historische Quellen zu recherchieren und auszuwählen und sich abschließend mit einer eigenen historischen Erzählung innerhalb der Kontroverse zu positionieren und die verschiedenen Narrationen zu verhandeln sowie zu reflektieren. Das Modell orientiert sich damit an dem in der Einleitung entwickelten Lernbegriff (vgl. Kapitel 1.2) in den drei Dimensionen historischen Lernens: Neben der Einführung in Geschichts- und Erinnerungskultur adressiert dieses v. a. die Elaboration historischer Kompetenzen (mit Schwerpunkt auf den Re-Konstruktionskompetenzen) sowie die Reflexion von Subjektperspektiven und damit verbundenen Sinnbildungsprozessen.

Diese Dimensionen finden folglich ihre Berücksichtigung in der Konzeption und Gestaltung der ‚App in die Geschichte‘ (vgl. Kapitel 3). Diese richten sich sowohl am theoretischen bzw. empirischen Forschungsstand sowie aktueller normativer Anforderungen historischen Erzählens als Lernprozess historischen Denkens aus und übersetzen sie konkret in die Form einer digitalen Lernplattform mit verschiedenen Tools. Die App-Konzeption nutzt dabei zudem die Potenziale des digitalen Raumes (wie z. B. Kooperation mit Archiven vom Klassenzimmer aus, individuelle sowie kooperative und kollaborative Lernformen, offene Lernwege und Ergebnisse) und berücksichtigt zugleich zentrale didaktische Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität, des Beutelsbacher Konsens sowie grundsätzlich der Projekt- und Archivarbeit, des forschenden und entdeckenden Lernens sowie das Task-Based History Learnings. Hierdurch adressiert das Konzept zentrale Kompetenzen des FUER-Modells mit Schwerpunkt auf den re-konstruktiven Bereichen sowie die unterschiedlichen Dimensionen historischen Lernens (vgl. Kapitel 1). Im Sinne des Wissenschaftstransfers zielt das App-Projekt zudem darauf ab, dass verschiedene Institutionen (Schulen, Universität und Lehrkräftefortbildung, außerschulischer Lernort) bei der Entwicklung und Implementierung des Lernangebots im Unterricht miteinander kooperieren und hierdurch Synergien entstehen. Exemplarisch wurde hierfür mit dem Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen gearbeitet und das ‚Bethel Modul‘ in der App entwickelt (vgl. Kapitel 3.2).

Dieses steht in Verbindung zu einer aktuellen Debatte um Bethel und Friedrich von Bodelschwingh sowie grundsätzlich um den erinnerungs- und geschichtskulturellen Umgang mit Eugenik, ‚Euthanasie‘ und Zwangssterilisation in der Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Kapitel 2.1.1). Das Modul kann somit exemplarisch in Geschichts- und Erinnerungskultur einführen und Reflexionen über diese initiieren. Das gewählte historische Thema ist zudem gegenwärtig gesellschaftlich rele-

vant, da gerade dieser Teil der NS-Geschichte noch nicht ausreichend aufgearbeitet wurde.² Zugleich zeigt sich darin die Kontroversität historischer Erzählungen im digitalen Raum. Dieser trägt jedoch nicht zwangsläufig zu einem Austausch der verschiedenen Deutungen und Positionen bei, birgt neben den zahlreichen Potenzialen also auch Herausforderungen. Gerade im Zeitalter der Digitalität besteht nämlich z. B. durch Echokammern und Filterblasen die Gefahr gesellschaftlicher Spaltungen und Trennung der Diskurse anstelle ihrer Vernetzung. Der Forschungsauftrag des ‚Story Modus Bethel‘ greift hierzu im Gegensatz bewusst Kontroversität auf, sodass Lernende diese auch im Digitalen kennenlernen können und sich in Form ihrer historischen Erzählung innerhalb der Debatte dazu positionieren. Somit bietet das Thema und der gewählte Auftrag in der App einen geeigneten Erzählanlass für historische Lernprozesse.

Das Konzept der App ist durchaus vielversprechend, fraglich ist jedoch, wie Lernende damit umgehen und ob es nicht eine Überforderung für sie darstellt. Daher untersuchte die empirische Studie in dieser Arbeit, wie Lernende die App nutzen und wie sie in der App Geschichte erzählen. Herausfordernd ist hierbei, dass für digitale Forschungsgegenstände auch digitale Methoden benötigt werden, um diese adäquat untersuchen zu können. Es wurde daher ein Mixed-Methods Design entwickelt, in welchem qualitative (historische Erzählungen) und quantitative Daten (Logfiles) der App mit Hilfe selbst implementierter Machine Learning Algorithmen sowie qualitativer Inhaltsanalyse analysiert wurden. Diese Datentypen, das gewählte Vorgehen und die Auswertungsmethoden sowie deren Kombination sind innovativ und bieten zugleich spannende Einblicke in ein bisher kaum untersuchtes Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, dem historischen Erzählen im digitalen Raum. Methodisch konnte daran gezeigt werden, wie für digitale Forschungsgegenstände auch digitale Settings, bzw. Erhebungs- und Auswertungsmethoden angewendet werden können, auch wenn dies für die Forschenden gewissermaßen bedeutet Neuland zu betreten. Die empirische Studie zur App ist somit auch ein Beispiel für ‚Digitalforschung‘ im Bereich der Geschichtsdidaktik (vgl. Kapitel 4).

Die Analyse der Logfile-Daten der App-Nutzenden mithilfe des K-Means Algorithmus konnte zunächst unterschiedliche Nutzer*innen-Typen der App identifizieren (vgl. Kapitel 5): ‚Minimalist*innen‘, ‚Engagierte‘ und ‚sehr Engagierte‘, ebenso ‚Planer*innen‘ und ‚Journalists‘. Diese machen deutlich, dass Lernende die App unterschiedlich nutzen und wie sie sie nutzen. Sie kennzeichnen nämlich Gruppen mit ähnlichem Verhalten in der App, in Abgrenzung zu anderen Gruppen. Die verschiedenen Typen nutzten also die App sowohl insgesamt unterschiedlich intensiv

2 Vgl. u. a. Deutscher Bundestag, *NS-Opfer von „Euthanasie“ und Zwangssterilisationen: Pressemitteilung Kultur und Medien/Anhörung* (26.09.2022).

(in den Dimensionen Zeit, Besuche und Seitenansichten) als auch in Bezug auf die verschiedenen Tools (Forschungslogbuch, Archiv, Zeitleiste und Journal). Allerdings wurden grundsätzlich alle Tools in der App im Sinne des adressierten Lernprozesses genutzt, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Das heißt, dass die Konzeption der App und v. a. die integrierten Tools den Lernprozess unterstützen sowie strukturieren können, zugleich aber individuelle Prozesse für ein offenes historisches Lernen in Form verschiedener Lernwege ermöglichen und hierdurch zentrale Potenziale des digitalen Raumes fruchtbar machen. Das digitale Archiv wurde zudem als das zentrale Element der App identifiziert (vgl. Kapitel 5.2.3). Die intensive Recherche aller Gruppen der Studie (jeweils ca. 200 bis 3000 Seitenansichten und zwischen 84 bis 1514 Minuten) im digitalen Archiv der App zeigt v. a. im Vergleich zur wesentlich geringeren Anzahl an Quellen in Schulbüchern³ sowie der oft nur sehr kurzen Zeit der Arbeit mit Quellen im Unterricht⁴ ein vermutlich hohes Engagement und eine große Motivation auch der jüngeren Schüler*innen bei ihrer Quellenrecherche. Diese Heuristik, also Quellenrecherche und -auswahl, ist ein entscheidendes Element historischer Forschung und damit auch historischen Erzählens, sie lässt sich jedoch nur schwer in den regulären Geschichtsunterricht integrieren. Die App ermöglicht dies jedoch im digitalen Raum und kann hierdurch zentrale Kompetenzen historischen Denkens (v. a. im Bereich der Methodenkompetenzen) fördern. Zudem gelingt es so, den außerschulischen Lernort ins Klassenzimmer zu holen und hierbei eine umfangreiche Projekt- und Archivarbeit auf der Lernplattform umzusetzen. Beachtlich ist zudem, dass sich die verschiedenen Nutzer*innentypen auf verschiedene Jahrgangsstufen verteilen und zudem in allen Klassen und Kursen unterschiedliche Typen vertreten sind. Es lassen sich lediglich geringe Alterseffekte erkennen: Elft- und Zwölftklässler*innen sind überwiegend unter den ‚Minimalist*innen‘ und ‚Journalists‘ vertreten, Neunt- und Zehntklässler*innen dagegen in etwas geringerer Verteilung unter den ‚Journalists‘ und dafür etwas mehr unter den ‚Engagierten‘ bzw. ‚sehr Engagierten‘.

Die Analyse der qualitativen Daten, also aller Texte und v. a. der historischen Narration im Journal der App, konnte im zweiten Schritt zeigen, wie die Lernenden in der App Geschichte erzählen, nämlich größtenteils elaboriert (vgl. Kapitel 6).⁵ Die untersuchten Gruppen entwickelten oftmals empirisch, normativ und narrativ

3 Vgl. u. a. Buchberger, „Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht“.

4 Vgl. u. a. Waldis, Gautschi, Hodel und Reusser, „Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht: Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie ‚Geschichte und Politik im Unterricht‘“.

5 Der Ausdruck ‚elaboriert‘ wird hier, wie auch in den anderen Interpretationen der Studienergebnisse, nicht im Sinne der Graduierung nach dem FUER-Modell genutzt (vgl. Kapitel 2.2), sondern le-

trifftige historische Narrationen, die teilweise sogar als gesteigert triftig eingestuft werden können: 96% aller Gruppen belegen ihre Deutungen anhand historischer Quellen aus dem digitalen Archiv der App, mehr als die Hälfte der Forscher*innen-Teams bettet sie zudem explizit in bereits bestehende Hintergrundnarrationen ein. Fast alle Lernenden positionieren sich in ihrer Narration in der geschichts- und erinnerungskulturellen Debatte um Bethel bzw. den neuen Straßennamen, und begründen ihre Position zudem. Die so entwickelten Sinnbildungen sind, wie an einzelnen Textausschnitten deutlich wurde, in sich logisch und überzeugend. Oftmals wählen sie sogar multiperspektivische Quellen und kontroverse Darstellungen aus, die sie bisweilen quellenkritisch reflektieren bzw. de-konstruieren, sodass die einzelnen Fallbeispiele eine hohe Qualität der Narrationen – gerade im Vergleich zu anderen Studien – veranschaulichen. Einzelne quellenkritische Reflexionen zeigten darüber hinaus auch, dass Lernende durch die offene Konzeption der App und des digitalen Archivs zu beachtlichen Erkenntnissen (etwa in Bezug auf Partikularität historischer Quellen und auf die Bedeutung von Quellengattungen) gelangen können.

Die Überlegungen und Reflexionen, welche die Schüler*innen in der App explizit äußern, belegen zudem unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Auswahlentscheidungen, wie sie bereits zuvor auch im Nutzer*innen-Verhalten erkennbar waren. Diese verschiedenen Lernwege können somit, neben den pluralen Ergebnissen und Sinnbildungen, zum Gegenstand erkenntnisreicher Diskussionen im Unterricht werden. Dies wurde bei einem Unterrichtsbesuch während der Abschlussdiskussion einer Klasse besonders deutlich. Die Lernenden erkannten, dass sie zu unterschiedlichen Positionen und Begründungen gelangt waren, dass sie aber auch unterschiedliche Quellen ausgewählt hatten bzw. dieselben Quellen unterschiedlich analysiert und interpretiert hatten. Genau hierdurch können zentrale Reflexionsprozesse nicht nur über die Sinnbildungen der Narrationen, sondern auch über die ihnen zugrunde liegenden Charakteristika sowie Forschungsprozesse angestoßen werden, die neben Sach- und Methodenkompetenzen auch historische Orientierungskompetenzen fördern. Die App ermöglicht also nicht nur einen Lernprozess im digitalen Raum, sondern eben auch einen Diskurs über die erzählten Geschichten im Klassenzimmer.

Die zweite Clusteranalyse der quantifizierten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse nach den verschiedenen Differenzierungsmerkmalen konnte zudem Zusammenhänge zwischen diesen deutlich machen, sodass Typen historischen Erzählens, also Gruppen welche ähnliche Merkmalsausprägungen im Vergleich zu

diglich um zu beschreiben, dass die Lernenden triftig sowie nach den Prinzipien der Kontroversität, Multiperspektivität und Pluralität historisch erzählen (vgl. Ausführungen bereits in Kapitel 4.1).

anderen Gruppen in den Narrationen der App aufweisen, identifiziert wurden (vgl. Kapitel 7.1): ‚Quellennutzer*innen‘, ‚multiperspektivische Quellennutzer*innen‘ und ‚Quellenkritiker*innen‘ sowie ‚transparente Rezipient*innen‘ und ‚reflektierte Allrounder*innen‘. Die jeweiligen Ausprägungen der Differenzierungsmerkmale innerhalb dieser ‚Erzähl-Typen‘ unterstreichen die zentrale Bedeutung v. a. der Prinzipien der Multiperspektivität und Kontroversität für Lernprozesse historischen Erzählens. Berücksichtigen bzw. entdecken Lernende diese nämlich in ihrem Forschungsprozess in der App im Umgang mit Quellen und Darstellungen, können hierdurch Reflexionen über diese Prinzipien angestoßen werden, die fundamental für ein narrativistisch-konstruktivistisches Geschichtsverständnis sind und quellenkritische Reflexionen sowie die de-konstruktive Analyse von Darstellungen besonders fördern. Die Verteilung der Typen auf die verschiedenen Jahrgangsstufen, macht – wie schon zuvor – die Heterogenität innerhalb von diesen deutlich: Innerhalb von Jahrgangsstufe neun und zehn finden sich alle Typen historischen Erzählens, von den ‚Quellennutzer*innen‘ bis zu den ‚reflektierten Allrounder*innen‘, genauso wie auch in den höheren Jahrgangsstufen elf bis 12.

Zudem konnte beim abschließenden Vergleich der beiden Typenbildungen, Nutzer*innen-Typen und Typen historischen Erzählens, u. a. gezeigt werden, dass eine bestimmte Nutzung der App nicht zwangsläufig zu einem bestimmten Typ historischen Erzählens führt (vgl. Kapitel 7.2). Das bedeutet z. B., dass sowohl eine ‚minimalistische‘ wie auch eine ‚engagierte‘ Nutzung der App mit elaborierten Formen historischen Erzählens, etwa durch quellenkritische Reflexionen und gesteigerte Triftigkeit, in Zusammenhang stehen kann. Allerdings lassen sich dabei zugleich Tendenzen und Erklärungsmuster finden, welche ein bestimmtes Verhalten mit einer bestimmten Performanz historischen Erzählens in Verbindung bringen: So kann eine intensive Nutzung der App, z. B. bei den ‚Engagierten‘ und ‚sehr Engagierten‘ auch ein Zeichen für Desorientierung und ggf. Überforderung in der App sein, wenn sich nämlich keine oder weniger quellenkritische Reflexionen bzw. Reflexionen über Darstellungen finden. Auf der anderen Seite kann eine ‚minimalistische‘ Nutzung der App auch Hinweis auf einen durchdachten und gut organisierten Forschungsprozess sein, bei dem die Tools effizient eingesetzt werden, und dabei auch sehr elaborierte Reflexionen und gesteigert triftige Sinnbildungen in der App entwickelt werden. Grundsätzlich handelt es sich jedoch nicht um ausschließliche Zusammenhänge, in allen Typen historischen Erzählens finden sich nämlich auch (fast) alle Typen der App-Nutzung.

Insgesamt lässt sich folglich für die Lerngruppen der Studie resümieren, dass das App-Konzept und die darin berücksichtigten zentralen Prinzipien und Lernziele, wie z. B. Multiperspektivität und eigenständige Quellenarbeit inklusive Heuristik, keinesfalls per se eine Überforderung – auch nicht für jüngere Lernende – darstellen, sondern vielmehr vielfältige und offene Lernwege für Schüler*innen im di-

gitalen Raum eröffnen. Die Ergebnisse der Studie konnten nämlich zeigen, dass die Struktur und der Lernprozess mit seinen Freiheiten und der ausreichenden Zeit bei manchen Gruppen zu sehr reflektierten, also elaborierten historischen Erzählungen führt.

Allerdings muss bei all diesen zuvor skizzierten Ergebnissen der App-Studie auch einschränkend bedacht werden, dass nur Gymnasialklassen und solche Gruppen, welche ein eigenes Interesse an der Nutzung der App hatten, also freiwillig an der Studie teilnahmen, untersucht wurden. Zudem wurde die App von den Lernenden im Kontext ihres Geschichtsunterrichts genutzt, weshalb dies durchaus auch eine grundsätzliche Bewertungssituation darstellen kann (*high-stakes test*). Bei der App-Nutzung in anderen Settings und anderen Lerngruppen sowie Schulformen ist daher zu vermuten, dass sich noch weitere bzw. andere Nutzer*innen-Typen und Typen historischen Erzählens identifizieren lassen. Hierfür wäre es daher sinnvoll in Folgestudien auch größere Fallzahlen sowie einen breiter angelegten Sample-Raum zu untersuchen. Dies kann ebenso vorteilhaft für die Anwendung von Clustering-Algorithmen sein, da hierdurch forschungsmethodisch noch genauer Cluster herausgearbeitet und identifiziert werden können. Darüber hinaus hat die App-Studie Teams von Lernenden untersucht, da der Lernprozess in der App kooperativ und kollaborativ gestaltet ist und die erhobenen Daten aus der App nur Rückschlüsse über Gruppen von Lernenden zulassen. Die Studie kann hierdurch wichtige Einblicke in gemeinschaftliches historisches Lernen im digitalen Raum bieten, worüber zuvor noch keine Erkenntnisse vorlagen. Zugleich können weitere Folgestudien hierauf aufbauen, dabei jedoch auch die individuelle Ebene innerhalb der Teams in den Blick nehmen. Hierfür wären allerdings andere Erhebungsmethoden bzw. Forschungsdaten notwendig (vgl. Kapitel 4.2.2). Des Weiteren wurde die Rolle der Lehrperson in der Studie nicht untersucht, da der Schwerpunkt auf der Perspektive der Lernenden lag. Für eine zukünftig erfolgreiche Implementierung des digitalen Lernangebots im Unterricht sollte jedoch gerade auch die Lehrenden-Perspektive mitbedacht und somit auch in der empirischen Forschung, ebenso in einer weiteren Folgestudie, berücksichtigt werden. Außerdem ließen sich zusätzlich nicht nur die Lernprozesse in der App, sondern auch die Diskussionen- und Reflexionen im Klassenzimmer z. B. mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen und Videographien untersuchen, um so auch in diese einen vertieften Einblick zu erlangen.

Theoretisch sowie normativ können jedoch bereits aus den Erkenntnissen der Studie über die ‚App in die Geschichte‘ zentrale Ableitungen und Schlussfolgerungen gezogen werden: Lernprozesse historischen Erzählens lassen sich im digitalen Raum, angelehnt an das narrativistisch-konstruktivistische Geschichtsparadigma (Danto, Baumgartner, Rüsen), der disziplinären Matrix historischen Denkens (Rüsen) sowie des Kompetenz-Strukturmodells der FUER-Gruppe theoretisch her-

leiten und im Abgleich mit empirischen Erkenntnissen pragmatisch in Form einer digitalen Lernplattform mithilfe verschiedener Tools modellieren und strukturieren, um so auf die gegenwärtigen Anforderungen historischen Lernens im Zeitalter der Digitalität zu antworten. Die Ergebnisse der Studie konnten hierbei zeigen, dass es zudem sinnvoll ist zentrale Prinzipien der Archiv- und Projektarbeit, des forschenden und entdeckenden Lernens sowie des TBHL-Konzepts auch im digitalen Raum zu beachten und hierbei dessen Potenziale zu nutzen und zugleich die damit verbundenen Herausforderungen (z. B. die Kontroversität historischer Erzählungen im Netz) als Lernanlass konstruktiv zu wenden. Hierdurch kann es auch gelingen, die dringend benötigten Medienkompetenzen, eine Digital Literacy, fachspezifisch im digitalen Raum zu fordern und fördern. Dabei sollte historisches Lernen jedoch nicht allein für diesen digitalen Raum konzipiert werden, sondern auch mit Denk- und Reflexionsprozessen im Austausch mit der ‚analogen‘ Welt des Klassenzimmers verknüpft werden. Die ‚App in die Geschichte‘ ist hierfür ein geeignetes Beispiel.

Pragmatisch lässt sich zudem schlussfolgern, dass es fundamental ist einen möglichst offenen Forschungsauftrag am Beispiel einer aktuellen Debatte als Erzählanlass auszuwählen und hierfür zudem ausreichend Materialien (wie in Form des digitalen App-Archivs) zur Verfügung zu stellen, sodass unterschiedliche Auswahlentscheidungen (v. a. der Heuristik) und Schwerpunktsetzungen der Lernenden möglich und notwendig werden und sie plurale Geschichte erzählen sowie sich darin in gesellschaftlichen Debatten verorten können. Die verschiedenen Tools sollten zudem ebenso den Lernprozess und dessen Struktur unterstützen, aber auch verschiedene Lernwege und Entscheidung innerhalb von diesen zulassen. Zugleich erscheint es fundamental, dass bereits während des Forschungsprozesses Diskursräume geschaffen werden und historisches Lernen nicht nur als individueller, sondern eben auch als kollaborativer und kooperativer Prozess im digitalen Raum wie auch im Klassenzimmer stattfinden kann. Zukünftig ist geplant, hierfür in der App weitere Module in Kooperation mit neuen Archiven zu entwickeln, die so auch andere Schulstufen ansprechen und weitere historische Themen berücksichtigen. Ebenso können neue Unterstützungselemente entwickelt werden: Vor allem jüngere Lernende benötigen eine Einführung in den wissenschaftlichen Umgang mit Darstellungen im digitalen Raum, sodass sie z. B. explizit auf diese verweisen und ggf. auch kontroverse Deutungen identifizieren können (vgl. Kapitel 6.1.2). In diesem Kontext erscheint es wichtig, weitere bzw. andere digitale Lernangebote zu entwickeln, welche schwerpunktmäßig de-konstruktive Lernprozesse adressieren. Ebenso bieten sich z. B. Erklärvideos zu methodischen Fragen, etwa der Quellenanalyse und -kritik sowie zum Prinzip der Multiperspektivität, an (vgl. Kapitel 6.2.3). Um plurale Narrationen bzw. Ergebnisse zu ermöglichen, sollten historische Forschungsaufträge, wie jener im ‚Bethel Modul‘ der App, möglichst offen gestaltet

sein. Wichtig ist dabei jedoch, dass dies explizit gemacht wird bzw. den Lernenden bewusst ist, da eine solche Offenheit im alltäglichen Geschichtsunterricht meist nicht vorgesehen ist (vgl. Kapitel 6.3.2). Durch die zuletzt immer bessere Entwicklung sogenannter *Large Language Modelle*, wie z. B. ChatGPT, wäre es zukünftig ebenso denkbar, diese etwa in Form eines digitalen ‚Hilfebots‘ zur sprachlichen Unterstützung in den Forschungsprozess zu integrieren sowie dabei ggf. auch Reflexionen über Potenziale sowie Grenzen solcher Sprachmodelle anzuregen.

Zuletzt erfordert all dies aber auch eine veränderte Rolle der Lehrperson. Diese kann nämlich in einem solchen Lern- und Forschungsprozess, wie er in der App adressiert wird, nicht mehr allein Lerngestalterin sein, sondern muss vielmehr auch Lernbegleiterin werden. Das heißt z. B. auch, dass sie nicht auf alle Fragen der Schüler*innen eine Antwort wissen muss, da die Materialien und Wege der Lernenden nicht von Anfang an feststehen. Eindrücklich wurde dies etwa in einer der durchgeführten Fortbildungen zur App von einer der Lehrpersonen reflektiert: Sie berichtete, dass sie beim Einsatz der App im Unterricht zum ersten Mal gemeinsam mit den Schüler*innen der Klasse gelernt habe und dies eine ganz neue Erfahrung gewesen sei.

Letztlich bleibt bei digitalen Lernangeboten, wie auch der ‚App in die Geschichte‘, immer die Herausforderung bestehen, nicht von der schnell fortschreitenden technischen Entwicklung überholt zu werden, sondern das Angebot stetig – auch inhaltlich – zu aktualisieren und ein möglichst vielfältiges Angebot unterschiedlichen Lerngruppen anzubieten, damit dieses auch tatsächlich seinen Weg in die Schulen, den Unterricht und zu den außerschulischen Lernorten findet.⁶ Diese Arbeit konnte zeigen, dass in dem Konzept der App sowie ihrer konkreten Ausgestaltung in den verschiedenen Tools Potenziale liegen, historisches Lernen und damit zentrale Kompetenzen historischen Erzählens im digitalen Raum fachspezifisch zu fordern und zu fördern. Hierdurch kann die App-Konzeption als Modell dienen ‚traditionelle‘ Strukturen für offene historische Lernprozesse aufzubrechen. Die empirischen

⁶ Ebenso ist es eine große Herausforderung digitale Projekte kontinuierlich zu finanzieren und zu administrieren. Es ist geplant, die ‚App in die Geschichte‘ auch in der nahen Zukunft zu erhalten. Voraussichtlich wird das Bildungsministerium NRW die App von QUA-LiS NRW übernehmen. In den Phasen des Übergangs kann die App ggf. zeitweise nicht erreichbar sein (Stand Oktober 2023). Ebenso sind von der Autorin weitere App-Projekte geplant, die auf den in dieser Arbeit vorgestellten Erkenntnissen und Konzepten aufbauen und diese fortführen. Siehe hierzu die Homepage: alexandra-krebs.com.

Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit und zugleich die Umsetzbarkeit eines solchen Lernprozesses im digitalen Raum. Damit ist diese Arbeit nicht nur bedeutend für die geschichtsdidaktische Forschung, sondern auch für die Lehrkräfteaus- und Weiterbildung, für außerschulische Lernorte sowie Entwickler*innen digitaler Angebote.

Literatur

- Akreimi, Leila. „Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, 2019, S. 313–331.
- Alavi, Bettina und Schäfer, Marcel. „Historisches Lernen und Lernstrategien von Schüler/innen. Eine empirische Untersuchung zu historischer Selbstlernsoftware“. In: *Historisches Lernen im virtuellen Medium*. Hrsg. von Bettina Alavi. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heidelberg, 2010, S. 75–93.
- Albers, Helene. „Exklusion aus der Volksgemeinschaft. Die Euthanasie-Morde im inklusiven Geschichtsunterricht“. *Geschichte lernen* 180 (2017), S. 17–25.
- Aly, Götz, Hrsg. *Aktion T4 1939–1945: Die „Euthanasie“-Zentrale in der Tiergartenstraße 4*. Stätten der Geschichte Berlins, Bd. 27. Berlin, 1987.
- Aly, Götz. *Die Belasteten: „Euthanasie“ 1939–1945; eine Gesellschaftsgeschichte*. 2. Aufl. Frankfurt/M., 2013. App in die Geschichte. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: www.app-in-die-geschichte.de.
- Baacke, Dieter. „Was ist Medienkompetenz?“ In: *Chancen digitaler Medien für Kinder und Jugendliche*. Hrsg. von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke. Dieter Baacke Preis Handbuch. München, 2012, S. 145–147.
- Bajohr, Frank und O’Sullivan, Rachel. „Holocaust, Kolonialismus und NS-Imperialismus: Forschung im Schatten einer polemischen Debatte“. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 70.1 (2022), S. 191–202.
- Barricelli, Michele. „Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann“. In: *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Hrsg. von Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs. Wiesbaden, 2011, S. 61–82.
- Barricelli, Michele. *Schüler erzählen Geschichte: Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. 1. Aufl. erschienen 2005. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2014.
- Barricelli, Michele, Gautschi, Peter und Körber, Andreas. „Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012, S. 207–236.
- Barricelli, Michele und Lücke, Martin, Hrsg. *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts: Bd. 1*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012.
- Baumgartner, Hans Michael. „Die Erzählstruktur des historischen Wissens und ihr Verhältnis zu den Formen seiner Vermittlung: Ein Diskussionsvorschlag“. In: *Historisches Erzählen*. Hrsg. von Siegfried Quandt und Hans Süßmuth. Kleine Vandenhoeck-Reihe. Göttingen, 1982, S. 73–76.
- Baumgartner, Hans Michael. *Kontinuität und Geschichte: Zur Kritik und Metakritik der historischen Vernunft*. 2. Aufl. Frankfurt/M., 1997.
- Baumgärtner, Ulrich. *Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule*. 2. Aufl. Paderborn, 2019.
- Beilner, Helmut. „Empirische Zugänge zur Arbeit mit Textquellen in der Sekundarstufe I“. In: *Von der Einschulung bis zum Abitur*. Hrsg. von Bernd Schönemann und Annegret Ritter. Schriften zur Geschichtsdidaktik. Idstein, 2002, S. 84–96.
- Belshaw, Douglas. *What is „digital literacy“? A Pragmatic investigation. Dissertation*. Durham, 2012. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/3446/>.
- Benad, Matthias, Schmuhl, Hans-Walter und Stockhecke, Kerstin, Hrsg. *Bethels Mission (4): Beiträge von der Zeit des Nationalsozialismus bis zur Psychiatriereform*. Beiträge zur Westfälischen Kirchengeschichte, Bd. 44. Bielefeld, 2016.
- Benad, Matthias, Schmuhl, Hans-Walter und Stockhecke, Kerstin. „...unter Einsatz aller unserer Kräfte Anwälte unserer Kranken sein“: Bethel und die nationalsozialistischen Krankenmorde – ein Überblick über den Stand der Forschung“. In: *Bethels Mission (4): Beiträge von der Zeit des Nationalso-*

- zialismus bis zur Psychiatriereform. Hrsg. von Matthias Benad, Hans-Walter Schmuhl und Kerstin Stockhecke. Beiträge zur Westfälischen Kirchengeschichte, Bd. 44. Bielefeld, 2016, S. 17–28.
- Benzenhöfer, Udo. *Der gute Tod? Geschichte der Euthanasie und Sterbehilfe*. Göttingen, 2009.
- Bergmann, Klaus. *Geschichtsdidaktik: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. 3. Aufl. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2008.
- Bergmann, Klaus. „Multiperspektivität“. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider. Seelze-Velber, 1997, S. 301–303.
- Bergmann, Klaus. *Multiperspektivität: Geschichte selber denken*. 3. Aufl. Schwalbach/Ts., 2016.
- Bernhard, Roland und Kühberger, Christoph. „Digital history teaching? Qualitativ empirische Ergebnisse aus 50 teilnehmenden Beobachtungen zur Verwendung von Medien im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 425–440.
- Bernhardt, Markus und Neeb, Sven. „Apps & Co – Grundlagen, Potenziale und Herausforderungen historischen Lernens in digitalen Lernumgebungen“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11.1 (2020), S. 65–82.
- Bernsen, Daniel. *33 Ideen digitale Medien – Geschichte: Step-by-step erklärt, einfach umgesetzt – das kann jeder!* Augsburg, 2018.
- Bernsen, Daniel und Kerber, Ulf. „Einleitung“. In: *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Hrsg. von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 13–21.
- Bernsen, Daniel und Kerber, Ulf. „Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik“. In: *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Hrsg. von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 22–36.
- Bernsen, Daniel und Kerber, Ulf, Hrsg. *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017.
- Bernsen, Daniel, König, Alexander und Spahn, Thomas. „Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik“. *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften* 1 (2012). Aufgerufen am 07.01.2023, S. 1–27. URL: <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/view/294>.
- Bernsen, Daniel und Spahn, Thomas. „Medien und historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel“. *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften* 14 (2015), S. 191–203.
- Bertram, Christiane, Wagner, Wolfgang, Werner, Michael, Trautwein, Ulrich und Schreiber, Waltraud. „Vier Jahre Unterricht mit dem ‚mBook Belgien‘: Zu den Kompetenz- und Interessenverläufen der Lernenden von der neunten bis zur zwölften Klasse“. In: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 17*. Hrsg. von Monika Waldis und Béatrice Ziegler. Geschichtsdidaktik heute. Bern, 2019, S. 205–217.
- Bonhage, Barbara, Gautschi, Peter, Hodel, Jan und Spuhler, Gregor, Hrsg. *Hinschauen und Nachfragen: Die Schweiz und die Zeit des Nationalsozialismus im Licht aktueller Fragen*. Zürich, 2006.
- Borries, Bodo von. „Chancen und Grenzen der Projektarbeit am Beispiel des Geschichtswettbewerbs“. In: *Spurensucher*. Hrsg. von Michael Sauer. Hamburg, 2014, S. 368–390.
- Borries, Bodo von. *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher: Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim und München, 1995.
- Borries, Bodo von. „Forschendes historisches Lernen‘ ist mehr als ‚Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten‘: Rückblick und Ausblick“. In: *Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld*. Hrsg. von Christian Heuer, Christine Pflüger und Gerhard Schneider. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2009, S. 130–148.

- Borries, Bodo von. „Geschichte lernen – mit heutigen Geschichtsbüchern?“ *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 34 (1983), S. 558–585.
- Borries, Bodo von. „Geschichtsbewusstsein‘ und ‚Historische Kompetenz‘ von Studierenden der Lehrämter Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), S. 60–83.
- Borries, Bodo von. *Geschichtslernen, Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik: Erinnerungen, Erfahrungsschätze, Erfordernisse. 1959/60–2019/20*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2021.
- Borries, Bodo von. „Geschichtslernen in offenen Lernformen und an außerschulischen Lernorten“. In: *Öffentlichkeit herstellen – Forschen erleichtern! Aufsätze und Literaturübersicht zur Archivpädagogik und historischen Bildungsarbeit*. Hrsg. von Günther Rohdenburg. Hamburg, 1998, S. 78–96.
- Borries, Bodo von. „Historische Projektarbeit: ‚Größenwahn‘ oder ‚Königsweg‘?“ In: *Spurensucher*. Hrsg. von Lothar Dittmer und Detlef Siegfried. Hamburg, 2005, S. 333–350.
- Borries, Bodo von. *Jugend und Geschichte: Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Unter Mitarbeit von Andreas Korber, Oliver Baeck und Angela Kindervater*. Schule und Gesellschaft, Bd. 21. Opfaden, 1999.
- Borries, Bodo von. *Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik*. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. Stuttgart, 1980.
- Borries, Bodo von. „Zurück zu den Quellen? Plädoyer für die Narrationsprüfung“. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 63.42–43 (2013), S. 12–18.
- Borries, Bodo von, Fischer, Claudia, Leutner-Ramme, Sibylla und Meyer-Hamme, Johannes. *Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht: Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002*. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9. Neuried, 2005.
- Bracke, Sebastian, Flaving, Colin, Jansen, Johannes, Köster, Manuel, Lahmer-Gebauer, Jennifer, Lankes, Simone, Spieß, Christian, Thünemann, Holger, Wilfert, Christoph und Zülsdorf-Kersting, Meik, Hrsg. *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Bd. Band 9. Geschichtsunterricht erforschen. Frankfurt/M., 2018.
- Bramann, Christoph. „Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern“. In: *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Hrsg. von Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018, S. 181–214.
- Bramann, Christoph, Kühberger, Christoph und Bernhard, Roland, Hrsg. *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018.
- Breidenstein, Georg. *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Bd. 24. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, 2006.
- Brennan, Robert L. und Prediger, Dale J. „Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives“. *Educational and Psychological Measurement* 41.3 (1981), S. 687–699.
- Britt, Anne und Aglinskas, Cindy. „Improving Students’ Ability to Identify and Use Source Information“. *Cognition and Instruction* 20.4 (2002), S. 485–522.
- Britt, M. Anne und Rouet, Jean. „Multiple Document Comprehension“. *Oxford Research Encyclopedia of Education* (2020).
- Brüning, Christina. *Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft: Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018.
- Brüning, Christina und Krebs, Alexandra, Hrsg. *Historisches Erzählen in Digitalien: Theoretische Ansätze und empirische Beobachtungen zur Entwicklung historischer Sinnbildungen im digitalen Raum*. In Vorbereitung. 2024.

- Buchberger, Wolfgang. „Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht“. In: *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*. Hrsg. von Christoph Bramann, Christoph Kühberger und Roland Bernhard. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2018, S. 136–159.
- Buchberger, Wolfgang. *Historisches Lernen mit schriftlichen Quellen: Eine kategoriale Schulbuchanalyse österreichischer Lehrwerke der Primar- und Sekundarstufe*. Bd. 15. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Innsbruck, 2020.
- Buchberger, Wolfgang, Kühberger, Christoph und Stuhlberger, Christoph, Hrsg. *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9. Innsbruck u.a., 2015.
- Buchstein, Hubertus, Frech, Siegfried und Pohl, Kerstin. *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur: Siegfried Schiele und die politische Bildung*. Schwalbach/Ts., 2016.
- Burchard, Amory, Fiedler, Maria, Vieth-Entus, Susanne und Warnecke, Tilmann. „AfD-Meldeplattform: Was dürfen Lehrer sagen?“ *Der Tagesspiegel* (12.10.2018). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.tagesspiegel.de/politik/schule-afd-meldeplattform-was-duerfen-lehrer-sagen/23182842.html>.
- Burkhardt, Hannes. „Social Media im Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook.“ In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 191–217.
- Chollet, François. *Deep Learning mit Python und Keras: Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek*. Frechen, 2018.
- Cinelli, Matteo, Francisci Morales, Gianmarco de, Galeazzi, Alessandro, Quattrociochi, Walter und Starnini, Michele. „The echo chamber effect on social media“. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 118.9 (2021).
- Danker, Uwe und Schwabe, Astrid. *Geschichte im Internet*. Stuttgart, 2017.
- Danto, Arthur, C. *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt/M., 1980.
- Danz, Johann Traugott Leberecht. *Über den methodischen Unterricht in der Geschichte auf Schulen*. Leipzig, 1798.
- Daub, Ute. „Der Frankfurter Euthanasie-Prozeß“. *Kritische Justiz* 19.4 (1986), S. 435–442.
- Demantowsky, Marko. „Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt: Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 149–163.
- Demantowsky, Marko und Pallaske, Christoph, Hrsg. *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin, 2015.
- Deutscher Bundestag. *NS-Opfer von „Euthanasie“ und Zwangssterilisationen: Pressemitteilung Kultur und Medien/Anhörug* (26.09.2022). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bundestag.de/presse/hib/kurzmeldungen-912266>.
- Drerup, Johannes. *Kontroverse Themen im Unterricht: Konstruktiv streiten lernen: Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung*. Ditzingen, 2022.
- Dzubieli, Christine, Droste, Peter Johannes und Drescher, Sophie. *Geschichte und Geschehen*. Einführungsphase Oberstufe, Nordrhein-Westfalen. Stuttgart, 2014.
- Ehmann, Annegret. *Archivarbeit und Quellenrecherche*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <http://www.bpb.de/lernen/projekte/geschichte-begreifen/42329/archivarbeit-und-quellenrecherche?p=all>.
- Engesser, Sven und Brüggemann, Michael. „Falsche Ausgewogenheit? Eine journalistische Berufsnorm auf dem Prüfstand“. In: *Verantwortung – Gerechtigkeit – Öffentlichkeit*. Hrsg. von Petra Werner, Lars Rinsdorf, Thomas Pleil und Klaus-Dieter Altmeppen. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Köln, 2017, S. 51–63.
- Evans, Richard J. *In Defence of History*. London, 1997.

- Fasel, Andreas. „Wurden in Bethel Hungerexperimente durchgeführt?“ *WELT* (27.09.2014). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.welt.de/regionales/nrw/article132656351/Wurden-in-Bethel-Hungerexperimente-durchgefuehrt.html>.
- Fenn, Monika. „Conceptual change von Vorstellungen über epistemologische Basiskonzepte bei Grundschülerinnen und -schülern fördern? Ergebnisse einer explorativen Interventionsstudie“. In: *Frühes historisches Lernen*. Hrsg. von Monika Fenn. Wochenschau Geschichte. Frankfurt/M., 2018, S. 146–199.
- Fenn, Monika und Zülsdorf-Kersting, Meik. „Historisches Denken, historisches Wissen, historische Kompetenzen“. In: *Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting. Berlin, 2023, S. 14–56.
- Forschungsstelle für Kirchliche Zeitgeschichte. *Widerstand!? Evangelische Christinnen und Christen im Nationalsozialismus: Friedrich von Bodelschwingh*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://de.evangelischer-widerstand.de/html/view.php?type=kurzbiografie&id=4&l=de>.
- Frech, Siegfried, Massing, Peter, Achour, Sabine und Straßner, Veit, Hrsg. *Methodentraining für den Politikunterricht*. Politik unterrichten. Frankfurt/M., 2020.
- Füller, Johann, Hutter, Katja, Hautz, Julia und Matzler, Kurt. „User Roles and Contributions in Innovation-Contest Communities“. *Journal of Management Information Systems* 31.1 (2014), S. 273–308.
- Gautschi, Peter und Lücke, Martin. „Historisches Lernen im digitalen Klassenzimmer: Das Projekt ‚Shoa im schulischen Alltag‘“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 465–485.
- Geiss, Peter. „Objektivität als Zumutung: Überlegungen zu einer postnarrativistischen Geschichtsdidaktik“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 17.1 (2018), S. 27–41.
- Géron, Aurélien. *Hands-on machine learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow: Concepts, tools, and techniques to build intelligent systems*. 2. Aufl. Beijing u.a., 2019.
- Girmus, Luisa. „Qualitative Inhaltsanalyse“. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Hrsg. von Georg Weißeno und Béatrice Ziegler. Wiesbaden, 2022, S. 1–16.
- Gloe, Markus und Puhl, Sebastian. „Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die Politische Bildung“. In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 35–49.
- Goodfellow, Ian, Yoshua, Bengio und Courville, Aaron. *Deep Learning*. Adaptive computation and machine learning series. Cambridge, 2016.
- Grammes, Tilman. „Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung?“ In: *Der Beutelsbacher Konsens*. Hrsg. von Siegfried Frech und Dagmar Richter. Schwalbach/Ts., 2017, S. 69–86.
- Greene, Stuart. „The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom“. *Educational Psychologist* 29.2 (1994), S. 89–96.
- Gülich, Elisabeth und Hausendorf, Heiko. „Vertextungsmuster Narration“. In: *Text- und Gesprächslinguistik*. Hrsg. von Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann und Sven Sager. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin und New York, 2000, S. 369–384.
- Gundermann, Christine, Hanke, Barbara und Schlutow, Martin, Hrsg. *Digitale Public History – digitales historisches Lernen?* In Vorbereitung. 2024.
- Haber, Peter. *Digital Past: Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter*. München, 2011.
- Hartung, Olaf. *Geschichte, Schreiben, Lernen: Empirische Erkundungen zum konzeptionellen Schreibhandeln im Geschichtsunterricht*. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 9. Berlin, 2013.
- Hartung, Olaf, Krebs, Alexandra und Meyer-Hamme, Johannes, Hrsg. *Geschichte im digitalen Wandel?* In Vorbereitung. Frankfurt/M., 2024.

- Hasberg, Wolfgang. „Schöne neue, schöne digitale Welt? Ein Zwischenfazit zum geschichtsdidaktischen Potenzial digitaler Medien“. In: *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Wolfgang Buchberger, Christoph Kühberger und Christoph Stuhlberger. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Innsbruck u.a., 2015, S. 245–276.
- Hasberg, Wolfgang und Körber, Andreas. „Geschichtsbewusstsein dynamisch“. In: *Geschichte — Leben — Lernen*. Hrsg. von Andreas Körber. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2003, S. 179–202.
- Hauk, Dennis. „Politikdidaktik und digitale Medien“. *Bundeszentrale für politische Bildung* (2021). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/325122/politikdidaktik-und-digitale-medien>.
- Hennel, Sebastian. *Das Erbe von Fritz Bauer: Öffentliche Wahrnehmung justizieller „Vergangenheitsbewältigung“*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Bd. 54. Baden-Baden, 2022.
- Heuer, Christian. „Gemeinsam erzählen“: Offener Unterricht, Aufgabenkultur und historisches Lernen“. In: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe*. Hrsg. von Michele Barricelli, Axel Becker und Christian Heuer. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2011, S. 43–58.
- Heuer, Christian. „Projektarbeit“. In: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann. Schwalbach/Ts., 2006, S. 146–147.
- Hochmuth, Anneliese, Hrsg. *Spurensuche: Eugenik, Sterilisation, Patientenmorde und die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel 1929–1945*. Bielefeld, 1997.
- Hodel, Jan. „A Historyblogosphere Of Fragments. Überlegungen zum fragmentarischen Charakter von Geschichte, von Blogs und von Geschichte in Blogs“. In: *Historyblogosphere. Bloggen in den Geschichtswissenschaften*. Hrsg. von Eva Pfanzelter, Julia Schreiner und Peter Haber. München, 2013.
- Hodel, Jan. *Verkürzen und Verknüpfen: Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden*. Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5. Bern, 2013.
- Hodel, Jan und Waldis, Monika. „Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse.“ In: *Geschichtsunterricht heute*. Hrsg. von Peter Gautschi, Daniel Moser, Kurt Reusser und Pit Wiher. Geschichtsdidaktik heute. Bern, 2007, S. 91–142.
- Hodel, Jan, Waldis, Monika, Zülsdorf-Kersting, Meik und Thünemann, Holger. „Schülernarrationen als Ausdruck narrativer Kompetenz“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 4.2 (2013), S. 121–145.
- Jah, Akim, Menschick, Katharina, Moller, Sabine und Vogt, Margit. „Forschend-entdeckendes Lernen und digitale Tools: Zur Archivpädagogik der Arolsen Archives“. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 73.5/6 (2022), S. 260–272.
- Janssen, Bernd. *Kreativer Politikunterricht: 21 aktivierende Methoden für intensive Lehr- und Lernprozesse*. 6. Aufl. Kleine Reihe - Politische Bildung. Frankfurt/M., 2019.
- Jeismann, Karl-Ernst. „Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts“. In: *Geschichte und Politik*. Hrsg. von Günter Behrmann, Karl-Ernst Jeismann und Hans Süsmuth. Paderborn, 1978, S. 50–107.
- Jeismann, Karl-Ernst. „„Geschichtsbewußtsein“ als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts“. In: *Geschichte und Bildung*. Hrsg. von Karl-Ernst Jeismann. Paderborn, 2000, S. 46–72.
- Jeismann, Karl-Ernst, Kosthorst, Erich, Schäfer, Bernd, Schlöder, Vernd, Teppe, Karl und Wasna, Maria. *Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins: Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile*. Geschichte, Politik Studien zur Didaktik, Bd. 4. Paderborn u.a., 1987.
- Jurczyk, Thomas. „Clustering with Scikit-Learn in Python“. *Programming Historian* 10 (2021). URL: <http://programminghistorian.org/en/lessons/clustering-with-scikit-learn-in-python>.

- Karthaus, Gabriele, Weber, Berthold und Zubala, Jens, Hrsg. *Forschendes Lernen in Majdanek: Erfahrungen aus der Projektarbeit*. Geschichte unterrichten. Schwalbach/Ts., 2016.
- Kelly, T. Mills. *Teaching History in the Digital Age*. Ann Arbor, 2013.
- Kerber, Ulf. „Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer ‚Historischen Medienkompetenz‘“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 105–134.
- Klee, Ernst. „Euthanasie“ im NS-Staat: Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. 12. Aufl. Die Zeit des Nationalsozialismus, Bd. 4326. Frankfurt/M., 2009.
- Knuth, Hannah. „Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Die AfD beschwert sich über Pädagogen.“ *Zeit online* (23.06.2018). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.zeit.de/2018/26/afd-lehrer-neutralitaetsgebot-beschwerde/komplettansicht>.
- König, Alexander. „Geschichtsvermittlung in virtuellen Räumen: Eine kleine Geschichte technologischer Möglichkeiten und eine Prognose zur Zukunft historischen Lernens“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/143889/geschichtsvermittlung-in-virtuellen-raeumen?p=all>.
- Körper, Andreas. „Die Dimensionen des Kompetenzmodells ‚historisches Denken‘“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körper, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 89–154.
- Körper, Andreas. „Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus historischen Denkens“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körper, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 415–472.
- Körper, Andreas. *Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbereiter und potentieller Verhinderer Hitlers*. Beiträge zur deutschen und europäischen Geschichte, Bd. 25. Hamburg, 1999.
- Körper, Andreas. „Historische Sinnbildungstypen: Weitere Differenzierung“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7264/pdf/Koerber_2013_Sinnbildungen_Differenzierung.pdf.
- Körper, Andreas. „Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik“. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Hrsg. von Georg Weißeno und Béatrice Ziegler. Wiesbaden, 2022, S. 1–14.
- Körper, Andreas. „Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen?“ In: *Historisches Lernen im Internet*. Hrsg. von Uwe Danker und Astrid Schwabe. Forum Historisches Lernen. Schwalbach, 2008, S. 42–59.
- Körper, Andreas, Schreiber, Waltraud und Schöner, Alexander, Hrsg. *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Bd. 2. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007.
- Körper, Andreas, Gärtner, Nico, Hartmann, Hanna und Stork, Annika. „Task-Based History Learning (TBHL) — ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?“ *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 197–212.
- Köster, Manuel. *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht*. Methoden Historischen Lernens. Frankfurt/M., 2021.
- Köster, Manuel und Thünemann, Holger. „The untapped potential of mixed-methods research approaches for German history education research“. *History Education Research Journal* 16.1 (2019), S. 25–34.
- Krameritsch, Jakob. „Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien“. *Zeithistorische Forschungen* 6 (2009), S. 413–432.
- Krameritsch, Jakob. *Geschichte(n) im Netzwerk: Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung*. Medien in der Wissenschaft, Bd. 43. Münster, 2007.

- Krebs, Alexandra. „App in die Geschichte“. Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche“. *Geschichte lernen* 33.194 (2020), S. 60–62.
- Krebs, Alexandra. „Die neue ‚App in die Geschichte‘. Ein digitaler Lernraum für Kooperationen zwischen Archiven und Lerngruppen“. *Archivpflege in Westfalen-Lippe* 93/94 (2021), S. 55–58.
- Krebs, Alexandra. „Historische Urteilsbildung in forschend-entdeckenden Lernprozessen im digitalen Medium“. In: *Urteilsbildung im Dialog (Tagungsband)*. Hrsg. von Joe Borntäger und Peter Starke. Im Druck. 2024, S. 282–298.
- Krebs, Alexandra. „Historisches Lernen mit der App in die Geschichte. Fallbeispiele einer Vorstudie zur Untersuchung historischer Lernprozesse und Narrationen von Studierenden im digitalen Medium“. In: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 20: Beiträge zur Tagung „Geschichtsdidaktik Empirisch 20“*. Hrsg. von Monika Waldis und Martin Nitsche. 2023, S. 304–330.
- Krebs, Alexandra. „Wissenstransfer im Dialog zwischen geschichtsdidaktischer Forschung, Unterricht und außerschulischen Lernorten: Einblicke in das Projekt zur Entwicklung und Erforschung der ‚App in die Geschichte‘“. In: *Wissenstransfer*. Hrsg. von Anda-Lisa Harmening, Stefanie Leinfellner und Rebecca Meier. Interdisziplinäre Studien des Paderborner Graduiertenzentrums für Kulturwissenschaften. Darmstadt, 2022, S. 173–199.
- Krebs, Alexandra und Meyer-Hamme, Johannes. „Historisches Lernen digital. Die neue Version der App in die Geschichte“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 180–196.
- Kreutz, Jessica. „Historisches Lehren und Lernen mit digitalisierten Quellen. Zum methodischen Umgang mit Datenbanken im Kontext der Digitalisierungsstrategie“. *Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften* (2019).
- Kuckartz, Udo. „Qualitative Inhaltsanalyse: Am Beispiel einer Studie zum Klimabewusstsein und individuellem Verhalten“. In: *Handbuch Interpretativ forschen*. Hrsg. von Leila Akremi, Nina Baur, Hubert Knoblauch und Boris Traue. Grundlagentexte Methoden. Weinheim, 2018, S. 506–534.
- Kuckartz, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim/Basel, 2018.
- Kuckartz, Udo. „Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung“. In: *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen. Palliative Care und Forschung*. Hrsg. von Martin Schnell, Christian Schulz, Udo Kuckartz und Christine Dunger. Wiesbaden, 2016, S. 31–51.
- Kühberger, Christoph. „Darf man Straßennamen verändern? Dynamische Geschichtskultur“. In: *Geschichte nutzen. Unterrichtsbeispiele zur Förderung der historischen Orientierungskompetenz*. Hrsg. von Heinrich Ammerer, Wolfgang Buchberger und Johannes Brzobohaty. Wien, 2015, S. 74–81.
- Kühberger, Christoph. „Geschichte lernen digital? Ein Kommentar zu mehrfach gebrochenen Diskursen der Geschichtsdidaktik“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 163–168.
- Kuhn, Thomas S. *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 26. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 25. Frankfurt am Main, 2020.
- Kultusministerkonferenz. *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.
- Kultusministerkonferenz. *Text der überarbeiteten Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Gesamtstrategie_Endfassung_DOK.pdf.
- Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder. *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. 2018.
- Lange, Thomas und Lux, Thomas. *Historisches Lernen im Archiv*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2004.

- Lee, Peter und Ashby, Rosalyn. „Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14“. In: *Knowing, teaching, and learning history*. Hrsg. von Peter N. Stearns, Peter Seixas und Samuel Wineburg. New York, 2000, S. 199–222.
- Leisen, Josef. *Aufgabenstellungen und Aufgabenkultur: Steuerung von Lernprozessen durch Aufgabenstellungen*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <http://www.lehr-lern-modell.de/index.php?q=aufgabenstellungen>.
- Lücke, Martin. „Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012, S. 281–288.
- Maggioni, Liliana. *Studying epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to think historically*. Maryland, 2010.
- Martens, Matthias. *Implizites Wissen und kompetentes Handeln: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1. Göttingen, 2010.
- Mayring, Philipp. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim/Basel, 2015.
- Medienberatung NRW, Hrsg. *Medienkompetenzrahmen NRW*. 2. Aufl. Münster/Düsseldorf, 2019.
- Merkt, Martin, Werner, Michael und Wagner, Wolfgang. „Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks“. *Learning and Individual Differences* 54 (2017), S. 135–148.
- Meyer-Hamme, Johannes. „Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht“. In: *Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting. Berlin, 2023, S. 143–157.
- Meyer-Hamme, Johannes. *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht: Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung*. Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 26. Idstein, 2009.
- Meyer-Hamme, Johannes. „Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002)“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), S. 84–107.
- Meyer-Hamme, Johannes. „,...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen.“ In: *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*. Hrsg. von Thomas Hellmuth, Alexander Preisinger und Christine Ottner-Diesenberger. Frankfurt/M., 2021, S. 13–26.
- Meyer-Hamme, Johannes. „Was heißt ‚historisches Lernen‘? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 75–92.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 2019.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 2014.
- Moez, Ali. *PyCaret: An open source, low-code machine learning library in Python (PyCaret version 1.0)*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.pycaret.org>.
- Monte-Sano, Chauncey und La Paz, Susan de. „Using Writing Tasks to Elicit Adolescents’ Historical Reasoning“. *Journal of Literacy Research* 44.3 (2012), S. 273–299.
- Moser, Christine, Ganley, Dale und Groenewegen, Peter. „Communicative genres as organising structures in online communities - of team players and storytellers“. *Information Systems Journal* 23.6 (2013), S. 551–567.
- Müller-Gerbes, Sigrun. *Bethel wehrt sich gegen schwere Vorwürfe: Buchautorin Barbara Degen wundert sich über hohe Sterbezahlen von Kindern in der Zeit des Nationalsozialismus*. Aufgerufen am

- 07.01.2022. URL: https://www.nw.de/lokal/bielefeld/mitte/11247572_Bethel-wehrt-sich-gegen-schwere-%20Vorwurfe.html.
- Muuß-Merholz, Jöran. „Der große Verstärker: Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt“. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 69.27-28 (2019), S. 4–10.
- Narr, Kristin und Friedrich, Christian. „Medienkompetenz und Digital Literacy“. Aufgerufen am 07.01.2022. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/324982/medienkompetenz-und-digital-literacy/>.
- Nitsche, Martin und Waldis, Monika. „Narrative Kompetenz von Studierenden erfassen – Zur Annäherung an formative und summative Vorgehensweisen im Fach Geschichte“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 7.1 (2016), S. 17–35.
- Nowak, Kurt. „Eugenik, Zwangssterilisation und ‚Euthanasie‘“. In: *Die Macht der Nächstenliebe*. Hrsg. von Ursula Röper. Berlin, 1998, S. 236–247.
- Ostermann, Felix. *Geschichtswettbewerb als Lernchance? Eine empirische Untersuchung zu Gelingensbedingungen historischer Projektarbeit*. Zeitgeschichte - Zeitverständnis, Bd. 29. Berlin und Münster, 2021.
- Oswald, Vadim. *Multimediale Programme im Geschichtsunterricht*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2002.
- Oswald, Vadim, Aspelmeier, Jens und Boguth, Suzelle. *Ich dachte, jetzt brennt gleich die Luft: Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0*. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2014.
- Pallaske, Christoph. „Die Vermessung der (digitalen) Welt: Geschichtslernen mit digitalen Medien“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 135–148.
- Pallaske, Christoph, Hrsg. *Medien machen Geschichte: Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel*. Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 2. Berlin, 2015.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2013.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts., 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Methoden Historischen Lernens. Schwalbach/Ts., 2015.
- Pandel, Hans-Jürgen. *Quelleninterpretation: Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht*. 4. Aufl. Methoden Historischen Lernens. Schwalbach/Ts., 2012.
- Panhorst, Christine. „Gedenken an vergessene Deportierte“. *Neue Westfälische — Bielefelder Tageblatt* (08.05.2020), S. 14.
- Pedregosa, Fabian, Varoquaux, Gaël, Gramfort, Alexandre, Michel, Vincent, Thirion, Bertrand, Grisel, Olivier und u.a. „Scikit-learn: Machine Learning in Python“. *Journal of Machine Learning Research* 12 (2011). Aufgerufen am 07.01.2022, S. 2825–2830. URL: <https://jmlr.csail.mit.edu/papers/volume12/pedregosa11a/pedregosa11a.pdf>.
- Popp, Susanne. „Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht“. In: *Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Gerhard Fritz. Gmünder Hochschulreihe. Schwäbisch Gmünd, 2004, S. 105–119.
- Popp, Susanne. „Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsschulbüchern“. In: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus*. Hrsg. von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig. Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte. Göttingen, 2010, S. 98–115.
- Pöppinghege, Rainer. *Wege des Erinnerns: Was Straßennamen über das deutsche Geschichtsbewusstsein aussagen*. Münster, 2007.

- Posamentier, Alfred S. und Spreitzer, Christian. *Math makers: The lives and works of 50 famous mathematicians*. Guilford, Connecticut, 2020.
- Prinz, Doren und Thünemann, Holger. „Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik“. In: *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Hrsg. von Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting. Geschichtsunterricht erforschen. Schwalbach/Ts., 2016, S. 229–253.
- Rädiker, Stefan und Kuckartz, Udo. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden, 2019.
- Raschka, Sebastian. *Machine Learning mit Python und Keras, TensorFlow 2 und Scikit-learn: Das umfassende Praxis-Handbuch für Data Science, Deep Learning und Predictive Analytics*. 3. Aufl. Frechen, 2021.
- Rhode-Jüchtern, Tilman. „Digitalisierung, Digitalität, Digitalismus“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11.1 (2020), S. 9–22.
- Rosa, Lisa. „Historisch Denken Lernen im Zeitalter der Digitalität“. In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 68–92.
- Rosa, Lisa. *Kritisch Denken Lernen für Alle – Kern der Literacy von heute und morgen*. Aufgerufen am 07.01.2022. URL: <https://shiftingschool.wordpress.com/2017/02/17/kritisch-denken-lernen-fuer-alle-kern-der-literacy-von-heute-und-morgen/>.
- Rosa, Lisa. „Projektarbeit 2.0“. In: *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Hrsg. von Daniel Bernsen und Ulf Kerber. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017, S. 320–326.
- Rother, Dennis. „Bielefeld - Aktivisten fordern: Dieser Bielefelder Straßenname muss weg“. *Neue Westfälische* (28.6.2021). Aufgerufen am 07.01.2022. URL: https://www.nw.de/lokal/bielefeld/mitte/23039800_Aktivisten-fordern-Dieser-Bielefelder-Strassenname-muss-weg.html.
- Rouet, Jean-Francois, Le Bigot, Ludovic, Pereyra, Guillaume de und Britt, Anne. „Whose story is this? Discrepancy triggers readers' attention to source information in short narratives“. *Reading and Writing* 29.8 (2016), S. 1549–1570.
- Rüsen, Jörn. „Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik“. In: *Historisches Erzählen*. Hrsg. von Siegfried Quandt und Hans Süßmuth. Kleine Vandenhoeck-Reihe. Göttingen, 1982, S. 129–170.
- Rüsen, Jörn. *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln, Weimar, Wien, 2013.
- Rüsen, Jörn. *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlage der Geschichtswissenschaft*. Göttingen, 1983.
- Rüsen, Jörn. *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen: Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen*. 2. Aufl. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2014.
- Rüsen, Jörn. „Über einige theoretische Grundlagen der Geschichtsdidaktik“. In: *Geschichtsdidaktik in der Diskussion*. Hrsg. von Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann. Frankfurt/M., 2016, S. 19–35.
- Rüsen, Jörn und Schreiber, Waltraud. „Historische Begrifflichkeit“. In: *Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt*. Hrsg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger. Münster und New York, 2019, S. 103–111.
- Sauer, Michael. *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 14. Aufl., Nachdruck der 10., aktualisierten und erweiterten Auflage 2012. Hannover, 2021.
- Sauer, Michael. „Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik in Zeiten von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen: Aufgaben, Probleme, Chancen“. *Geschichte und Politik in der Schule* 42 (2005), S. 32–45.
- Sauer, Michael. „Methodenkompetenz als Schlüsselqualifikation“. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 30.3-4 (2002), S. 183–192.

- Sauer, Michael. „Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Empirische Befunde“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12.1 (2013), S. 176–197.
- Sauer, Michael. *Textquellen im Geschichtsunterricht: Konzepte — Gattungen — Methoden*. Seelze, 2018.
- Schinkel, Etienne. „Ein lernwürdiges Thema? Die Darstellung der nationalsozialistischen ‚Euthanasie‘-Morde an körperlich und geistig behinderten Menschen 1939-1945 in aktuellen Geschichtsschulbüchern“. In: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur*. Hrsg. von Uwe Danker. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2017, S. 109–128.
- Schmitz, Andreas und Yanenko, Olga. „Web Server Logs und Logfiles“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, 2019, S. 991–999.
- Schmuhl, Hans-Walter. *Ärzte in der Anstalt Bethel: 1870–1945*. Bielefeld, 1998.
- Schmuhl, Hans-Walter. „Heroisierung, Skandalisierung, Historisierung: Die NS-‚Euthanasie‘ in der Erinnerungskultur diakonischer Einrichtungen“. In: *Zwischen Verklärung und Verurteilung*. Hrsg. von Siegfried Hermle und Dagmar Pöpping. Arbeiten zur Kirchlichen Zeitgeschichte. Göttingen, 2017, S. 271–282.
- Schmuhl, Hans-Walter. *Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie: Von der Verhütung zur Vernichtung ‚Lebensunwerten Lebens‘, 1890–1945*. 2. Aufl. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 75. Göttingen, 1992.
- Schneider, Gerhard. „Die Arbeit mit schriftlichen Quellen“. In: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Ursula Becher und Bergmann, Klaus, u.a. Forum Historisches Lernen. Schwalbach/Ts., 2011, S. 15–44.
- Schoenauer, Hermann und Schmuhl, Hans-Walter, Hrsg. „Euthanasie“. *Zum Umgang mit vergehendem menschlichen Leben: Historische Einsichten - ethische Sondierungen*. Stuttgart, 2013.
- Schönemann, Bernd, Thünemann, Holger und Zülsdorf-Kersting, Meik. *Was können Abiturienten? Zugleich ein Beitrag zur Debatte über Kompetenzen und Standards im Fach Geschichte*. 2. Aufl. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 4. Münster, 2011.
- Schrader, Viola. *Historisches Denken und sprachliches Handeln: Eine qualitativ-empirische Untersuchung von Schülertexten*. Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 20. Münster, 2021.
- Schreiber, Waltraud. „Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen“. In: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Florian Sochatzy, Alexander Schöner und Waltraud Schreiber. Stuttgart, 2013, S. 9–37.
- Schreiber, Waltraud. „Historische Kompetenzen in Theorie, Empirie und Pragmatik“. In: *Geschichtsdidaktik in der Diskussion*. Hrsg. von Wolfgang Hasberg und Holger Thünemann. Frankfurt/M., 2016, S. 113–151.
- Schreiber, Waltraud. „Implementation der Kompetenzmodelle in die Praxis“. In: *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Hrsg. von Georg Weißeno und Béatrice Ziegler. Wiesbaden, 2022, S. 1–13.
- Schreiber, Waltraud. „Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 194–235.
- Schreiber, Waltraud und Bertram, Christiane. „Ein multimediales Schulgeschichtsbuch in der Anwendung. Wie empirische Studien helfen können, Geschichtsunterricht besser zu verstehen“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 441–464.
- Schreiber, Waltraud, Sochatzy, Florian und Ventzke, Marcus. „Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent“. In: *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Hrsg. von Florian Sochatzy, Alexander Schöner und Waltraud Schreiber. Stuttgart, 2013, S. 212–232.

- Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, Borries, Bodo von, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sibylla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander und Ziegler, Béatrice. „Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag)“. In: *Kompetenzen historischen Denkens*. Hrsg. von Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner. Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung. Neuried, 2007, S. 17–53.
- Schreiber, Waltraud, Trautwein, Ulrich, Wagner, Wolfgang und Brefeld, Ulf. „Reformstudie Belgien: eine Effektstudie zur Einführung von kompetenzorientiertem Rahmenplan und mBook“. In: *Geschichts-didaktischer Zwischenhalt*. Hrsg. von Waltraud Schreiber, Béatrice Ziegler und Christoph Kühberger. Münster und New York, 2019, S. 161–174.
- Schreier, Margrit. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London u.a., 2012.
- Schulze Wessel, Martin. „Wie die Zeit aus der Geschichte verschwindet“. *FAZ* (25.09.2016). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/geschichtsunterricht-wie-die-zeit-aus-der-geschichte-verschwindet-14432809.html?printPagedArticle=true%23pageIndex_2.
- Schwabe, Astrid. „Das World Wide Web als historisches Informations-Medium? Ausgewählte Ergebnisse zur Nutzung der historischen Website Vimu.info“. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Hrsg. von Marko Demantowsky und Christoph Pallaske. Berlin, 2015, S. 35–58.
- Schwabe, Astrid. *Historisches Lernen im World Wide Web: Suchen, flanieren oder forschen? Fachdidaktisch-mediale Konzeption, praktische Umsetzung und empirische Evaluation der regionalhistorischen Website Vimu.info*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 4. Göttingen, 2012.
- Schwabe, Astrid. „Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der Digitalisierung“. In: *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Frankfurt/M., 2020, S. 350–364.
- Schwabe, Astrid. „Womit? (Digitale) Medien des historischen Lernens. Einführung in die Sektion“. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert*. Hrsg. von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Göttingen, 2018, S. 413–424.
- Seixas, Peter und Morton, Tom. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, 2013.
- Spieß, Christian. *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht: Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen*. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8. Göttingen, 2014.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. Berlin, 2016.
- Stamann, Christoph, Janssen, Markus und Schreier, Margrit. „Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung“. *Forum Qualitative Sozialforschung*, Bd. 17 3 (2016).
- Stockhecke, Kerstin. „Buchbesprechung: Claus Melter (Hg.), Krankenmorde im Kinderkrankenhaus ‚Sonnenschein‘ in Bethel in der NS-Zeit? Forschungen zu Sozialer Arbeit, Medizin und ‚Euthanasie‘“. *Ravensberger Blätter* 1 (2021), S. 56–61.
- Stockhecke, Kerstin. „Die v. Bodelschwingschen Anstalten Bethel im Nationalsozialismus: Portal für westfälische Geschichte“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://www.lwl.org/westfaelische-geschichte/portal/Internet/input_felder/langDatensatz_ebene4.php?urlID=186&url_tabelle=tab_websegmente.
- Süßmann, Johannes. „Erzählung“. In: *Grundbegriffe der Geschichtswissenschaft*. Hrsg. von Stefan Jordan. 2019, S. 85–88.
- Süßmann, Johannes. *Geschichtsschreibung oder Roman? Zur Konstitutionslogik von Geschichtserzählungen zwischen Schiller und Ranke (1780-1824)*. Frankfurter historische Abhandlungen, Bd. 41. Stuttgart, 2000.
- Tally, Bill und Goldenberg, Lauren B. „Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources“. *Journal of Research on Technology in Education* 38.1 (2005), S. 1–21.

- Thamer, Hans-Ulrich. „Straßennamen in der öffentlichen Diskussion: Der Fall Hindenburg“. In: *Fragwürdige Ehrungen!? Hrsg. von Matthias Frese*. Münster, 2012, S. 251–265.
- Thimm, Caja und Nehls, Patrick. „Digitale Methoden im Überblick“. In: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Hrsg. von Nina Baur und Jörg Blasius. Wiesbaden, 2019, S. 973–990.
- Thünemann, Holger. „Historische Lernaufgaben: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und forschungspragmatische Perspektiven“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (2013), S. 141–155.
- Trahasch, Stephan und Felden, Carsten. „Grundlegende Methoden der Data Science“. In: *Data Science*. Hrsg. von Uwe Haneke, Stephan Trahasch, Michael Zimmer und Carsten Felden. Heidelberg, 2021, S. 65–100.
- Trautwein, Ulrich, Bertram, Christiane, Borries, Bodo von, Brauch, Nicola, Hirsch, Matthias, Schröter, Kathrin, Körber, Andreas, Kühberger, Christoph und Meyer-Hamme, Johannes u.a. *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)*. Münster und New York, 2017.
- Tribukait, Maren. „Weniger Optimierung, mehr Reflexion: kleine Schritte zu einer kritischen digitalen Bildung“. *Bundeszentrale für politische Bildung* (2021). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/politische-bildung-in-einer-digitalen-welt/325177/weniger-optimierung-mehr-reflexion-kleine-schritte-zu-einer-kritischen-digitalen-bildung>.
- Trus, Armin. *Die „Reinigung des Volkskörpers“: Eugenik und „Euthanasie“ im Nationalsozialismus: Sonderausgabe der Zentralen für politische Bildung in Deutschland*. Berlin: Zentralen für politische Bildung, 2019.
- v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel. „Bethel im Nationalsozialismus: Gab es in Bethel ‚Euthanasie‘?“ Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bethel.de/ueber-bethel/geschichte/bethel-im-nationalsozialismus/gab-es-in-bethel-euthanasie>.
- v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel. „Bethel im Nationalsozialismus: Hat Anstaltsleiter Friedrich von Bodelschwing d. J. Widerstand geleistet?“ Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.bethel.de/ueber-bethel/geschichte/bethel-im-nationalsozialismus/hat-anstaltsleiter-friedrich-von-bodelschwing-dj-widerstand-geleistet>.
- v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel. „Über das Hauptarchiv - Hauptarchiv Bethel“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.hauptarchiv-bethel.de/ueber-das-hauptarchiv>.
- van Drie, Jannet und van Boxtel, Carla. „Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students’ Reasoning about the Past“. *Educational Psychology Review* 20.2 (2008), S. 87–110.
- Vensky, Hellmuth. „Die Hitler-Tagebücher: Von der Sensation zum Alptraum“. *Zeit online* (08.07.2010). Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.zeit.de/wissen/geschichte/2010-07/kujau-heidemann-hitler-tagebuch>.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. *Bildungsstandards Geschichte: Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgang*. Schwalbach/Ts., 2006.
- Völkel, Bärbel. *Stolpern ist nicht schlimm: Materialien zur Holocaust-Education*. Geschichte unterrichten. Schwalbach/Ts., 2015.
- Voss, James F. und Wiley, Jennifer. „Developing understanding while writing essays in history“. *International Journal of Educational Research* 27.3 (1997), S. 255–265.
- Waldis, Monika, Marti, Philipp und Nitsche, Martin. „Angehende Geschichtslehrpersonen schreiben Geschichte(n)“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 14 (2015), S. 63–86.
- Waldis, Monika, Nitsche, Martin und Gollin, Kristine. „Schülerinnen und Schüler schreiben Geschichte‘ – Eine Interventionsstudie an Deutschschweizer Gymnasien“. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 19 (2020), S. 90–108.
- Waldis, Monika, Gautschi, Peter, Hodel, Jan und Reusser, Kurt. „Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht: Methodologische Überlegungen am Beispiel der Vi-

- deostudie „Geschichte und Politik im Unterricht“. In: *Geschichtsdidaktik empirisch*. Hrsg. von Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer. Zeitgeschichte – Zeitverständnis. Berlin, 2006, S. 153–188.
- Wehling, Hans-Georg. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“. In: *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Hrsg. von Siegfried Schiele, Herbert Schneider und Kurt Gerhard Fischer. Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung. Stuttgart, 1977, S. 173–184.
- Weinert, Franz E. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: *Leistungsmessungen in Schulen*. Hrsg. von Franz E. Weinert. Weinheim und Basel, 2001, S. 17–31.
- Weisband, Marina. *5 Thesen zur Digitalen Bildung*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://marinaweisband.de/5-thesen-zur-digitalen-bildung/>.
- Welthaus Bielefeld e. V. „Bündnis Decolonize Bielefeld“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://decolonize-bielefeld.de/>.
- Westermann, Stefanie. *Verschwiegenes Leid: Der Umgang mit den NS-Zwangssterilisationen in der Bundesrepublik Deutschland*. Menschen und Kulturen, Bd. 7. Köln, 2010.
- Wikipedia. „Friedrich von Bodelschwingh der Jüngere“. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Friedrich_von_Bodelschwingh_der_Jüngere&oldid=218190793.
- Wineburg, Sam. „Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence“. *Journal of Educational Psychology* 83.1 (1991), S. 73–87.
- Wineburg, Sam. „Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind“. In: *Fake und Filter*. Hrsg. von Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt/M., 2019, S. 105–120.
- Wineburg, Sam. „Why Historical Thinking is Not about History“. *History News* (2016). Aufgerufen am 07.01.2023, S. 13–16. URL: https://dncertificate.org/HIST-689/sites/default/files/pdf/Why_historical_thinking_is_not_about_history.pdf.
- Wineburg, Sam. *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*. Chicago, 2018.
- Winklhöfer, Christian. *Urteilsbildung im Geschichtsunterricht*. Kleine Reihe Geschichte. Didaktik und Methodik. Frankfurt/M., 2020.
- Wissenschaftsrat. *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien: Positionspapier*. Aufgerufen am 07.01.2023. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16.html>.
- Wolter, Heike. *Forschend-entdeckendes Lernen im Geschichtsunterricht*. Methoden Historischen Lernens. Frankfurt/M., 2018.
- Wosnitza, Christopher und Meyer-Hamme, Johannes. „Student essays expressing historical thinking: A quantitative and dually qualitative analysis of 1,100 papers for the History Contest of the German President“. *History Education Research Journal* 16.1 (2019), S. 88–102.
- Zülsdorf-Kersting, Meik. „Projektarbeit“. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke. Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts., 2012, S. 64–75.

Aufgabenstellungen in der App

1 Forschungsauftrag auf der Startseite der App

Hitzige Debatte im Bielefelder Stadtrat – Straße in Bethel noch immer ohne Namen

Mitglieder der CDU Fraktion im Bielefelder Stadtrat haben am vergangenen Donnerstag ihre Position deutlich gemacht: Es sei endlich an der Zeit, Friedrich von Bodelschwingh den Jüngeren für sein Lebenswerk zu ehren. Die neugebaute Straße im Bielefelder Stadtteil Bethel nach ihm zu benennen, sei gerade vor dem Hintergrund aktueller rechtsextremistischer Tendenzen in Gesellschaft und Politik das richtige Zeichen. Schließlich habe von Bodelschwingh die Betheler Anstalten bis zu seinem Lebensende 1946 erfolgreich geführt, auch durch die NS-Zeit hindurch. Bodelschwingh stehe wie kaum ein anderer für christliche Nächstenliebe, einer der Grundwerte der CDU. Natürlich gebe es bereits Bodelschwingh-Straßen in mehreren deutschen Städten, diese seien jedoch nach seinem Vater, also nach Friedrich von Bodelschwingh dem Älteren (1831–1910), benannt worden.

Die Partei Bündnis 90/ Die Grünen setzt sich vehement gegen diesen Vorschlag ein. Laut ihr sei Bodelschwinghs Rolle in der NS-Zeit nicht ausreichend geklärt. Es wäre außerdem viel wichtiger, bei Straßenbenennungen auch die Opferperspektive zu berücksichtigen. Zudem sei es an der Zeit, Frauen aus der NS-Zeit stärker ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu rücken. Aus diesen Gründen schlagen die Grünen Elisabeth Philipp als Namensgeberin für die Straße in Bethel vor, eine Frau und ein Opfer der NS-Diktatur.

Sowohl die CDU als auch die Grünen vergeben an euch als Historiker*innen nun den Auftrag, ein Gutachten über die jeweilige historische Persönlichkeit zu erstellen. Ihr arbeitet dabei in Forscherteams und müsst aus der Perspektive der jeweiligen Partei argumentieren, zugleich aber auch wissenschaftliche Standards einhalten.

Gruppe a–d: Ihr arbeitet für die CDU. Übernehmt die Perspektive dieser Partei und erforscht, inwieweit es gerechtfertigt ist, die Straße nach Friedrich v. Bodelschwingh d. Jüngeren zu benennen oder auch nicht.

Gruppe e–h: Ihr arbeitet für die Grünen. Übernehmt die Perspektive dieser Partei und erforscht, inwieweit es gerechtfertigt ist, die Straße nach Elisabeth Philipp zu benennen oder auch nicht.

Für alle Teams gilt: Solltet ihr zu einem negativen Ergebnis gelangen, den Kandidaten bzw. die Kandidatin also ablehnen, könnt ihr weitere Forschungen anstellen,

um einen Alternativvorschlag zu entwickeln und diesen der Partei, eurem Auftraggeber, zu unterbreiten.

Stellt eure Ergebnisse in einem wissenschaftlichen Gutachten dar und präsentiert dieses bei der nächsten Sitzung dem Expertengremium des Stadtrates.

Hinweise zur Organisation: Nutzt für eure Forschung und zur Darstellung der Ergebnisse die App in die Geschichte. Die dazu nötigen Arbeitsschritte und weitere Hinweise findet ihr unter dem Punkt „Aufgaben“ auf der linken Seite. Außerdem könnt ihr jederzeit auf unterschiedliche Tipps und Ideen zugreifen, wenn ihr auf das „?“ auf der rechten Seite klickt. Das Wiki der App steht euch zusätzlich für weitere Recherchen zur Verfügung.

Viel Erfolg beim Forschen!

2 Aufgabenübersichtsseite

Aufgaben Status

Hier seht ihr eine Übersicht eurer Aufgaben. Sie sind in verschiedene Abschnitte eingeteilt, die auch links unter dem Projektfortschritt angezeigt werden.

Beachtet bitte: Die Aufgaben bauen aufeinander auf. Daher müsst ihr der Reihe nach vorgehen und mit den Vorüberlegungen beginnen. Es ist aber manchmal auch sinnvoll, sowohl ein paar Aufgabenschritte nach vorne zu schauen als auch einen Aufgabenschritt zurück zu springen. Vielleicht müsst ihr später eure Überlegungen vom Anfang nochmal überarbeiten, anpassen oder darauf zurückgreifen. Wenn ihr links auf die Abschnitte klickt, erfahrt ihr genauer, was ihr zu tun habt.

Diese Seite zeigt den Status eurer Aufgaben an. Wenn ihr eine Aufgabe gerade bearbeitet oder bereits abgeschlossen habt, könnt ihr sie in das entsprechende Feld ziehen. Klickt sie dafür an und verschiebt sie. So habt ihr immer einen Überblick darüber, wie weit ihr bereits in eurem Projekt seid und was ihr noch zu tun habt. Denkt daran, regelmäßig den Status eurer Aufgaben zu aktualisieren!

3 Vorüberlegungen

Zunächst solltet ihr ein paar Vorüberlegungen für eure Forschung anstellen. Diese benötigt ihr später, um die von euch gefundenen historischen Quellen zu analysieren.

1. Recherchiert mögliche allgemeine Kriterien (z. B. Vorgaben und Richtlinien) für die Benennung von Straßennamen und notiert sie im Textfeld.

2. Informiert euch genauer über eure Partei und haltet im Textfeld deren Perspektive fest (z. B. Wertvorstellungen, Ziele, Positionen).
3. Diskutiert dann darüber, welche Kriterien für eure Partei besonders wichtig sein könnten. Fügt, wenn nötig, weitere Kriterien hinzu oder definiert die Kriterien genauer nach den Vorstellungen eurer Partei. Notiert dies ebenso im Textfeld.

4 Planung

Damit ihr bei eurer Recherche möglichst zielgerichtet vorgeht und den Überblick behaltet, solltet ihr euer weiteres Vorgehen planen:

1. Informiert euch genauer über die Ortschaft Bethel in Bielefeld und ihre Vergangenheit, insbesondere während der NS-Zeit.
2. Notiert im Textfeld wichtige historische Hintergründe für eure jeweilige historische Persönlichkeit (Elisabeth Philipp/ Friedrich von Bodelschwingh), falls ihr bereits auf solche gestoßen seid.
3. Formuliert dann Leitfragen für euer Gutachten in Bezug auf diese Persönlichkeiten, in welchen ihr auch die Kriterien aus euren Vorüberlegungen berücksichtigt. Haltet diese Fragen ebenso im Textfeld schriftlich fest.

5 Recherche

Nun kann es mit eurer Recherche losgehen:

1. Besucht das digitale Archiv der App und recherchiert mithilfe der Findbücher nach historischen Quellen, die zu eurer historischen Persönlichkeit und zu euren Leitfragen passen.
2. Fügt diese Quellen zunächst in eure Merkliste ein.
3. Um eine Quelle zur Merkliste hinzuzufügen, müsst ihr dieser zuerst einen passenden Titel geben, der den Inhalt der Quelle möglichst gut beschreibt. Am Ende sollte eure Merkliste mindestens fünf Quellen beinhalten.

6 Auswertung

Wertet eure historischen Quellen aus dem Archiv aus:

1. Erstellt eine Zeitleiste. Gebt dieser einen passenden Titel. In einem ersten Eintrag solltet ihr eure anfangs zusammengetragenen Kriterien für die Benennung von Straßennamen und eure Leitfragen notieren und kurz erläutern.
2. Fügt nach und nach weitere Einträge auf der Zeitleiste hinzu. Wählt Quellen aus eurer Merkliste aus und wertet diese im Hinblick auf eure Leitfragen und Kriterien aus. Nutzt dazu die Annotationen (Textfelder) in der Zeitleiste.
3. Denkt daran, eure Quellen kritisch zu analysieren und in den historischen Kontext einzuordnen. Schaut dafür nochmal in eure Notizen zur Planung des Projekts.

7 Ergebnisse

Die Expertenkommission benötigt von euch ein wissenschaftliches Gutachten, in dem ihr den jeweiligen Vorschlag für die Benennung der Straße befürwortet oder ablehnt und ggf. einen anderen Vorschlag unterbreitet.

1. Verfasst dieses Gutachten im Journal der App. Dort findet ihr auch weitere Hinweise. Eure Zeitleiste dient euch hierbei als Orientierung. Ihr könnt die Materialien und Quellen daraus in euer Gutachten einfügen.
2. Außerdem sollt ihr in einer kurzen online Präsentation euren Vorschlag der Expertenkommission erläutern und euch möglichen Rückfragen stellen. Nutzt für diese Präsentation eure digitale Zeitleiste.

Akten im digitalen Archiv der App aus dem Hauptarchiv der v. Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld

- HAB 2/39-187
- HAB 2/39-188
- HAB 2/39-189
- HAB 2/32-180
- HAB 2/32-189
- HAB Anstaltsleitung 1, 801
- HAB Anstaltsleitung 1, 925
- HAB Kleinschrifttum Sonderbestand 541
- HAB Kleinschrifttum Sonderbestand 541
- HAB Kleine Erwerbungen
- HAB PatMorija1, 2965
- HAB Sammlung Jugendfürsorgeerziehung Freistatt

