

Digitale Erinnerungskultur.

Analyse geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Bachelorarbeit
von Andy Kroll

Zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts,
im Studiengang Archiv / Bibliotheksmanagement / Information und Dokumentation

an der Fachhochschule Potsdam

Fachbereich Informationswissenschaften

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Susanne Freund

Zweitgutachter: Sabine Stropp

Student/in: Andy Kroll

Potsdam, den 24.01.2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Begriffsbestimmung	6
2.1	Erinnerungskultur.....	6
2.2	Archivpädagogik/ historische Bildungsarbeit.....	9
2.3	Geschichtsdidaktik.....	11
3	Formen digitaler Angebote zur Erinnerungskultur	24
3.1	Online-Ausstellungen.....	25
3.2	Open Educational Resources (OER).....	26
3.3	YouTube eine Plattform für Podcasting, Erklärvideos und Co.....	30
3.4	Videospiele.....	34
4	Vergleich zur fachdidaktischen Theorie und digitalen Umsetzung	37
4.1	Umsetzung in Informationseinrichtungen	
4.1.1	Audio Collage Stadtarchiv Borken.....	37
4.1.2	Virtuelle Ausstellung „Hier ist meine Heimat“ Kreisarchiv Mettmann.....	39
4.2	Umsetzung in Gedenkstätten und Gedächtnisinstitutionen	
4.2.1	App Orte Erinnern Dokumentationszentrum München.....	41
4.2.2	Holocaust Education Video Toolkit Yad Vashem – internationale Holocaust Gedenkstätte.....	42
4.3	Umsetzung durch Bildungseinrichtungen	
4.3.1	Lernplattform segu.....	44
4.3.2	Zeitzeugenapp – Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten.....	46
5	Biparcours als Beispiel eines konzeptionellen Aufbaus digitaler Angebote	48
5.1	Gründung und Konzept.....	48
5.2	Stadtarchiv Troisdorf als Beispiel zur theoretischen Überlegung einer gezielten Einbindung von geschichtsdidaktischen Ansätzen.....	49
6	Meinungsbild zum Nutzen der Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur und deren Barrieren	53
6.1	Meinungsbild und Grundverständnis zu geschichtsdidaktischen Ansätzen in erinnerungskulturellen digitalen Angeboten am archivischen Beispiel Troisdorf.....	54
6.2	Meinungsbild und Grundverständnis aus Sicht der schulischen Geschichtsvermittlung am Beispiel der BipaLab-Plattform.....	56
6.3	Auswertung verschiedener Meinungsbilder und Grundverständnisse zur Integration geschichtsdidaktischer Ansätze.....	57
7	Fazit	62
8	Quellen- und Literaturverzeichnis	67
9	Anhang	73
9.1	Fragebögen.....	74
9.2	Gesprächsprotokolle	106

Eidesstattliche Erklärung	112
--	------------

1 Einleitung

„Die SS [Schutzstaffel] habe sich bemüht, den Häftlingen zu helfen, aber Deutsche und die verhungerten KZ [Konzentrationslager]-Insassen in Bergen-Belsen seien gleichermaßen Opfer der Alliierten.“¹ Dies sind Worte, welche die folgenschwere Entwicklung einzelner Meinungsbilder zum Umgang unserer Erinnerungskultur erahnen lassen. Jens-Christian Wagner, Leiter der Gedenkstätte Bergen-Belsen, muss sich in seiner Einrichtung vermehrt solcher Aussagen stellen, die darauf abzielen, eine Schuldumkehr oder eher noch eine Schuldverlagerung der Gräueltaten des Nationalsozialismus zu propagieren. So werden die Angriffe der Alliierten, zur Befreiung der KZ-Lager, als das eigentliche Verbrechen dargestellt. Dies lässt nur in Teilen ein sich ausweitendes Problem vermuten. In solchen Zeiten rechtsradikaler Aktionen und Forderungen von Politikern wie Björn Höcke für eine „erinnerungspolitische Wende um 180 Grad“² müssen wir erleben, wie diese sich gegen den Sinn und Zweck von Gedenkstätten richten.³ Ein dunkles Bild, dem es mehr und mehr entgegenzugehen gilt. So müssen gerade die betroffenen Einrichtungen Initiative zeigen, welche im Schlachtfeld erinnerungskultureller Bildung die maßgeblichen Akteure sind. Doch sind Gedenkstätten nicht allein Teil unserer institutionellen Erinnerungskultur. Eng verbunden müssen die verschiedensten geschichtskulturellen Einrichtungen sich um eine Aufklärung bemühen. Bildet sich die Erinnerungskultur doch zwangsläufig aus der Geschichte heraus,⁴ in der die zu erinnernden Ereignisse stattfanden. Daher ist auch das institutionelle „soziale Netz“ der geschichtskulturellen Einrichtungen wie Archive, Bibliotheken, Bildungseinrichtungen als Beispiel Schulen aber auch Museen ebenso gefragt.⁵ Speziell Archiven ist dies im Rahmen der Archivpädagogik und historischen Bildungsarbeit ein großes Anliegen. Hierzu findet das Positionspapier des Arbeitskreises Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit klare Worte für eine Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur, in dem der Arbeitskreis folgende Aussage trifft. „Wir treten als Mitglieder des Arbeitskreises „Archivpädagogik und historische Bildungsarbeit“ im Verband deutscher Archivarinnen und Archivare (VdA) für die

¹ Laudenbach, Peter (2020): "Diese Minderheit wird lauter, größer und aggressiver". Süddeutsche Zeitung. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/kultur/interview-am-morgen-rechtsextremismus-kz-gedenkstaette-1.4790429>.

² Biegel, Thomas, (o. D.): Björn Höckes sg. "Brandrede" in Dresden - eine vollständige Analyse. Berlin: Thomas Biegel. Online verfügbar unter: <http://www.geschichte-und-politik.info/politik/aktuell/brandrede/redeanalyse.html>.

³ Vgl. Laudenbach, Peter 2020.

⁴ Vgl. Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Verlag C. H. Beck oHG, S. 72.

⁵ Vgl. Schönemann, Bernd (2018): Geschichtskultur als neues Forschungsfeld. In: Hilke Günther-Arndt und Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, S. 18.

Beteiligung aller Bürgerinnen und Bürger an der Diskussion um Meinungsfreiheit und politische Sprache ebenso ein wie für die Bedeutung von Erinnerungskultur.“⁶ Den Archiven wird unter anderem durch solche Aussagen ein besonderes Augenmerk in dieser Arbeit gelten, wenn auch ein Blick aller Akteure zur Erinnerungskultur dabei bewahrt werden soll. Doch wo genau ansetzen? In einer zunehmend digital geprägten Gesellschaft sollte ein intensiverer Fokus auf digitale Angebote zur Erinnerungskultur gelegt werden. Es ist zu erkennen, dass unsere heutige Wissenskultur starken Veränderungen unterliegt.⁷ In der vierten Multidimensionalen Erinnerungsmonitor (MEMO)-Studie des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung Bielefeld von 2021 ist dazu folgendes zu lesen. „Während jüngere Befragte angeben, sich deutlich häufiger im Internet mit dem NS [Nationalsozialismus] -Thema beschäftigt zu haben, berichten ältere häufiger, Sachbücher und Romane gelesen, Spiel- oder Dokumentarfilme geschaut und schon einmal eine Veranstaltung mit Zeitzeug:innen besucht zu haben“⁸ Aufgrund der erhöhten Nutzung des Internets durch Jugendliche und Spiel- sowie Dokumentarfilme durch ältere Personen zum Thema, stellt die Studie fest, dass eher niedrigschwellige Zugänge von allen Altersgruppen bevorzugt werden.⁹ Allgemein lässt sich in den letzten drei Jahren, anhand derselben Studie, eine gesteigerte Nutzung des Internets für die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus feststellen. Dieser ist jedoch nicht ausschließlicher Teil einer deutschen Erinnerungskultur, welche aus vielen Facetten bestehen kann. Von der landeskundlichen Erinnerungskultur bis hin zur regionalen Erinnerungskultur, wie sie Harald Schmid in seinem herausgegebenen Buch „Erinnerungskultur und Regionalgeschichte“ an einem Beitrag von Karl Heinrich Pohl's zum Unglück der Falljägerübung im Nord-Ostsee-Kanal 1974 für das Dorf Sehestedt bemerkt. ¹⁰ Pohl selbst bezeichnet das Unglück in diesem Buch als erinnerungskulturellen Moment der Geschichte des

⁶ Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit (2017): Positionspapier des Arbeitskreises Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit. Online verfügbar unter <https://www.vda-blog.de/blog/2017/11/28/positionspapier-des-ak-archivpaedagogik-und-historische-bildungsarbeit/>.

⁷ Vgl. Weber Thomas (2020): Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts [online]. In: Rothstein, Anne-Berénike und Stefanie Pilzweiger-Steiner Hrsg., Entgrenzte Erinnerung - Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 13. Online verfügbar unter <https://stabikat.de/DB=1/LNG=DU/CLK?IKT=12&TRM=173368279>.

⁸ Papendick, Michael; Jonas, Rees; Maren, Scholz; Andreas, Zick (2021): MEMO Multidimensionaler Erinnerungsmonitor, Studie IV/2021, Hrsg. v. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Bielefeld, S. 10. Online verfügbar unter <https://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/auseinandersetzung-mit-der-geschichte/memo-studie.html>.

⁹ Ebd., S. 10-11.

¹⁰ Schmid, Harald (2009): Regionale Erinnerungskulturen - ein einführender Problemaufriss. In: Schmid, Harald (Hrsg.): Erinnerungskultur und Regionalgeschichte. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, S. 16.

Dorfes.¹¹ Dennoch prägt gerade der Nationalsozialismus die deutsche Erinnerungskultur in vielfacher Form. Daher lässt sich aus dem medial geprägtem Nutzungsverhalten, wie es laut der Studie vornehmlich bei jüngeren Menschen der Fall ist, zumindest in Teilen ein Abbild deuten, wie sich die jüngere Generation heutzutage mit erinnerungskulturellen Themen beschäftigt. Es gilt sich dem Wandel der Generation anzupassen, jenen die zukünftig dieses Land und die Wahrnehmung ihrer Erinnerungskultur prägen werden. Zwar sollten dabei die jüngsten Entwicklungen durch Corona mitberücksichtigt werden, jedoch kann hier nur schwer abgeschätzt werden, inwieweit die MEMO-Studie und ihre Ergebnisse dadurch beeinflusst wurden. So könnten die pandemischen Bedingungen das Nutzungsverhalten zum Thema, zwangsweise ins Digitale verlagert haben, es ist jedoch noch nicht abschätzbar, wie stark dieser Faktor durch die Pandemie bedingt ist. Eine Berücksichtigung digitaler Angebote zur Erinnerungskultur sollte dennoch von Bedeutung sein. Jene können gerade für Ausnahmesituationen wie diese umso wichtiger werden. Auch ist abzuwarten, inwieweit die Coronapandemie den Bildungssektor und die private Bildung dauerhaft verändern wird oder nicht. Somit ist ein vorzeitiges Reagieren zur Verbesserung digitaler Angebote nicht als zu verfrüht oder sinnlos zu erachten. Zur Beantwortung der Frage, wie solche Angebote verbessert werden können, gibt es viele mögliche Ansätze. Ein wichtiger Punkt wäre die digitalen Angebote für Nutzer*Innen attraktiver und unterhaltsamer zu gestalten, aber hier soll ein anderer Schwerpunkt beleuchtet werden, um diese zu verbessern. Wie eingangs angegeben, sind Erinnerungskulturen Teil unserer Geschichte und somit Geschichtsereignisse im Allgemeinen. So kann man den Nutzer*Innen, neben erinnerungskultureller Teilhabe, einen geschichtshistorischen Mehrwert ermöglichen. Ihnen also Kompetenzen aneignen lassen, die in die eigene Lebenspraxis hineinsprechen. Also letztendlich einen Wechsel zu beschreiten, der von einem Erinnern, um nicht zu vergessen, zu einem Erinnern, um meine heutige Lebenswelt besser zu begreifen und ihr zu begegnen, überschreitet.¹² Dieser Ansatz spricht genau in die Geschichtsdidaktik, die das historische Lernen zum Gegenstand hat¹³, welches Dietmar von Reeken im Rahmen des Sachunterrichts wie folgt beschreibt: „Bewusstes historisches Lernen geschieht also durch die intensive, methodisch reflektierte und kontrollierte

¹¹ Pohl, Karl Heinrich (2009): Historiker und Erinnerungskultur: Das „Haus der Geschichte“ und die Kommune Sehestedt. In: Schmid, Harald (Hrsg.): Erinnerungskultur und Regionalgeschichte. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, S. 63-72.

¹² Rösen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen mit einem Beitrag von Ingetraud Rösen. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 63.

¹³ Bernsen, Daniel; Ulf Kerber (2017 a): Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 23.

Auseinandersetzung mit der Geschichte, fußend auf den Erkenntnisinteressen der Gegenwart und mit dem Ziel einer größeren Handlungskompetenz in Gegenwart und Zukunft.“¹⁴ Die Geschichtsdidaktik dient also unter anderem der Erforschung aus der Geschichte heraus, neue Handlungskompetenzen für die eigene Lebenspraxis zu erschließen. Die Jugendlichen könnten also implizit oder je nach Gestaltung sogar ganz bewusst erkennen, dass eine Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur eine Handlungsorientierung für ihr eigenes Leben geben kann. Eine Verknüpfung von Ansätzen der geschichtsdidaktischen Forschung mit digitalen Angeboten der Erinnerungskultur würde also zu einer Steigerung ihres Nutzens für die eigene Lebenswelt führen. Doch wie man dies am besten realisiert und ob tatsächlich die erwartete Verbesserung der digitalen Angebote eintritt, soll in der Arbeit zunächst nicht Gegenstand der Forschung sein. Viel eher widmet sich die Arbeit der Untersuchung, welches Meinungsbild, das vorher benannte „soziale Netz“ der geschichtskulturellen Einrichtungen, auf diesen Ansatz zur Verbesserung hat. Es soll aufzeigen, ob Akteur*Innen, welche solche digitalen Angebote schaffen, einen Sinn darin erkennen, diese Ansätze in ihren Angeboten einzubeziehen oder dies sogar bereits bewusst oder unterbewusst geschieht. An dieser Stelle möchte ich auch erforschen, ob ein solcher Ansatz bei den Verwirklichern auf Barrieren trifft, welche die Umsetzung erschweren würden. Zudem möchte ich herausfinden, welchen Schwierigkeiten Akteur*Innen ihrer Meinung nach gegenüberstünden, sollten diese eine Bereitschaft dazu zeigen.

Forschungsstand

Der vorliegende Forschungsstand zum Thema erweist sich derzeit als schwierig. Studien, die direkt einen Bezug auf die gestellten Fragen haben, bleiben aus. Hier erscheinen diese ein Desiderat der Geschichtsdidaktik zu sein. Zu finden sind stattdessen Studien zur Professionalisierung von Geschichtslehrern für die Vermittlung geschichtsdidaktischer Kompetenzen im Unterricht¹⁵, Abhandlungen zum historischen Lernen und der

¹⁴ Reeken, Dietmar von (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Dimensionen des Sachunterrichts, 2), S 14.

¹⁵ Siehe dazu den Artikel von Heuer, Christian; Mario Resch; Manfred Seidenfuß (2019): Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. In: heiEDUCATION Journal 4 | 2019. Online Verfügbar unter <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heid/article/view/24020>.

Medienbildung¹⁶ oder aber auch beispielweise zur Analyse historischer Kompetenzen in museumspädagogischen Angeboten, wie sie unter Waltraud Schreiber, Annemarie Kraus, Katja Lehmann und Stefanie Zabold in ihrem Aufsatz „Empirische Erforschung von Ausprägungen historischer Kompetenzen in museumspädagogischen Programmen - Die Fallstudie "Erinnern und Gedenken" zur Europaratsausstellung "Verführung Freiheit" am Deutschen Historischen Museum in Berlin“, zu finden sind. An dieser Stelle ist eine Forschungslücke der geschichtsdidaktischen Forschung, da es lediglich Forschungen zu artverwandten Themen gibt.

Methodik

Die vorliegende Arbeit stützt sich anfangs auf einer intensiven Literaturrecherche, welche verschiedene Aspekte zur historischen Bildungsarbeit in Archiven, der Geschichtsdidaktik und der Erinnerungskultur beschreibt. Dadurch soll zunächst ein Verständnis entwickelt werden, was Erinnerungskultur bedeutet, welche geschichtsdidaktischen Ansätze existieren, die in erinnerungskulturelle, digitale Angebote einbezogen werden sollen und welche Intensionen in der pädagogischen Arbeit historischer Bildung bestehen. Dabei wird die historische Bildungsarbeit ausschließlich im Kontext von Archiven beschrieben, da die Arbeit ein besonderes Augenmerk für zukünftige digitale Angebote der Erinnerungskultur am außerschulischen Lernort Archiv legen soll. Dem folgen theoretische Überlegungen zur Umsetzung geschichtsdidaktischer Ansätze in verschiedenen digitalen Formaten zum Thema der Erinnerungskultur und der Analyse, ob die entsprechenden Ansätze bereits vereinzelt in ausgewählten Beispielen verschiedener Institutionen vorkommen. In den Beispielen bleibe ich dabei nicht nur bei Archiven, sondern gebe auch einen Einblick, ob die entsprechenden Ansätze in Projekten der Geschichts- und Gedenkstätten sowie aus dem Bildungssektor zu finden sind. Genauer gesagt werden diese daraufhin untersucht, ob sie bewusst oder unterbewusst historische Kompetenzen vermitteln, wie sie nach den Theorien der Geschichtsdidaktik an historischen Ressourcen erlernt werden können. Im letzten Abschnitt werden Meinungsbilder verschiedener Archivar*Innen, aber auch vereinzelt anderer Personen, welche ebenfalls digitale Angebote zur Erinnerungskultur konzipiert haben, interpretiert. Dies erfolgt durch Fragebögen, die im Vorfeld erstellt wurden und von vier Archivar*Innen und drei Personen aus dem Bereich des Bildungssektors ausgefüllt wurden. sie bieten eine qualitative Studie im

¹⁶ Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.) (2017 b): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045).

Rahmen dieser Bachelorarbeit. Die einzelnen Aussagen werden miteinander verglichen, um so ein kleines Spektrum der Meinung einzelner Personen zum Thema aus dem archivisch und schulisch geschichtsdidaktischen Bereich zu vermitteln. Davor werden zwei einzelne Fragebögen ausgewertet, die sich für ein Gespräch bereiterklärt haben. Diese sollen ein genaueres und vor allem auf Einzelpersonen spezifisches Bild zur Meinung solcher Ansätze geben.

2 Begriffsbestimmung

2.1 Erinnerungskultur

Zu Beginn der Arbeit werden zunächst die drei Hauptbegriffe des Themas näher bestimmt. Dies soll ein Einstieg sein, um die nachfolgende Analyse zu digital aufbereiteten Angeboten der Erinnerungskultur in ihrem Grundkern zu erklären. Dabei macht die Erinnerungskultur den Anfang, da sie das grundlegende Thema der analysierten digitalen Formate bildet. Die Vergegenwärtigung was Erinnerungskultur im Allgemeinen beinhaltet, wie diese im Fachdiskurs beschrieben wird und welche Inhalte diskutiert werden, soll hier aufgezeigt werden. Dabei wird ein Einblick in ihre Begrifflichkeit aufgeworfen und wichtige Forschungsfelder aufgezeigt.

Zum einen beschreibt Aleida Assmann unter anderem die Erinnerungskultur auf zwei Bedeutungsebenen. Sie reflektiert zuallererst diese als allgemeinen Begriff, der sich auf die unterschiedlichen Formen und Tiefen einer Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bezieht. Als zweites nennt sie die Bedeutung als eine kollektive Beschäftigung mit der Vergangenheit. Diese kann, so bemerkt sie, laut Nietzsche sowohl einen positiven als auch einen negativen Charakter entwickeln. Sie zeigt solches exemplarisch an Nietzsches Varianten einer optimalen Nutzung der Vergangenheit. Diese lassen sich in drei Ausprägungen beschreiben. Zum einen die monumentale Erinnerung, die einen starken Vorbildcharakter aufweist und den Rezipierenden zu einem positiven Lebenswandel durch vorbildliches Handeln der historischen Persönlichkeiten oder Gruppen anregt. Des Weiteren die antiquarische Erinnerung, welche einen stärkeren Bezug und eine emotionale Bindung an seine Region fördern kann. Diese sorgt aber bei zu starker Verherrlichung dazu, dass eine kritische Reflexion erschwert wird. Sie wirkt je nachdem also identitätsstiftend, steigert das Selbstbild und das gemeinschaftliche Handeln

einer Gruppe.¹⁷ Die letzte Ebene ist die ethische Erinnerung, welche sich an den von ihr beschriebenen fünf Erinnerungsfunktionen von Archiven folgendermaßen beschreiben lässt. Ein Gedenken sich an Geschichte und ihre Ereignisse zu erinnern, macht einen Teil unserer Erinnerungskultur aus. Ist diese jedoch überschattet von beschämenden oder traumatischen Momenten, wird die kollektive und private Erinnerung ethisch herausgefordert. Es kommt zu einem inneren Konflikt, in dem moralisches Bedauern einem Wunsch des Vergessens gegenübersteht. Dabei müssen ethische Grundsätze diesem Wunsch entgegenwirken, somit also sich offen auf eine Reflektion des Erlebten einlassen. Moralische wie ethische Grundsätze werden auf den Prüfstand gestellt und verändern den Umgang mit diesen.¹⁸ Geschichte und ihre Vergegenwärtigung fördert dabei die Aneignung moralisch ethischen Handelns und Denkens, durch die eine Gesellschaft und das einzelne Individuum an Charakterstärke gewinnt. Darüber hinaus können die betroffenen Opfer, im intensiven Diskurs, in ihrem Heilungsprozess unterstützt werden. Durch Rekurs der Erinnerung wird den Betroffenen das erlebte Leid zuerkannt und Empathie signalisiert.¹⁹ Zusammengefasst sorgt die ethische Erinnerung durch eine Hinwendung moralisch ethischer Konflikte der Vergangenheit für eine Orientierung lebenspraktischen Handelns durch Identitätsbildung der eigenen Person an dem kollektiven wie individuellen Erlebten.²⁰ Das Recht auf die eigene Identität, Erfahrung und Meinung wird von der Erinnerungskultur den unterschiedlichsten Personen- und Kulturkreisen zugestanden. Man konnte dabei in der vergangenen Zeit an individuellen Schicksalen, gesellschaftlichen Erfahrungen und regionaler, wie überregionaler Kulturen ein gesteigertes Interesse feststellen. Forschungen gegenüber individuellen Schicksalen wurden dabei besonders in den Fokus gestellt.²¹ Eine „Zunahme des gesellschaftlichen Interesses an individuellen und inoffiziellen Erinnerungen wie Einzelschicksalen, Familiengedächtnissen, Zeitzeugen, Hinterlassenschaften von Tagebüchern, Briefen und Fotos sowie Fragen transgenerationaler Weitergabe [...]“²², sorgt für diese Hinwendung am Forschungsfeld persönlicher Erfahrungen und Erlebnisse. Gerade im Hinblick auf eine ethische Erinnerungskultur wird dieser individuelle Blick immer maßgeblicher. Fördern gerade diese doch einen Perspektivwechsel, welcher uns die Gedanken,

¹⁷ Assmann, Aleida [2013]: Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Verlag C. H. Beck oHG, S. 32.

¹⁸ Vgl. Assmann, Aleida (2008): Archive als Medien des kulturellen Gedächtnisses. In: Heiner Schmitt (Hrsg.): Lebendige Erinnerungskultur für die Zukunft. 77. Deutscher Archivtag 2007 in Mannheim. 1. Auflage. Fulda: Verband deutscher Archivarinnen und Archivare e. V. (Tagungsdokumentationen zum Deutschen Archivtag, 12), S 26-28.

¹⁹ Assmann, Aleida (2013), S. 58-59.

²⁰ Ebd., S. 78.

²¹ Ebd, S. 205.

²² Ebd, S. 205.

Kulturen und Erinnerungen familiärer, wie persönlicher Einzelschicksale offenbart und ihnen ein Gesicht gibt.²³ Über die Zeit lässt sich gegebenenfalls eine gewisse mögliche Gefahr im Wandel der Erinnerungskultur zum Holocaust feststellen, welche stetig, kritisch im eigenen Umgang mit dem Thema betrachtet werden muss. Verkürzt kann diese als *Niederlage des Siegreichen* betitelt werden. Dabei lässt sich diese Gefahr speziell an einer Befürchtung eines Problems der deutschen Erinnerungskultur ablesen. Diese befasst sich mit den Folgen einer gesellschaftlich anerkannten Erinnerungspraxis. Sinnbildlich am Beispiel des Holocaust wird dabei ihre Verallgemeinerung im Rahmen stumpfer Gesten und von der Politik zur Eintönigkeit verkommener Gedenkpraktiken befürchtet. Als Widerstand geboren, setzte sich vor dieser befürchteten Entwicklung, die kritische Erinnerungskultur aktiv gegen ein Verschweigen der Nationalsozialistischen (NS) -Verbrechen ein.²⁴ In den 1980er Jahren wurde verstärkt der Wunsch zur Entschädigung und Bekenntnis der eigenen Schuld vorangetrieben. Geschichtsinitiativen und andere Gruppierungen arbeiteten hart an einer Forderung nationalen Bekennens der Schuld. Schlussendlich gewannen diese den Kampf. Heute steht es außer Frage, in welchem Schuldverhältnis die deutsche Geschichte zum Leid und Elend der Holocaust-Verbrechen steht.²⁵ Eben diese Annahme führt zu einem Diskurs, der den heutigen Umgang mit diesem Eingeständnis betrifft und die vorher benannte Befürchtung hervorrufen könnte. Eine Gesellschaft, die sowohl politisch wie gesellschaftlich ihre Verfehlungen annimmt, bedarf keiner exzessiven Ermahnungen mehr. Das Erinnern erfolgt widerstandslos in etablierten Prozessionen, Gedenkfeiern und anderen Ausdrucksformen zur Erinnerung und Ermahnungen an die begangenen Verbrechen. Dies führt zur Ermattung einer gelebten Reflektion zum Thema, in der nur noch der Status quo jährlich neu begangen wird.²⁶ Als Gegensatz dieser Annahme steht aber im Widerstreit eine andere Meinung, und zwar die gegensätzliche Feststellung an einer Überfülle an Wissen um die Verbrechen des 2. Weltkrieges. Tatsächlich wird ein reges Interesse am Thema wahrgenommen, dessen Vermittlung jedoch am Überangebot auf Grenzen stößt.²⁷ Die richtigen Vermittlungspraktiken müssen gewählt werden, um dieser Überfülle zu begegnen. Diese zwei Seiten sind Teil einer Wahrnehmung unserer heutigen Erinnerungskultur,

²³ Vgl. Assmann, Aleida 2013, S. 208.

²⁴ Ebd., S. 68-70.

²⁵ Vgl. Steuwer, Janosch (2019): 1979 - 1999 - 2019: "Kritische Erinnerungskultur" in Deutschland vierzig Jahre nach ihrer Entstehung. In: Geschichte der Gegenwart. Online verfügbar unter <https://geschichtedergegenwart.ch/1979-1999-2019-kritische-erinnerungskultur-in-deutschland-vierzig-jahre-nach-ihrer-entstehung/>.

²⁶ Vgl. Ebd..

²⁷ Vgl. Ebd..

welche im Holocaust sich in eines ihrer Sinnbilder in Deutschland wiederfindet und die ich als Beispiel heutiger Erinnerungskulturen in den Fokus gesetzt habe.

2.2 Archivpädagogik/ historische Bildungsarbeit

Zur historischen Bildungsarbeit und der in ihr verorteten Archivpädagogik möchte ich an dieser Stelle kommen, um eines der praktischen Tätigkeitsfelder der von mir untersuchten digitalen Angebote zu beleuchten. In der historischen Bildungsarbeit finden diese vor allem ihre Anwendung und werden von den institutionellen Vertretern, beispielsweise Archive, Bibliotheken und Museen, entwickelt. Daher erscheint es mir nur richtig, deren Aufgaben und Ziele näher zu bestimmen, um die Intentionen zur Erstellung digitaler Angebote am ausgewählten Thema zu vergegenwärtigen. Hierbei fokussiert sich die Arbeit auf die historische Bildungsarbeit von Archiven als exemplarischen Gegenstand, da, wie bereits erwähnt, diesen in der Arbeit ein besonderes Augenmerk geben wird. Sie bildet einen möglichst engen Rahmen, der für das Thema am geeignetsten erscheint, die historische Bildungsarbeit im Kleinen näher zu bestimmen.

Historische Bildungsarbeit und die mit ihr eng zusammenliegende, politische Bildung versteht sich zuallererst als Erziehung, welche „die Vermittlung historischen und politischen Wissens, die Bildung von Demokratiefähigkeit sowie von Toleranz und Zivilcourage [...]“²⁸ fördern will. Archive bedienen sich ihrer dabei vornehmlich an ein spezifisches Publikum angepasstes Angebot. Dies geschieht unter anderem in Form der Archivpädagogik in großen Teilen im schulischen Kontext und versteht sich daher oftmals als Teil eines Lehrangebots am außerschulischen Lernort Archiv.²⁹ Obwohl deren Wirken sich vermeintlich oft nur im Nutzungsverhältnis mit Schulen zu befinden scheint, sind Archive auch als „demokratische Lernorte“³⁰ zu verstehen. Gerade in Zeiten, in der die Forderung einer transparenten Politik und öffentlicher Teilhabe an den unterschiedlichsten Wissensbeständen der Forschung im Raum stehen, sind Archive als „Hüter“ von Verwaltungsschriftgut und forschungsrelevanter Bestände

²⁸ Giesecke, Dana; Harald Welzer (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: edition Körber-Stiftung, S. 98.

²⁹ Murken, Jens (2020): Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit. Gesammelte Beiträge zu Methode und Praxis. Bielefeld, S. 26. Online verfügbar unter <https://ecrit.de/2020/05/21/auhb/>; Siehe auch Vgl. Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit (2017): Positionspapier des Arbeitskreises Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit. Online verfügbar unter <https://www.vda-blog.de/blog/2017/11/28/positionspapier-des-ak-archivpaedagogik-und-historische-bildungsarbeit/>.

³⁰ Murken, Jens 2020, S. 33; Siehe auch Vgl. Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit 2017.

dazu prädestiniert.³¹ Neben ihrer Funktion als außerschulischer und demokratischer Lernort vermitteln Archive auch regionalbezogenes Wissen, welches andere Bildungseinrichtungen in ihrem institutionellen Selbstbild und historischer Bildungsarbeit fördert.³² Die historische Bildungsarbeit ist eng verbunden mit der Öffentlichkeitsarbeit, mit der sie in wechselseitiger Beziehung steht.³³ Jens Murken beschreibt diese wechselseitige Beziehung so: „Im Archivwesen ist Historische Bildungsarbeit Öffentlichkeitsarbeit mit pädagogischen, didaktischen und historisch-kritischen Mitteln. Und Öffentlichkeitsarbeit ist Historische Bildungsarbeit mit journalistischen und Marketing-Instrumenten.“³⁴ Mit anderen Worten ist historische Bildungsarbeit immer ein Akt der Öffentlichkeitsarbeit. Sorgt eine Förderung der Bildung historisch, kritischen Denkens und Lernens doch für eine positive Außendarstellung der Einrichtung. Es wird eine Teilhabe an der Ausbildung historischen Lernens der unmittelbaren Bevölkerung suggeriert. Öffentlichkeitsarbeit dient dabei dazu, die Außendarstellung in das Bewusstsein der Öffentlichkeit zu bringen, in dem diese journalistische und Marketing basierte Mittel aufwendet.³⁵ Ein besonderes Merkmal der historischen Bildungsarbeit lässt sich daran feststellen, dass diese alle ethnischen Gruppen unterschiedlichen Alters anspricht.³⁶ Archive versuchen dabei, historisches Lernen als selbstkritische Betrachtung des eigenen Geschichtsbewusstseins zu vermitteln, in der die Unterschiede einer Zeiterfahrung vom Vergangenen und Gegenwärtigem in den Mittelpunkt gestellt werden. Sie versucht dabei ebenso aufzuzeigen, dass historische Ereignisse als Geschichte immer rekonstruiert werden müssen und es somit eine „Bewusstseinsleistung“ ist.³⁷ Die Betrachtung der Geschichte soll dabei, im Kontext archivpädagogischer Bemühungen, „sinnlich und persönlich erfahrbar“ sein.³⁸ Diese Erfahrung soll den Blick auf das einzelne Schicksal im Bezug geschichtsträchtiger Ereignisse richten. „Durch das Wiedererkennen konkreter Namen und Orte bzw. durch die Möglichkeit der vergleichenden Identifikation mit der eigenen Lebenswelt [...]“³⁹, soll jene sinnlich, persönliche Wahrnehmung oder Erlebnis

³¹ Vgl. Murken, Jens 2020, S. 33; Siehe auch Vgl. Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit 2017.

³² Murken, Jens 2020, S. 44.

³³ Vgl. Ebd., S. 26.

³⁴ Ebd., S. 26.

³⁵ Ebd., S. 26.

³⁶ Murken, Jens 2020, S. 44; Siehe auch Vgl. Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit 2017.

³⁷ Murken, Jens 2020, S. 44 ; Siehe auch Vgl. Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit 2017.

³⁸ Murken, Jens 2020, S. 45.

³⁹ Murken, Jens 2020, S. 45; Siehe auch Vgl. Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit 2017.

erzielt werden.⁴⁰ Die Aneignung historischen Wissens ist dabei ganz personenspezifisch, da Archivquellen sich immer auf individuell erlebte Erfahrungen beziehen. Zwar können gleichförmige Abläufe und Ereignisse festgestellt werden, jedoch geschehen diese im Kontext unterschiedlicher Individuen und Schicksale.⁴¹ Die Archivpädagogik ist dabei nicht ausschließlich nutzerorientiert, sondern dient auch zur Stärkung sogenannter Kernaufgaben, in dem sie das vielseitige Angebot der Archive präsentiert.⁴²

2.3 Geschichtsdidaktik

In diesem Abschnitt werde ich versuchen, einige essenzielle Inhalte der Geschichtsdidaktik näher zu bestimmen. Dies dient zu einer Verdeutlichung ihres inhaltlichen Wesens, welches in ihrem wissenschaftlichen Diskurs vielfach beleuchtet wurde. Es ist daher wichtig ein paar dieser Ansätze auf einen Nenner zu komprimieren. Hierbei erhebe ich keinen Anspruch auf eine allgemeingültige Definition, sondern versuche einen Einblick in einzelne Forschungsabschnitte, mit denen sich die Geschichtsdidaktik beschäftigt, zu geben.

Daniel Bernsen beschreibt zunächst die Geschichtsdidaktik allgemein als Forschung, die sich mit Aspekten des historischen Denkens und Lernens befasst. Sie richtet ihr Augenmerk auf jene Aspekte, die das Geschichtsbewusstsein einzelner Individuen und der Geschichtskultur eines gesellschaftlichen Kollektivs betreffen. Genauer werden Denk- und Lernprozesse im Hintergrund historischer Ereignisse erforscht und untersucht, wie individuelle und kollektive Vorstellungen zur Geschichte gebildet und manipuliert werden.⁴³ Die zu untersuchenden Lernprozesse geschehen dabei auf verschiedenen Wegen. Unter anderem finden diese in der klassischen Lehre durch Schulen und andere Bildungseinrichtungen statt. In ihnen muss im Rahmen eines Lehrkontextes die Vermittlung von Geschichtsvorstellungen stetig situativ an eine bestimmte Interessensgruppe angepasst werden.⁴⁴ Dasselbe sollte für das

⁴⁰ Murken, Jens 2020, S. 45.

⁴¹ Murken, Jens 2020, S. 45.

⁴² Ebd., S. 53-54.

⁴³ Bernsen, Daniel; Ulf Kerber (2017 a): Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 23.

⁴⁴ Jeismann, Karl-Ernst (1977). Didaktik der Geschichte – Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie. Mit Beiträgen von Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Rudolf Vierhaus. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1430), S. 14. Online verfügbar unter https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00051616_00002.html.

Geschichtsbewusstsein gelten, welches durch historisches Lernen reflektiert und gebildet wird.⁴⁵ Folglich untersucht die Geschichtsdidaktik, als einen Teilaspekt, Prozesse des historischen Lernens und deren Anpassung an ihre jeweiligen Interessensgruppen. Zur interessenbasierten Anpassung an die jeweiligen Adressat*Innen des Lehr-/Lerninhaltes ist es auch ihre Aufgabe, die geeigneten Ressourcen und Lehrstrukturen zu erforschen.⁴⁶ Allgemein verfolgt aber ein „bewusstes historisches Lernen“⁴⁷ die Auseinandersetzung mit der Geschichte, in der „Erkenntnisinteressen der Gegenwart“⁴⁸ zum „Ziel einer größeren Handlungskompetenz in Gegenwart und Zukunft“⁴⁹ reflektiert werden.⁵⁰ Mit anderen Worten, „historisches Lernen ist Zuwachs an Orientierung und Orientierungskompetenz.“⁵¹ Diese Kompetenz ist als Teil des Geschichtsbewusstseins zu sehen, in der historisches Lernen auf einer praktischen Ebene geschieht. Zuvor müssen jedoch Kompetenzen zum Erwerb von Erfahrungen der Geschichte und Deutung jener Erfahrungen angewendet werden, um eine Orientierung für eigene Handlungskompetenzen zu entwickeln.⁵² Dazu werden die Erfahrungen an Geschichte und verschiedene Wissensbestände in einen Zusammenhang gebracht und ein Sinn aus den historischen Ereignissen abgeleitet. Anders gesagt, die Bedeutung und Wichtigkeit des Erlebten wird im Lichte des Wissens der einzelnen Personen gedeutet.⁵³ Geschichtsbewusstsein und Sinnbildung müssen demzufolge gemeinschaftlich betrachtet werden. Die Sinnbildung dient dazu, Handlungskompetenz aus dem Geschichtsbewusstsein heraus zu kanalisieren. Ziel ist es, ihr eine Bedeutung für die eigene Lebenswelt zu geben. Sie soll dabei nicht nur begreifbar machen, dass neben historischen Individuen und Ereignissen die Position der eigenen Person im Prozess der Geschichte zu vergegenwärtigen ist, sondern auch die aus der Geschichte resultierenden Erkenntnisse für eigene Handlungsentscheidungen nutzbar gemacht werden können. Hierzu möchte ich einmal Formen des Geschichtsbewusstseins und der Sinnbildung vorstellen. Zum Geschichtsbewusstsein entwickelte Hans-Jürgen Pandel sieben Dimensionen, in der er diese wie folgt näher beschreibt:

⁴⁵ Rösen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen mit einem Beitrag von Ingetraud Rösen. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 69.

⁴⁶ Jeismann 1977, S. 14.

⁴⁷ Reeken, Dietmar von 2012, S. 14.

⁴⁸ Ebd., S. 14.

⁴⁹ Ebd., S. 14.

⁵⁰ Ebd., S. 14.

⁵¹ Rösen, Jörn 2008, S 67-68.

⁵² Ebd., S. 64-65.

⁵³ Ebd., S 66.

Temporalbewusstsein: Meint das Bewusstsein, Geschichte in ihrem zeitlichen Verlauf wahrzunehmen. Unterteilt wird diese Wahrnehmung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In diesen wird die Person der Dauer dieser Zeitabschnitte bewusst und gewinnt an Orientierung, wann bestimmte Ereignisse in welchem der Zeitmodi geschahen. Im eigenen Lebensverlauf nimmt die Person Zeit als das „Gestern“, „Heute“ und „Morgen“ wahr. Diese werden in einem Temporalbewusstsein als die Kategorien Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft festgestellt. In der Betrachtung von Geschichte werden das Heute, Morgen und Gestern über den eigenen verkürzten Tageszyklus hinaus ausgedehnt, erfahrbar. Somit wird man sich auch bewusst, dass jede Kategorie eine eigene „Ereignisdichte“, also Menge an Ereignissen, besitzt. Gestern erlebte man vielleicht mehr erinnerungswürdige Ereignisse als am heutigen Tag. Diese simple Erkenntnis wird auf größere Dimensionen als den Tageswechsel übertragen. Zudem sorgt ein ausgebildetes Temporalbewusstsein, dass wir Zeit neben ihren drei Hauptkategorien in temporale Abschnitte unterteilen, welche ineinander liegende Ereignisräume enthalten. Ereignisräume sind die aufeinander oder gleichzeitig ablaufenden Ereignisse, die wir innerhalb der Kategorie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und dann kleinteiliger in Zeitabschnitten wahrnehmen. Diese bezeichnen wir als Epochen wie die Renaissance, Antike oder Vormoderne. Die lernende Person bringt diese Epochen mit Ereignissen in Verbindung, die ihnen eine besondere Akzentuierung verleihen. Entsprechend sind dies prägende Handlungen und Geschichtsverläufe. Zeitepochen und Ereignisse, letztlich die Zeit an sich, läuft dabei immer gegliedert ab. Sie verläuft in „Anfang“, „Ende“, „Wende“ und „Höhepunkt“, welche die Ereignisse und Zeitabschnitte voneinander trennen, aber auch ihre Kausalität zueinander aufweisen. Dies wird ebenso am Lernen der Geschichte deutlich. Die Person erkennt, dass wir ein „Zäsur-Bedürfnis“ haben, in der wir Zeit in Kategorien, Epochen und Abschnitten unterteilen. Dies verdeutlicht den Konstruktionscharakter von Zeit. Pandel spricht zudem von einer „Narrativierung von Zeit“⁵⁴, in der man lernt Ereignisse nicht als chronologischen Verlauf darzustellen, sondern diese abschnittsweise wiederzugeben, um so Ereignisräume zusammenfassend in der Gesellschaft zu kommunizieren. Dies erlernt man, damit wir verstehen Kausalbeziehung von nicht nacheinander ablaufenden Ereignissen zu erkennen und mitzuteilen. Die vorher beschriebene Einteilung von Zeitabschnitten in Epochen sollte jedoch in einem zukunftsorientierten Zeitbewusstsein nicht mehr stattfinden. Ereignisse

⁵⁴ Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), S. 138.

müssen weniger in einzelne Geschichtsdaten oder epochalen Zeitgliederungen wahrgenommen werden, sondern man sollte deren Inhalte im zeitlichen Kontext verorten.⁵⁵

Wirklichkeitsbewusstsein: Unterteilt Ereignisse darin, ob diese tatsächlich stattgefunden haben oder nicht. Das Ereignis wird als real oder fiktiv wahrgenommen. Die Geschichtsdidaktik muss hier geeignete Kompetenzen vermitteln, um den Wahrheitsgehalt von historischen Quellen angemessen prüfen zu können. Die Unterschiede zwischen den Gattungen von Geschichtsnarration müssen erlernt oder sich bewusst gemacht werden. Handelt es sich bei dem Bild oder Text um eine Darstellung einer Legende, eines historischen Dokuments oder eines Romans? Eine weitere Frage lautet folglich mit welcher Intention die Quelle geschaffen wurde. In den unterschiedlichen Kulturen verläuft der Prozess zur Unterscheidung von real oder fiktiv verschieden ab. Meist wird jedoch schon früh der Unterschied zwischen Märchen und tatsächlicher Begebenheit erlernt. Auch im Kontext historischer Quellen muss diese Unterscheidung ausgebildet und als Notwendigkeit verstanden werden.⁵⁶

Wandelbewusstsein (Historizitätsbewusstsein): Drückt aus, inwieweit Ereignisse als „veränderbar“ oder „unveränderbar“ wahrgenommen werden. Hierbei wird eine bewusste Unterscheidung ausgebildet, ob bestimmte Zustände und Erkenntnisse nach eigenem Kenntnisstand einer Veränderung unterliegen. Dies kann z.B. eine wirtschaftliche, gesellschaftliche oder wissenschaftliche Ebene betreffen. Dieses Bewusstsein ist eng verbunden mit den vorher genannten Dimensionen. So ist Veränderung temporal gesehen doch immer von einem Zustand des vorher und nachher geprägt und kann aufgrund der eigenen begrenzten Lebensspanne niemals zur Gänze als real oder fiktiv wahrgenommen werden. Die Zeitspanne, in der Veränderungen stattfinden, sind manches Mal zu groß, um von einer Einzelperson sowohl auf dessen tatsächliches Stattfinden und zeitlichen Ausdehnung überblickt werden zu können. Somit lernt man auch, dass Veränderung eine unterschiedliche zeitliche Dynamik hat und heute unveränderbar scheinende Wirklichkeiten sich doch ändern können und dies erst im Blick auf das Vergangene erkennbar wird. Durch den Blick in die Vergangenheit können wir Veränderungsverläufe erlernen und spekulativ auf die eigene/n Lebensumstände und -praxis beziehen.⁵⁷

⁵⁵ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen 2013, S. 138-140; Siehe auch Vgl. Reeken, Dietmar von (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Dimensionen des Sachunterrichts, 2), S. 9.

⁵⁶ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen 2013, S. 140-141.

⁵⁷ Ebd., S. 142.

Identitätsbewusstsein: Hiermit macht man sich der Zugehörigkeiten einer Person und eines Kollektivs zu einer bestimmten Gruppe bewusst. Individuen erkennen sich als Einheit von kulturell geprägten Gruppen (Konstruktionen) mit der gleichen Religion, ethnischen Herkunft, politischen Anschauung, Sozialschicht oder Geschlechts. Diese Konstruktionen können sich im Wandel der Zeit ändern, während die Einzelperson im Kern, folglich in ihrer eigenen persönlichen Identität, jedoch dieselbe bleibt. Diese Gruppen werden in unterschiedliche Größen wie Familie, der Staat oder die Welt unterteilt. Mit diesen Gruppen oder Gruppengrößen identifiziert sich das Individuum und bildet eine erweiterte Identität aus, mit der es eine solidarische Erinnerung zu teilen beginnt. Die Einzelperson bestimmt „mit welchen Personen und wie weit in die Vergangenheit hinein [...]“⁵⁸ sie kollektiv empfundene Geschichte als die eigene Geschichte adaptiert und die für die Gruppe bedeutenden Ereignisse als Teil der eigenen Identität verbindet. Ebenso wird in der Entwicklung des Verständnisses der eigenen Person in Gruppen eine Wertigkeit solcher Kollektive herausgebildet. Die Gruppen werden anhand eigener Normvorstellungen hin überprüft und auf deren Erfüllen hin als minderwertig oder wertvoll eingestuft.⁵⁹

Politisches Bewusstsein: Kann insoweit verstanden werden, als das ein Individuum begreift, wie die Gesellschaft in Machtverhältnisse aufgebaut ist. Macht wird dabei als Teil einer kollektiven Beziehung von Personen zueinander wahrgenommen. Ein Individuum oder Kollektiv bestimmt in gewissen Lebensbereichen über eine andere Person. Diese Macht ist immer ungleich verteilt und muss durch Anerkennung der betreffenden Personen legitimiert werden. Gründe für deren Akzeptanz können kulturell unterschiedlich ausfallen und ändern sich im Laufe der Zeit, sowie sie es heute noch tun. Die Legitimierung und Anerkennung dieser Machtansprüche stehen dabei unter stetiger Veränderung, was bewusst wahrgenommen wird. Von wem welche Machtentscheidungen getroffen werden/wurden bzw. dürfen/durften und welchen Kontext diese Veränderungen durchliefen, ist Teil dieses Bewusstseins. Im politischen Bewusstsein werden auch Machtsysteme nicht nur auf deren Machtverhältnisse zwischen einem Individuum, Kollektiv oder Finanz- und Wirtschaftswesen wahrgenommen, es werden auch deren Grenzen erkannt. So ist gerade das Finanz- und Wirtschaftswesen heute noch in einigen Teilen von politischer Beeinflussung abgegrenzt, bestimmt jedoch selbst die Politik maßgeblich. Auch stellt man fest, dass Revolutionen zwar das bestehende Machtsystem jeweils zu ändern wünschten, jedoch niemals dabei die Abschaffung einer gewissen Ungleichverteilung von Macht anstrebten oder ermöglichen konnten. In der Ausbildung des Bewusstseins erlernt

⁵⁸ Pandel, Hans-Jürgen 2013, S. 143.

⁵⁹ Ebd., S. 143-145.

man schon als Kind, Macht bestimmende Verhältnisse durch die Eltern. An ihnen erkennt das Kind die Bedeutung von Autorität und was es heißt, Regeln durch eine höhere Instanz zu erhalten. Zudem bildet sich aus diesem Bewusstsein ein Verständnis dafür, dass Machtansprüche sich wandeln. Die Gründe der Legitimierung von Macht ändern sich. So wie früher die Legitimierung durch die Annahme von Adelsgeschlechtern sehr prägend war, entstanden immer mehr die in vielen Gesellschaften angewandten demokratischen Verfahren.⁶⁰

Ökonomisch-soziales Bewusstsein: Dabei werden Strukturen und Veränderungen eines ökonomisch geprägten Sozialwesens vergegenwärtigt. Begriffe wie „Arm“ und „Reich“ treten in den Vordergrund der Betrachtung sozial-ökonomischer Ungleichheit. Es wird der historische Wandel bewusst wahrgenommen, in der soziale Ungerechtigkeit interpretiert wird, aber auch was diese definiert. Das Empfinden von „Arm“ und „Reich“ eines Individuums kann von der Berücksichtigung der Geburt (z.B. Kastendenken), Besitz, Einkommen und Bildung geprägt worden sein. Ebenso ist ein folgendes Muster bei der sich entwickelnden Auseinandersetzung mit Ungleichheit durch das Individuum zu sehen. Begründet durch das ökonomisch-soziale Ungleichgewicht in der Gesellschaft werden Personen und Gruppen soziale wie wirtschaftliche Unterschiede zugesprochen. Ausgemacht wird diese schrittweise „an Äußerlichkeiten (Kleidung und Besitz)[,] [...] psychologischen Begriffen (Motivation, Einstellung, Werthaltung) und [...] an sozial-strukturellen Bedingungen (Sozialschichten, Politik).“ Nach Sicht von Pandel sollte ein derartiges Bewusstsein besonders im Geschichtsunterricht stattfinden, da hier die Betrachtung ökonomisch-sozialer Ungerechtigkeit nicht durch die beeinflussbare Wahrnehmung der individuellen Lebenswelt beeinträchtigt wird. Eine Verletzung des eigenen Stolzes nicht als Arm oder, je nach Mentalität, als Reich gelten zu wollen, wird dabei vermieden. Es zeigt also in diesem Bewusstsein auch die eigene Identitätsbildung, in der das Ich sich selbst in die Spalten „Arm“ und „Reich“ verortet.⁶¹

Moralisches Bewusstsein: Entwickelt sich am Lernen zur Unterscheidung von „gut“ und „böse“. Hierzu orientiert sich die Person bewusst an Regeln und Normen der Gesellschaft. Dabei lernt diese, inwieweit sich moralische Vorstellungen im Prozess der Geschichte verändert haben. Die Moral der Vergangenheit wird daraufhin betrachtet, wie sie sich selbst argumentativ in Aussagen von Personen oder Kollektiven begründet. Auch wird das Spannungsfeld zwischen ethisch festen Vorstellungen und durch zwingende Umstände beeinflusste Moralvorstellungen

⁶⁰ Vgl. Pandel, Hans-Jürgen 2013, S. 145-146.

⁶¹ Ebd., S. 146-148.

kennengelernt. Folglich ob falsches oder böses Handeln zu einem höheren Ziel oder auch wegen fehlender Wahlmöglichkeiten legitimiert wurde. Insgesamt werden die moralisch akzeptierten Konventionen und deren Umstände der Vergangenheit, welches ihr richtiges oder falsches Handeln und Denken ausmachten, mit denen heutiger Normen, verglichen und die moralischen Vorstellungen der Vergangenheit anhand ihres Kontextes und zeitlich anderer Umstände verstanden.⁶²

Sinnbildung hingegen kann, unter anderem, in vier Lernformen verstanden werden, die nach Jörn Rüsen sich traditionell, exemplarisch, kritisch und genetisch vollziehen:

Lernform traditioneller Sinnbildung: In ihr werden die traditionell etablierten Deutungsmuster, mit denen verschiedene Zeiterfahrungen interpretiert werden können, erlernt und mit den eigenen Zeiterfahrungen ergänzend zu einem eigenen Zeitverständnis zusammengefügt. Diese Deutungsmuster können traditionell von Generation zu Generation weitergegeben worden sein. Doch auch die wissenschaftliche Forschung stellt verschiedene Deutungsmuster zur Verfügung, die zur Interpretation von Ereignissen herangezogen werden können. Zusätzlich erkennen Lernende Muster und Regeln in den Ereignissen der Geschichte, die universelle und unveränderliche Grundregeln für die Lebenspraxis aufzeigen, welche von Anfang an da waren und sich zeitlich stetig fortsetzen. Probleme werden dementsprechend durch kollektive Verfahren zur Deutung von Geschichte über das eigene Maß an Deutungskompetenz bewältigt. Zudem wird ein Konsens in der Gesellschaft geschaffen, also ein Ordnungsschema, nachdem wir bestimmte Problemfragen der Lebenspraxis durch allgemein anerkannte „Wahrheiten“ oder Weltordnungen hin auflösen und anerkennen. Das Individuum erfasst für sich und die Gesellschaft unveränderliche Grundnormen und Gegebenheiten, die in der Zeit einen ewigen Bestand haben.⁶³

Lernform exemplarischer Sinnbildung: Dabei werden problematische Erfahrungen der eigenen Lebenswelt dadurch aufgelöst, dass aus historischen Ereignissen gleicher Problemstellung eine eigene Handlungsstrategie entworfen wird, die der vergangenen Situation eine allgemeingültige Bewältigungsstrategie über die Zeit hinweg beimisst. Da gegenwärtige Situationen oftmals bereits anderen Personen und Gruppen der Vergangenheit widerfahren sind oder eine gesellschaftliche Norm früher durch diese bereits hinterfragt wurde, hofft die lernende Person bei Adaption des damaligen Umgangs, mit dieser ebenso die eigenen lebensweltlichen

⁶² Vgl. Pandel, Hans-Jürgen 2013, S. 148.

⁶³ Vgl. Rüsen, Jörn 2008, S. 81; Siehe auch Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag GmbH & Cie, S. 210.

Probleme auflösen zu können. Das Gelernte kann auf ganze Regeln oder Einzelfallentscheidungen angewandt werden. Man nimmt einzelne Ereignisse für sich und der positive oder negative Ausgang der Handlungsstrategie der Protagonisten des Ereignisses entscheidet darüber, ob aus ihr eine allgemeingültige, nutzbringende Regel abgeleitet werden kann oder nicht. Die Zeit wird also als sich wiederholendes Muster verstanden, in dem die eigenen Lebensumstände mit der aus der Vergangenheit herausgebildeten Bewältigungsstrategie positiv gewendet wird. Es werden feste Regeln erkannt, erlernt und bestimmte Verhaltensweisen der Vergangenheit daraufhin reflektiert, ob diese zu einem positiven oder negativen Ausgang führten und somit auf mein Problem oder meine Fragestellung übertragen werden können. Dabei geschieht die Wertung des Ausgangs durch die eigene Lebenserfahrung (Bildung) und die zu erwartenden Folgen bei der Umsetzung der erkannten Regeln auf die persönliche Lebenspraxis.⁶⁴

Lernform kritischer Sinnbildung: Sie führt zum Erwerb einer kritischen Haltung gegenüber heutigem Handeln und Denken einer Gesellschaft oder Person. Im Vorfeld werden die eignen durch die Zeit und Gesellschaft geprägten Traditionen, Normen und Dogmen der gegenwärtigen Zeit als manipulierend oder falsch erachtet. Sie werden als Barriere eines selbstbestimmenden, eigenständig denkenden Lebens und Handelns verstanden. Der Wunsch zur Auflösung falscher Denk- und Handlungsmuster der eigenen Lebenspraxis führt zum Blick in die Vergangenheit, in dem man hofft, Alternativen zu den eigenen gesellschaftlichen Umständen zu finden. Durch die Reflexion beider kann dann ein neues Meinungsbild der gegenwärtigen Gesellschaft gebildet werden, in dem historische Ereignisse selbstkritisch daraufhin beleuchtet werden. Dies führt zu einer Handlungskompetenz und Zeitdeutung, die durch den Vergleich vergangener Verhaltens- und Denkmuster neue Deutungsmuster der Lebenspraxis erschließt.⁶⁵

Lernform genetischer Sinnbildung: In ihr lernt man die Zeit und ihr Wandlungsvermögen als dauernden Prozess zu erkennen. Bestehende gesellschaftliche, aber auch soziale Denk- und Handlungsmuster sowie etablierte Deutungen von Zeiterfahrungen ändern sich im stetigen Wandel der Zeit. Der Lernende erkennt das derzeitige Normen, Regeln, Verhaltens-, Denkmuster aber auch Gesellschaftsformen nicht statisch sind. Er nimmt deren Veränderungen wahr und gewinnt daran an Erkenntnis, unter welchen Bedingungen in welche Richtungen diese sich änderten. Dies befähigt dazu eine eigene Handlungs- aber auch Denkstrategie für die

⁶⁴ Rösen, Jörn 2008, S. 82-83; Siehe auch Rösen, Jörn 2013, S. 211-212.

⁶⁵ Vgl. Rösen, Jörn 2008, S. 83-84.

Lebenspraxis zu entwickeln, die den möglichen Verlauf, der sich verändernden Lebensumstände und den Erkenntnisgewinnen der Gegenwart miteinbezieht. Die Zeit wird als formbar wahrgenommen, in dem erkannt wird, dass die Geschichte durch die Entscheidung der damals Lebenden beeinflusst wurde und so Veränderungen oder Einzelausnahmen von eigentlich gedeuteten Normen und Regeln geschehen, zu dem auch die eigene Person befähigt ist.⁶⁶

Die vier Formen der Sinnbildung bauen dabei aufeinander auf so Rösen. Es entwickelt sich die exemplarische Sinnbildung als erweitertes Denkmuster der traditionellen Sinnbildung heraus. Hierbei werden anhand von Ereignissen Traditionen oder Regeln erkannt, welche die lernende Person am Ausgang des Ereignisses auf ihre Gültigkeit hin reflektiert. Daraufhin kann dann auch die exemplarische Sinnbildung in eine genetische übergehen. Es wird verstanden, dass sich die erlernten Regeln aus der exemplarischen Sinnbildung nicht immer erfüllen und gleichartige Situationen einen unterschiedlichen Verlauf nehmen. So wird begonnen auf die Veränderungen selbst zu blicken, anstatt auf einen immer gleichen Ablauf zu schließen. Welchen Verlauf nahmen die Ereignisse? Die Struktur der Veränderung wird wahrgenommen, welche zu einer Handlungsorientierung führt. Die kritische Sinnbildung dient dabei jeweils als Brücke der anderen Formen. Durch sie kommt die Person zur Einsicht, traditionelle oder exemplarische Deutungsmuster aufzugeben und neu zu hinterfragen. Die drei Formen lösen jedoch die vorherige nicht ab, vielmehr kann ein Entwicklungsschritt beobachtet werden, bei dem von der traditionellen bis zur genetischen Sinnbildung jede auf das Orientierungsproblem hin abgewogen werden muss. Was für eine Frage oder Situation kann durch die Geschichte bewältigt werden und bis zu welcher Sinnbildungsstufe muss diese gedeutet werden.⁶⁷ Am Schluss vollzieht sich das historische Lernen im Prozess von Geschichtsbewusstsein und Sinnbildung in einer Narration der gelernten Geschichtserfahrungen. Sie bündelt die Lern- und Denkoperationen, die sich aus dem Lernen an und durch Geschichte entwickelt haben. Durch Rekurs der neuen Erfahrungen wird der Erkenntnisgewinn durch Erzählung nochmal gesamtheitlich überschaut und reflektiert. Es können neue Denkanstöße gesetzt werden, die sich zuvor durch den eingeschränkten Blick einzelner Lernerfahrungen nicht erschlossen haben.⁶⁸ Somit werden Strategien entwickelt, auf welche Weise neue Geschichtserfahrungen (durch Geschichtsbewusstsein vergegenwärtigt) gedeutet und für Prozesse neuer Handlungskompetenzen (durch Sinnbildung für die eigene Lebenspraxis übertragbar gemacht)

⁶⁶ Rösen, Jörn 2008, S. 85.

⁶⁷ Vgl. Rösen, Jörn 2013, S. 260-262.

⁶⁸ Vgl. Rösen, Jörn 2008, S. 76.

interpretiert werden. Geschichte individuell kritisch, exemplarisch, genetisch oder durch Traditionen beim Erzählen zu betrachten, ist ihr ureigenes Wesen. Im kritischen Kontext ist hier auch die Dekonstruktion von Geschichte zu nennen. Hierbei heißt Dekonstruktion von Geschichte „im Kern die Perspektiven-, die Zeit- und die Interessengebundenheit einerseits von Quellen und andererseits von Narrationen bzw. Darstellungen (Rekonstruktionen) zu erkennen und zu reflektieren. Es heißt auch zu erkennen, dass eine Rekonstruktion bedingt durch die (zufällige) Zusammensetzung von Funden und Überresten immer nur vorläufig sein kann.“⁶⁹ Mit anderen Worten geht es darum, das Quellen und Narrationen, welche die Geschichte konstruieren, also die Ereignisse der Vergangenheit wiedergeben, erlebbar zu machen sowie auf ihren Wahrheits- und Inhaltsgehalt zu hinterfragen. Sei es anhand bewusster Zusammenstellungen einzelner Funde und Überreste oder den alleinstehenden Quellen und Geschichtserzählungen an sich. Es gilt zu erkennen, was die Quelle vermitteln möchte und welche Intension der Produzent der Quelle oder Narration hatte. Sind darin Denkrichtungen, Motivationen bis hin zu Ideologien verankert, welche implizit oder explizit transportiert werden oder werden sollen? Quellen und Narrationen von Geschichten können manipulieren, aber auch neue Erkenntnisse und Denkweisen anstoßen. Es gilt daher, ihre Aussagen, Intensionen und zeitlichen Hintergründe zu hinterfragen und diese kritisch zu reflektieren. Im historischen Lernen und Dekonstruieren bündeln sich schlussendlich zwei sich bedingender Teile, mit der sich die Geschichtsdidaktik beschäftigen muss.

Digitale Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik wird auch durch den gesellschaftlichen Wandel zur Digitalität beeinflusst. Neue mediale Praxisformen und eine mediatisierte Gesellschaft, deren Informationsverhalten und Wissenserwerb immer stärker auf ein digitales Lernen und Konsumieren geprägt ist, müssen durch die Geschichtsdidaktik stärker berücksichtigt werden. Es gilt die bestehende Praxis- und Theoriebildung neu zu überdenken und auf die heutige Lebenswelt zu übertragen. Im Spannungsfeld zwischen hart erkämpfter, bewährter und neuer, sich nicht zu entziehender Veränderungen, möchte ich die Geschichtsdidaktik nochmals auf diesen Wandel hin in Teilen reflektieren.

⁶⁹ Bietenhader, Sabine und Markus Kübler (o.D.): Historisches Denken – ein Versuch. Historisches Denken – Forschungsprojekt. Bietenhader, Sabine und Markus Kübler. Online verfügbar unter <http://www.historischesdenken.ch/index.php?id=52>.

Dazu ist festzustellen, dass die Geschichtsdidaktik sich bereits seit den 1990er Jahren intensiver mit dem digitalen Wandel beschäftigt. Sie tut dies „auf drei Ebenen: erstens bezüglich pragmatischer Aspekte der (möglichen) Veränderungen des Geschichtslernens, zweitens der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins der Einzelnen, ihrer Geschichtsbilder und historischen Imaginationen sowie der Geschichtskultur[en], schließlich drittens die Auswirkungen auf die Fachdisziplin selbst.“⁷⁰ Sie analysiert diese Ebenen empirisch und praxisorientiert im Besonderen am historischen Lernen und versteht sich dabei als „Querschnitts- und Brückenschlagsdisziplin.“⁷¹ Als Grundform digital geprägten historischen Lernens machten Daniel Bernsen, Alexander König und Thomas Spahn vier Modi aus, die an dem Lernen durch Geschichte hervortreten und von dem mindestens eines immer stattfindet.⁷² Als erstes ist das „Lernen an digitalen Medien“ zu nennen. Digitale Medien werden als Objekt betrachtet, in dem die Informationen liegen, an dem historisches Lernen stattfindet. Anders gesagt werden sie als Quellen historisch aufgeladener Lernpotenziale verstanden. Diese sind auch in den verschiedenen Formen digitaler Medien wie YouTube, Filme oder Fotos zu finden. Historische Filme oder Dokumentationen sind dabei nur zwei Beispiele. Der zweite Modi ist das „Lernen mit digitalen Medien“. Hier werden Medien als Instrument informellen und formellen Lernens verstanden. Das Medium wird auf ihre eigenen besonderen Eigenschaften betrachtet, die es für spezifische Lerninhalte besonders geeignet machen. Sie bekommen Werkzeugcharakter, an dem die „richtigen“ Werkzeuge für die jeweiligen zu lernenden Inhalte abgestimmt werden. Gerade bei audiovisuellen Zugängen, die digitale Medien bereithalten, kann das Lernen durch die richtigen Sinneseindrücke an den Lerntypus einzelner Personen gewinnbringend angepasst werden. Drittens ist das historische Lernen „über digitale Medien“ zu nennen. Das Medium selbst wird zum Gegenstand historischen Lernens. Seine Vergangenheit und historische Entwicklung werden zum geschichtsträchtigen Lerninhalt bestimmt. Auch „Aufbau, Funktion und Handhabung der einzelnen Medien“⁷³ können dabei ins Interesse rücken. Als letztes sprechen die Autoren vom „Lernen im digitalen Medium“, dass die Angemessenheit eines Mediums überprüft. Zu betrachten ist das Medium anhand seines

⁷⁰ Demantowsky, Marko; Christoph Pallaske (2015): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Einleitung. In: Marko Demantowsky und Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. VIII–XVI.

⁷¹ Bernsen, Daniel; Alexander König; Thomas Spahn (2012): Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften (1). Online verfügbar unter <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/issue/current>. zitiert nach Vgl. Rohlfes, Joachim: Geschichtsdidaktik. Geschichte, Begriff, Gegenstand, in: Michael Sauer (Red.) (1999): Geschichtsunterricht heute. Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten. Seelze-Velber, S. 18.

⁷² Bernsen, Daniel; Alexander König; Thomas Spahn 2012, S. 16-18.

⁷³ Ebd., S. 16-18.

potenziellen Raums, zu denen es möglich ist, die gewünschten Informationen gewinnbringend abzubilden und zu vermitteln. Habe ich die richtige Präsentations- bzw. Darstellungsform mit diesem Medium gewählt oder können die zu lernenden Inhalte nur erschwert oder gar nicht mit ihr transportiert werden. Solche Gedanken stehen dabei als Frage im Raum.⁷⁴ Diese Modi zeigen auch zwei Hauptfelder auf, mit der sich die Geschichtsdidaktik im digitalen Wandel beschäftigen muss: zum einen der Medienbildung und zum anderen der Medienkompetenz. Beide werden in vielen anderen wissenschaftlichen Fächern interdisziplinär behandelt und müssen auch von der Geschichtsdidaktik verstärkt einbezogen werden. Ausgehend auf ihre eigene individuelle Sichtweise sind diese auf ihr historisch vermittelndes Potenzial zu prüfen. Medienbildung ist dabei unter anderem ein Prozess, in dem die beiden Modi, „Lernen mit digitalen Medien“ und „Lernen über digitale Medien“, stattfinden. Es wird auf den Bildungscharakter des Mediums geschaut. Von der Medienbildung in der Geschichtsdidaktik wird dann gesprochen, „wenn das lebenslange und subjektorientierte, historische Denken und Lernen“⁷⁵ in Betracht gezogen wird. Ulf Kerber spricht von fünf verschiedenen Funktionen und Fähigkeiten, die durch die Medienbildung erworben werden können:

- Beurteilung digitaler historischer Erzählungen auf den Wahrheitsgehalt der darin vorkommenden Personen als real oder fiktiv.⁷⁶
- Die Aussagen und Meinung von Zeitzeugen kritisch auf ihren realen Sachverhalt analysieren zu können.⁷⁷
- Die Rolle und Relevanz von Expert*Innen in Medienproduktionen, wie in einer Dokumentation, beurteilen zu können. Auch betreffend an ihrer Expertise zum dargestellten Thema hin.⁷⁸
- „Mediale Inszenierungsstrategien, z.B. in Museen oder Film- und Fernsehproduktionen verstehen, reflektieren und beurteilen können“.⁷⁹
- „Kompetentes Verfügen über technische und psychologische Manipulationsstrategien und Wirklichkeitskonstruktion der Medien“.⁸⁰

⁷⁴ Bernsen, Daniel; Alexander König; Thomas Spahn 2012, S. 16-18.

⁷⁵ Kerber, Ulf (2017): Historische Medienbildung. ein transdisziplinäres Modell für den Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 49.

⁷⁶ Ebd., 64.

⁷⁷ Ebd., 64.

⁷⁸ Ebd., 64.

⁷⁹ Kerber, Ulf 2017, S. 64.

⁸⁰ Ebd., S. 64.

Von Medienkompetenz kann man sprechen, wenn es um die erworbene Fähigkeit geht, „sowohl die verschiedenen Medienkanäle als auch deren Inhalte kompetent und vor allem kritisch zu nutzen sowie mit und in diesen Kanälen zu agieren.“⁸¹ In der digitalen Medienbildung sollte gerade ein Schwerpunkt gelegt werden, der heutzutage immer wichtiger erscheint: Die Manipulation durch und in Medien. Hier muss gerade die Geschichtsdidaktik geeignete Wege finden, um Kompetenzen zur Dekonstruktion digitaler Quellen in ihrer historischen Deutung zu vermitteln. Falsche Ideologien und fragwürdige Meinungsbilder müssen durch gezieltes Lehren von Analysestrategien aufgedeckt werden, um mündiges und selbstreflektiertes Lernen zu garantieren. Die Dekonstruktion von Geschichte, also das kritische Hinterfragen der Quellen und Narrationen an sich sowie deren Inhalte, spielt im analogen Bereich eine große Rolle, dies muss aber auch oder gerade in digitalen Medien geschehen, deren Inhalte leichter verfremdet und durch geeignete Darstellung in ein anderes Licht gesetzt werden können.⁸² Eben jene Manipulation ist eng verbunden mit dem Geschichtsbewusstsein einer Person. Sind zum Beispiel Raum- und Zeitvorstellungen beeinflusst, so handelt es sich um eine Manipulation des Geschichtsbewusstseins, in dem die Wahrnehmungen von Ereignissen bewusst aus dem tatsächlich stattgefunden Ort und der vorherrschenden Zeit genommen werden. Ereignisse werden somit aus ihrem orts- und zeitgebundenen Kontext gerissen.⁸³ Es ist ein Beispiel, wie das Geschichtsbewusstsein durch digitale Medien in die Irre geleitet werden kann. Um jene Manipulationen besser zu erkennen, kann es hilfreich sein, sich mit der Narration von Geschichte auseinander zu setzen. Formen und Nutzen historischer Narration müssen also auch auf den Prüfstand einer digital geprägten Geschichtsdidaktik gestellt werden. Unter anderem ist die Wahl der richtigen Medienart ein Teil der Überlegungen, in denen historisches Erzählen neu durchdacht werden muss. Welche Formen zur Darstellung meiner Erzählung gibt es und wie beeinflussen diese ihre Wahrnehmung auf von mir gewählte Adressat*Innen?⁸⁴ Schlussendlich lassen die Betrachtungen auf das historische Lernen, im Blick medial geprägter Veränderungen, folgende Grundaussage zu: Es handelt sich dabei nicht um eine andere Form des Umgangs mit historischem Lernen. Vielmehr haben sich deren Bedingungen geändert oder

⁸¹ Kreutzer, Ralf T. (o.D.): Definition: Was ist "Medienkompetenz"?. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Online verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/medienkompetenz-122191>.

⁸² Bernsen, Daniel; Alexander König; Thomas Spahn 2012, S. 8; Siehe auch Vgl. Bernsen, Daniel; Ulf Kerber 2017 a, S. 33.

⁸³ Kerber, Ulf (2015): Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky und Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 115.

⁸⁴ Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber, Schreiber Waltraud und Schöner Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, 2), S. 212.

eher erweitert. Ihre ursprünglichen Denkopoperationen, Analysieren, Kontextualisieren, Interpretieren und Datieren, haben sich dabei nicht verändert. Sie finden nach wie vor statt aber in einem erweiterten Rahmen, in dem mediale Einflüsse die Wahrnehmung von Inhalten stark prägen. Insgesamt ist jedoch festzustellen, dass direkte Praktiken und empirische Untersuchungen zum digitalen historischen Lernen fehlen. Es wurden Schwerpunkte festgemacht, in denen der Forschungsbedarf fokussiert wurde, aber noch fehlt es an Ergebnissen. Die Etablierung der Arbeitsgemeinschaft für "Digitale Geschichtswissenschaft", gegründet 2012, und des Arbeitskreises digitaler Wandel und Geschichtsdidaktik im Jahr 2013 sind ein guter Anfang gewesen. Sie scheinen jedoch noch keine grundlegenden Forschungsergebnisse oder Änderungen in der Geschichtsdidaktik als Wissenschaft merklich voran gebracht zu haben. Da jedoch in Ermangelung der Zeit dieser Bachelorarbeit eine intensivere Recherche zum Zustand des digitalen Wandels der Geschichtsdidaktik nicht gegeben ist, bedürfte es hier noch weiterer Analysen. Zu diesem Zeitpunkt jedoch scheint der Aufschrei nach geeigneten etablierten Lösungsansätzen und Theorien unerfüllt.

3 Formen digitaler Angebote zur Erinnerungskultur

Nun möchte ich in der Bachelorarbeit zum Kernthema kommen. Da dieses verschiedene digitale Angebote und somit verschiedene Medienformate der Archive, Gedenk-, Gedächtnis- und Bildungseinrichtungen berücksichtigt, möchte ich zunächst einzelne Darstellungsformen von digitalen Angeboten erläutern und auf ihren möglichen Gebrauch zum gezielten historischen Lernen, unter Einbezug geschichtsdidaktischer Theorien, untersuchen. Wenn diese es zulassen, werde ich jeweils ein Beispiel anbringen, um einen verkürzten Einblick zu schaffen, wie an diesen historisches Lernen erfolgen kann. Es soll dabei exemplarisch aufgezeigt werden, ob an den dargestellten Formaten eine Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze überhaupt möglich wäre.

3.1 Online-Ausstellungen

Um sich Online-Ausstellungen zu begreiflich zu machen, bedarf es einer Klärung, um was es sich dabei eigentlich handelt oder wie wir sie heute verstehen. Wie grenzen sich diese von ihren physischen Vertretern ab und wann sprechen wir eigentlich von einer Online-Ausstellung.

Museen, deren Hauptfeld oder besser ureigenstes Tätigkeitsfeld die Erstellung von Ausstellungen sind, scheinen selbst kein klares Bild davon zu haben. So werden auf ihren Websites und seitens der Museumswissenschaft verschiedenste online Ressourcen als Online-Ausstellung bezeichnet.⁸⁵ Einer dieser ist der Versuch eine tatsächliche Ausstellung in digitaler Form nachzubilden.⁸⁶ Auch fragwürdige Nutzungen des Begriffs schlagen sich in Publikationen nieder, in denen keine Abgrenzung von Museums-websites und tatsächlichen Online-Ausstellungen gemacht werden.⁸⁷ Diese Trennung ist jedoch im Fachdiskurs eindeutig auszumachen.⁸⁸ Eine klare Definition ab wann wir tatsächlich von einer Online-Ausstellung sprechen muss wohl noch gefunden werden. Jedoch ist zu sagen, dass die bloße Präsentation von Objekten in digitaler Form noch lange keine Online-Ausstellung macht. Erst wenn bewusste Überlegungen hinzukommen, welche Objekte ein Thema oder eine bestimmte Aussage vermitteln und diese entsprechend als Ausstellung arrangiert werden, kann man diese auch in digitaler Form als solche bezeichnen.⁸⁹ Ein Blick auf ihre physischen Vertreter gibt dabei einen Ausblick, welche Effekte beispielsweise mit ihnen erzielt oder ausgelöst werden und daher in deren Konzipierung berücksichtigt werden müssen. Kalfatovic nennt zum einen die Ästhetik, in der ausschließlich auf das Erscheinungsbild der Objekte Bezug genommen wird. Dann die Emotion, welche Emotionen möchte ich bei den Nutzer*Innen der Ausstellung auslösen? Der Eindruck, welche Atmosphäre durch ausgewählte Objekte möchte ich schaffen? Als viertes die Didaktik, mit welchen Objekten kann ich bestimmte Inhalte und Informationen vermitteln/lehren? Zum Schluss die Unterhaltung, wie entwickle ich ein Konzept, in dem die Nutzer*Innen die Ausstellung als unterhaltsam empfinden.⁹⁰

⁸⁵ Hidalgo Urbaneja, Maribe (2020): defining online resources typologies in art museums: online exhibitions and publications. *International Journal for Digital Art History*. Online verfügbar unter <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/15812/>, S. 3.29 - 3.30.

⁸⁶ Ebd., S. 3.29.

⁸⁷ Ebd., S. 3.30.

⁸⁸ Tinkler, Marc (1998): *Online Exhibitions: A Philosophy of Design and Technological Implementation*. Online verfügbar unter https://www.museumsandtheweb.com/mw98/papers/tinkler/tinkler_paper.html; Siehe auch Hidalgo Urbaneja, Maribe 2020, S. 3.30

⁸⁹ Vgl. Kalfatovic, Martin R. (2002): *Creating a Winning Online Exhibition. A Guide for Libraries, Archives, and Museums*. Chicago/ London: American Library Association, S. 1.

⁹⁰ Kalfatovic, Martin R. 2002, S. 3.

Nun stellt sich die Frage, welche geschichtsdidaktischen Ansätze können in einer Online-Ausstellung explizit berücksichtigt werden, wenn wir mit ihnen bei der Vermittlung des Themas Erinnerungskultur auch Kompetenzen des historischen Lernens fördern wollen. Hier kann der inhaltliche Charakter von Ausstellungen in Betracht gezogen werden. Ausstellungen vor allem mit Exponaten unterschiedlicher Zeitepochen der Verfolgung von Menschen können unter Betracht des Aneignens von Temporalbewusstsein und genetische Sinnbildung (Siehe dazu Seite 7 und 13) neu durchdacht werden. Es muss zu Überlegungen kommen, mit welchen Exponaten Ereignisse dargestellt werden, die aufeinander aufbauend zu den Verfolgungen von sozialen oder ethnischen Gruppen in den einzelnen Epochen führten oder diese förderten. Durch die Darstellung solcher Ereignisräume einer Epoche zum Thema Verfolgung, entwickeln die Besucher*Innen ein Verständnis, welche Ereignisse der Verfolgung eine bestimmte Epoche geprägt haben. Sie lernen ihren zeitlichen Ablauf und Strukturen kennen. Diese Ereignisse sollten so abgestimmt werden, dass dann über die Epochen hinweg auch die Veränderung, wie und warum Verfolgung in den Epochen stattfand, klar ersichtlich wird. Sie erkennen deren Handlungsmuster und Kausalitäten und können Rückschlüsse führen, ob sich Strukturen ethnisch-sozialer Verfolgung im eigenen Umfeld befinden. Auch können sie eine Handlungskompetenz gewinnen, die sie dazu befähigt, die Strukturen auszumachen und gezielt gegen diese vorzugehen. Je nachdem können weitere Exponate Beispiele aufzeigen, wie gegen die erkannten Strukturen gehandelt wurde. Somit gliedert sich ein Lernen exemplarischer Sinnbildung (Siehe Seite 11) abschließend an.

3.2 Open Educational Resources (OER)

Sogenannte Open Educational Resources (OER) sind gerade in Zeiten digitaler Lehr-/Lernformate, wie sie durch Corona verstärkt genutzt werden müssen, eine wichtige Ressource, um gemeinsam Lehrstrategien auf digitalem Raum zu ermöglichen. Der Austausch muss vermehrt online erfolgen. Konferenzen, die zum Austausch von Lehrmethoden oder Lehrmaterialien dienen konnten, mussten vermindert stattfinden.⁹¹ Das sollte zu Neuüberlegungen führen, wie der Austausch unter den pädagogischen Kräften heutzutage verlagert werden kann. Auch der internationale Austausch kann gerade durch OER's erleichtert werden, in dem die unterschiedlichen Lehrmaterialien offen und kommunikativ miteinander

⁹¹ Henke, Andreas (2020): Der Grevener Hochschultag muss kurzfristig abgesagt werden!. Online verfügbar unter http://s459824650.online.de/augustinianum_2013/der-grevener-hochschultag-muss-kurzfristig-abgesagt-werden/.

geteilt werden. Daher möchte ich auch diese auf ihr Potenzial zum historischen Lernen mit oder durch digitale Angebote prüfen. Stehen sie zwar mehr im Fokus der Lehre, sind gerade diese in der wechselseitigen Beziehung zum Lehren und Lernen auch zu berücksichtigen. Lehrangebote zum Geschichtsunterricht sollten gerade die theoretischen Ansätze einer wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik berücksichtigen. Im Rahmen der Literaturrecherche hat sich der Fokus auf den Schulkontext manifestiert, weshalb ausschließlich dieser hier beleuchtet wird, aber auch deren Gebrauch im außerschulischen Bereich als wichtig zu erachten ist.

Schauen wir auf OER`s, sehen wir auf ein Entwicklungsverlauf, der nun um die 20 Jahre andauert.⁹² Doch wie kann man diese richtig definieren. Die UNESCO beschreibt diese als „Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz stehen.“⁹³ Somit sind derartige Bildungsmaterialien frei und kostenlos für jedermann nutzbar und können von den Nutzenden ebenso weiterverbreitet und verändert werden. Laut ihrer Definition können jedoch Urheber*Innen deren Nutzungsrechte nach eigenem Ermessen einschränken.⁹⁴ Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thilloßen und Gerhard Zimmer fassen sie in ihrem Buch kürzer zusammen, hier sprechen sie von „Open Content, der vor allem für Bildungskontexte entwickelt und in Bildungskontexten eingesetzt wird.“⁹⁵ Sie differenzieren diese dabei weiterhin auf drei Bereiche, in denen man die unterschiedlichen oft digitalen Angebote einteilen kann.

- (E-learning) -Werkzeuge und Software
- Lernmaterialien vom Lernmodul bis hin zur Textdatei
- Repositorien wie zum Beispiel „lizenzmodelle, Qualitäts- und Designprinzipien, Standards“⁹⁶

All diese Formen, so befinden sie weiter, sollten für die unterschiedlichen „Lehrkontexte und – methoden angepasst werden können [...]“⁹⁷ Dies erfordert aber auch die Auseinandersetzungen mit Copyrightbestimmungen und Lizenzen und der Qualitätssicherung angebotener Ressourcen. Gerade hier sind die rechtlichen Bedingungen von Materialien und

⁹² Vgl. Neumann, Dominik (2016): Open Educational Resources (OER) oder Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktanalyse 2016 und Aktualisierung der Diskussion.

⁹³ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (o.D.): <https://www.unesco.de/>. Hrsg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>.

⁹⁴ UNESCO-Kommission e. V. Deutsche UNESCO-Kommission e. V., o.D..

⁹⁵ Arnold, Patricia; Lars, Kilian; Anne, Thilloßen; Gerhard, Zimmer (2011): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. erweiterte, aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 191.

⁹⁶ Ebd., S. 191-192.

⁹⁷ Ebd., S. 192-193.

Inhalten, die im Rahmen der Lehre und Forschung genutzt und ggf. im gewissen Maße verbreitet werden sollen, schwer zu erkennen oder ein von den Nutzer*Innen nicht beachtetes Problem. Speziell in Zeiten offener Lernräume kommen hier zusätzliche Problemfelder hinzu, die in öffentlichen Wikis und anderen frei zugänglichen Lernumgebungen neue rechtliche Fragen aufwerfen.⁹⁸ Auch in Fragen der Qualitätssicherung ist hier die Abgrenzung von professionellen Angeboten nur schwer auszumachen. Wem obliegt eine Einschätzung, ab wann von OER's hoher Qualität zu sprechen ist und ab wann nicht. Gerade in der heutigen Gesellschaft müssen Bildungsmaterialien auf ihren Wert hin überprüft werden. Die Frage, ob die Bildungsmaterialien jeweils in selber Wertigkeit und Neutralität wie die Angebote der Lehrmittelverlage erstellt wurden, muss in jedem einzelnen Fall geprüft werden. Ein geeigneter Prüfaparat dürfte jedoch schwierig zu finden sein. Auch Unternehmen und andere Einrichtungen versuchen gerade hier, Schüler*Innen trotz eines bestehenden Werbeverbots zu beeinflussen. Bildungsmaterialien, die frei zur Verfügung stehen, können gerade dabei durch implizite Botschaften missbraucht werden. Es muss also sowohl die Intension und die Professionalität ihrer Erstellung hinterfragt werden.⁹⁹

Doch wie können solche Bildungsmedien nun unter dem Betracht geschichtsdidaktischer Ansätze erstellt werden. Nun hier lässt die Varianz von OER's eine Vielzahl zu, da die Erscheinungsform und der Inhalt dieser sehr variabel ausfallen kann. Daher möchte ich nur ein einzelnes fiktives Beispiel geben, welches sich auf digitale Handreichungen einer Geschichtsstunde zum Thema „Ausschluss von jüdischen Mitarbeiter*Innen in den Betrieben Deutschlands“ beziehen soll. Solche hier fiktiv angebrachten Handreichungen könnten theoretisch, in erster Linie, den geschichtlichen Verlauf eines systematischen Ausschlusses von jüdischen Mitarbeiter*Innen aus ihren Arbeitsverhältnissen in den Vordergrund stellen. Doch mit einem gezielten Blick auf die geschichtsdidaktische Forschung lässt sich ein weiterer wichtiger Aspekt erkennen. Die Handreichungen könnten daraufhin konzipiert werden, dass im Unterricht das von Pandel beschriebene Wirklichkeitsbewusstsein durch eine kritische Auseinandersetzung des damaligen gesellschaftlichen Handelns (Siehe dazu Seite 8) erlernt wird. Die Handreichungen sollten dafür einige Beispiele (Scans oder Hinweise zur Einbeziehung in den Unterricht) aus Originalquellen enthalten, die der Diffamierung und

⁹⁸ Neubert, Anja (2017): Freie Bildungsmaterialien (OER) für historisches Lernen und Lehren. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 206.

⁹⁹ Neumann, Dominik (2016): Open Educational Resources (OER) oder Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktanalyse 2016 und Aktualisierung der Diskussion. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:12671>, S. 16-17.

Beschuldigung eines/r jüdischen Mitarbeiters/in beinhaltet. Dies könnte ein Beurteilungsschreiben des/r Vorgesetzten/in sein oder ein anderes Dokument der Arbeitsstelle, welches die Gründe für den Ausschluss bzw. der Kündigung nennt. Da diese Lügen enthalten werden, kann an ihnen der Wahrheitsgehalt des Ereignisses überprüft werden. Ein Beispiel wäre der Diebstahl von Eigentum der Arbeitsstelle durch einen/r über 30 Jahre dort beschäftigten jüdischen Mitarbeiter/in. Neben den allgemeinen Fakten zur systematischen Ausgrenzung im Arbeitsleben und ähnlichen Informationen, kann die Handreichung dieses Beispiel mit Fragestellungen zum Wahrheitsgehalt der Beschuldigungen enthalten, um so das kritische Denken im Unterricht anzuregen. „Warum bestiet ein/e Mitarbeiter/in nach 30 Jahren seinen Betrieb?“, „Ist es Zufall, dass mit der Machtergreifung 1933 dieser Diebstahl kurz darauf zur Anzeige gebracht wird?“ Solche Fragen wären dabei möglich. Eine gezielte Überlegung, die im Original gemachte Aussage zu Hinterfragen und als fiktiv zu erkennen, wird somit gestärkt. Das Wissen um die systematische Ausschließung und deren Ausmaß zu dieser Zeit wird mit einem Bewusstsein ergänzt, dass den Inhalt und deren innewohnende Ereignisse von Aussagen historischer Personen gezielt hinterfragt. Dazu kann auch das Moralbewusstsein erlernt werden (Siehe dazu Seite 10), in dem gezielt die moralischen Vorstellungen der nationalsozialistischen (NS)-Zeit illustriert werden. Vielleicht existieren Dokumente, in denen eine Anzeige vom Staat erzwungen wurde oder die das moralische Verständnis des/r Betriebsinhabers/in verdeutlichen und in den digitalen Lehrmaterialien unter diesem Kontext mitaufgeführt werden. Die Schüler*Innen reflektieren an heutigen Moralvorstellungen und der Ungerechtigkeit, die an dem/r Mitarbeiter/in verübt wurde, welche moralischen Folgen oder Auswirkungen eine Diskriminierung entwickeln kann und wie diese von der Gesellschaft geprägt und beeinflusst waren. Trotz eines derart offensichtlichen Beispiels, könnten derartige Handreichungen zu einer allgemeinen Auseinandersetzung von Aussagen in historischen Quellen auf ihren Wahrheitsgehalt und ihrer moralischen Wertung stattfinden. Hier dient das für Schüler*Innen leicht zu durchschauende Szenario nur zur vereinfachten Darstellung. Das Grundprinzip sollte sich jedoch auch bei komplexeren Themen übertragen lassen.

3.3 YouTube eine Plattform für Podcasting, Erklärvideos und Co

YouTube, gegründet von Chad Hurley, Steve Chan und Jawed Karim, machte seine ersten Anfänge im Jahr 2005 und gilt heute als die zweitgrößte Suchmaschine der Welt.¹⁰⁰ Sie soll mit ihrem weiten und mannigfaltigen Angebot an audiovisuellen Medien auch in Betracht der Forschungsfrage gezogen werden. Ebenso wie Laien, bedienen sich die verschiedenen Bildungs-, Informations- und Kultureinrichtungen der Möglichkeit, ihre Videos in die Öffentlichkeit zu stellen. Im Rahmen pädagogischer Bemühungen lassen sich verschiedene Beispiele finden. Unter anderem der Youtube-Kanal der Yad Vashem - internationale Holocaust Gedenkstätte, beispielsweise mit Zeitzeugenvideos aber auch didaktisch inspirierten Inhalten zum Holocaust.¹⁰¹

Als Videoportal bietet YouTube die Möglichkeit die heute gebräuchlichen Videoformate hochzuladen. Diese werden beim Upload automatisch von der Seite so verarbeitet, dass diese geteilt und bearbeitet werden können. Filme von 15 Minuten Länge können so hochgeladen werden aber auch solche mit einer längeren Laufzeit, wenn der Nutzer zur Bestätigung seines Google-Accounts bereit ist. Zur Bearbeitung des hochgestellten Materials „bietet die Plattform einige einfache Videobearbeitungswerkzeuge an, welche das schneiden, vertonen und beschriften von eigenen Videos [...]“¹⁰² ermöglicht.¹⁰³ Die so erstellten Videos lassen sich dann in den meisten Fällen problemlos in eigene Seiten einbetten. Gerade für die verschiedenen Einrichtungen ist dies interessant und ermöglicht eine gezielte Anbietung von digitalen Angeboten geschichtsbezogener Lehr-/Lernmaterialien.¹⁰⁴ Somit erstellte Videos können in den unterschiedlichsten Formen produziert werden. Für die Analyse interessante Formate sind dabei Erklärvideos und Podcasts. Bieten sie gerade ein hohes Potenzial für das historische

¹⁰⁰ Wergen, Johanna (2019): Herausforderung Internationaler Diskurs. Welche Nutz- und Wirkweisen von YouTube durchbrechen vorherige Diskursstrukturen? In: Hektor Haarkötter und Johanna Wergen (Hrsg.): Das YouTubiversum. Chancen und Disruptionen der Onlinevideo-Plattform in Theorie und Praxis. korrigierte Publikation. Wiesbaden: Springer VS, S. 39; siehe auch Dorgerloh, Stephan; Karsten D. Wolf (2020): Wie verändern Erklärvideos Bildungsprozesse? Die neue Erklär- und Lernkultur. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8.

¹⁰¹ Yad Vashem -internationale Holocaust Gedenkstätte (2021 b). Yad Vashem Deutsch. <https://www.youtube.com/user/yadvashemgerman> Hrsg. v. Yad Vashem -internationale Holocaust Gedenkstätte. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/user/yadvashemgerman>.

¹⁰² Stauffacher-Birrer, Marco (2019): Unterrichten mit WhatsApp, YouTube & Co. 28 bewährte digitale Tools mit konkreten Praxisbeispielen. 2. Auflage. Bern: hep Verlag AG, S. 108.

¹⁰³ Ebd., S. 108.

¹⁰⁴ Machill, Marcel; Martin Zenker (2007): YOUTUBE, CLIPFISH UND DAS ENDE DES FERNSEHENS? Problemfelder und Nutzung von Videoportalen. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin (Medien digital). Online verfügbar unter https://kvk.bibliothek.kit.edu/view-title/index.php?katalog=KOBV_SOLR&url=https%3A%2F%2Fportal.kobv.de%2Fuid.do%3Fplv%3D2%26query%3Dkobvindex_HFFHF000164486&signature=cDtY1sJwV27_SaMbeFa3wI7NCj4CdQ8lfif2c352os&showCoverImg=1, S. 10.

Lernen am Beispiel des Themas Erinnerungskultur. Erklärvideos sind dabei nicht nur auf YouTube immer zahlreicher vertreten. Auch auf Bildungsservern und Videokursplattformen sind sie immer zahlreicher zusehen.¹⁰⁵ Diese werden also von der Bildung als sinnvolles Medium für Lernende erkannt. Dabei bieten sie die Vorteile eines Lernens, dass sowohl visuell als auch auditiv vermittelt wird. Informationen werden dazu laut einer Lerntheorie besser angeeignet, wenn diese sowohl über Sprache und Bilder transportiert werden. Eine andere Theorie spricht auch davon, dass mehr Informationen erlangt werden können.¹⁰⁶ Zudem sind sie darauf ausgelegt, komplexe Informationen so vereinfacht darzustellen, dass ihre Nutzer*Innen möglichst über kein Vorwissen verfügen müssen.¹⁰⁷ Die Zuschauer*Innen können dabei auf Erklärvideos verschiedener Erklär-Stile und an ihr eigenes Vorwissen angepasste Formate zurückgreifen.¹⁰⁸ Vier Dimensionen des Aneignungsverhaltens stellt Valentin Kathrin dabei fest:

- Die pädagogische Dimension, in den Erklärvideos als Bedienungsanleitung für unterschiedliche Fragestellungen des Lebens verwendet werden.
- Die (Para-) soziale Dimension, in ihr können durch die Kommentarfunktionen die unterschiedlichen Nutzer*Innen ins Gespräch kommen. Ein gemeinsamer Austausch sorgt für ein soziales Gefüge, welches über die Klärung einfacher Verständnisfragen hinaus geht und die Gespräche auf eine soziale Ebene verlagert.
- Die ökonomische Dimension, auf der Produkte auf ihren Gebrauch hin erklärt werden. Wie verwende ich mein neues Küchengerät, ist eines solcher Beispiele.
- Die ästhetische Dimension, die daraufhin abzielt, lediglich das Bedürfnis nach Unterhaltung zu stillen. Der Informationsgewinn tritt in den Hintergrund des Interesses und das Video wird zum Konsumgut der Freizeitgestaltung.¹⁰⁹

Als zweites gängiges Format von YouTube Angeboten sprach ich von Podcasts. Diese können gerade im Bereich des historischen Erzählens, die ich eingangs in der Begriffsbestimmung

¹⁰⁵ Dorgerloh, Stephan; Karsten D. Wolf 2020, S. 8.

¹⁰⁶ Schmidt-Borcherding, Florian (2020): Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 63.

¹⁰⁷ Schön, Sandra; Martin Ebner (2020): Was macht ein gutes Erklärvideo aus? In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 75–76.

¹⁰⁸ Kulgemeyer, Christoph (2020): Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 70–71; Siehe auch Dorgerloh, Stephan; Karsten D. Wolf 2020, S. 8.

¹⁰⁹ Valentin, Katrin (2020): Erklärvideos auf YouTube: Was machen die Rezipierenden aus den Videos? In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 49–53.

erwähnte, genutzt werden.¹¹⁰ „Die Bezeichnung „Podcast“ ist eine Mischung aus dem Begriff „iPod“, einem Audio-/Video-Player der Firma Apple, und dem englischen Wort „broadcast“ (Rundfunkübertragung).“¹¹¹ Diese finden im Bereich der Bildung ihren Niederschlag in den sogenannten „Educasts“. „Beispiele für Educasts“ sind zum einen Vorlesungsmitschnitte in formalen Lernsituationen oder dokumentarisch orientierte (oft auch frei verfügbare) Audio- und Videoaufnahmen einzelner Events, die für Lehr- und Lernzwecke eingesetzt werden.“¹¹² Podcasts können in unterschiedlicher Form auftreten. Sei es als:

- **Audiocasts** welche nur aus Tonaufnahmen bestehen;
- **Screencasts**, bei denen der Bildschirm einer Person geteilt wird und diese als Beispiel Funktionen einer Software erklären;
- **Enhanced Podcasts**, in ihnen werden Audiospuren unter anderem mit Bildern, Links und anderen Elementen erweitert;
- **Videocasts**, beinhalten eine audiovisuelle Aufnahme, in der zumeist die Sprecher*Innen der Podcasts als Vortragende zu sehen ist;
- **Doccasts**, hier werden die Kommentare durch Dokumente geführt und ersetzen den sonst üblichen Audiokommentar.¹¹³

Ähnlich wie Erklärvideos bieten auch sie die Vorteile des audiovisuellen Lernens und können zeit- und ortsungebunden genutzt werden.¹¹⁴ Es empfiehlt sich, zu deren Erstellung ein Drehbuch oder Sprechskript anzufertigen, so dass die zu transportierenden Inhalte optimal präsentiert und Lerninhalte in geeigneter didaktischer Weise vermittelt werden. Auch deren Aufbau und Umsetzung muss durchdacht werden. Leitfragen dazu können sein:

- „Welche Zielgruppe möchte ich erreichen?“
- „Welche Lernziele sollen erreicht werden?“
- „Welches technische Educast-Format (zum Beispiel Audiocast, Screencast) soll zum Einsatz kommen?“
- „Welche Ressourcen (technisch, personell) sind vorhanden?“

¹¹⁰ Bernsen, Daniel; Alexander König; Thomas Spahn 2012, S. 12.

¹¹¹ Universität Potsdam (Hrsg.) (o.D.): Podcasting Einsatzmöglichkeiten in der Hochschullehre. Universität Potsdam. Online verfügbar unter <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/lehre-und-medien/services/themen/podcasts>.

¹¹² Zorn, Isabel; Heike, Seehagen-Marx; Andreas, Auwärter; Marc, Krüger (2013): Educating. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: Martin Ebner und Schön Sandra (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage: epubli. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8351, S. 1.

¹¹³ Universität Potsdam o.D., S. 1.

¹¹⁴ Ebd., S. 1.

- „Wie gestalte ich die Lerninhalte?“¹¹⁵

Doch nun stellt sich auch hier die Frage, wo könnten geschichtsdidaktische Ansätze bei der Erstellung eines Erklärvideos, Podcasts oder anderen Formaten von YouTube diese bereichern. Durch ihren audiovisuellen Charakter bieten sie ein breites Spektrum in unterschiedlichen Formaten an. Somit sind sie wie geschaffen, die Fähigkeit des historischen Erzählens durch mediale Formen zu erlernen. Während Erklärvideos dazu dienen, zum Beispiel den Aufbau der Machtergreifung Adolf Hitlers in Einzelschritten darzustellen, könnten der/ie Lehrende dabei das politische Bewusstsein und genetische Sinnbildung (Siehe dazu Seite 9 und 13) fördern. Sie könnten in ihren Beiträgen gezielt darauf eingehen, dass man anhand der Geschichte Hitlers sehen kann, wie schnell ein eigentlich demokratisch geführtes Land in eine Diktatur schleichend überführt wird. Die Einführung der einzelnen Ermächtigungsgesetze und Mittel zur Machtergreifung zeigen, wie eigentlich feste etablierte politische Schutzmechanismen, als Beispiel die Gewaltenteilung, umgangen werden können. Der Staat wird als solches in seiner Fragilität verstanden und Konsument*Innen der Erklärvideos erkennen, dass ein Staat und seine Machtverteilungen nur ein Konstrukt sind, das selbst auch sich verändert. Es wird erkannt, dass die Legitimation der Macht sich durch Manipulation auch ausweiten lässt. Die eigentlichen Kompetenzen, die eine Machtperson erhält, werden als instabil erkannt, in dem man sieht, wie Machtbefugnisse des eigentlichen Amtes Hitlers systematisch durch diesen erweitert wurden. Zur genetischen Sinnbildung können Referierende auf die sich mit dem Aufbau des NS-Regimes verändernden Moralvorstellungen an jüdischen Mitbürger*Innen eingehen. Dabei kann auf die Phasen der Ausgrenzung von jüdischen Einwohner*Innen eingegangen werden. Wie sich diese nach und nach verschärft hat und welche einzelnen Ereignisse diese durchlief. Dabei lernen Zuschauer*Innen die Prozesse, die zu einer Radikalisierung jüdischer Diskriminierung geführt haben. Sie erkennen deren Muster und können diese auf ähnliche Prozesse der Gegenwart hin überprüfen. Lassen sich im eigenen Umfeld oder der Gesellschaft allgemein ähnliche Prozesse ausmachen, die es zu unterbinden gilt. Auch hier wählte ich ein Thema zu den Schrecken des 2. Weltkrieges. Es lassen sich jedoch auch andere Themen ähnlich verwenden, wie die Betrachtung der moralischen Vorstellungen im 1. Weltkrieg zur Rassenlehre.

¹¹⁵ Zorn, Isabel; Heike, Seehagen-Marx; Andreas, Auwärter; Marc, Krüger 2013, S. 6.

3.4 Videospiele

Videospiele bereichern mit ihren audiovisuellen und interaktiven Möglichkeiten die Welt auch im Bereich der Bildung auf ein Vielfaches. Darum sollen auch diese in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Dazu wird in der Arbeit versucht, diese begrifflich zu fixieren und einzelne Merkmale zum Lernen mit ihnen herauszuarbeiten.

Der Begriff Videospiele unterliegt einem schwerwiegenden Problem, möchte man eine einheitliche Definition für seine Vertreter finden. Zum einen fasst dieser sehr verschiedene Typen zusammen, die vom einfachen Handyspiel bis hin zum Multiplayeronlinespiel gehen können. Somit existieren starke Unterschiede im Aufbau und der Funktionsweise eines Videospieles, die Gemeinsamkeiten kaum erkennen lassen. Zuletzt erschweren auch die zahlreichen Theorien zu Videospiele einheitliche Charakteristika für einen gemeinsamen Begriff.¹¹⁶ Jedoch allen Videospiele gemein ist der Umstand, dass diesen einen fiktiven Kontext inne wohnen, der zum Beispiel die Darstellung einer nicht realen Welt beinhaltet.¹¹⁷ Bergonse ist der Meinung, dass diese „Abstraktion und Rekombination von realen Eigenschaften und Elementen [...]“¹¹⁸ verwenden, um solche fiktiven Kontexte darzustellen. In ihnen ist dann Interaktion mit dem Dargestellten möglich.¹¹⁹ Sei es eine Welt, Personen oder andere Elemente. Wesentliche Eigenschaften, die er dabei feststellt, sind die Darstellung auf einem Bildschirm, starke Interaktion, ein fiktiver Kontext und eine persönliche Bindung an ein fiktives Ergebnis.¹²⁰ Aus seiner Analyse zum Begriff Videospiele konnte er folgende Prämissen als einen Versuch der Vereinheitlichung ausmachen:

„(a) „A videogame is a mode of interaction between a player, a machine, and possibly also other players.“

(b) „This mode of interaction is mediated by a fictional context, by means of which it is attributed meaning by the player.“

(c) „This fictional context is formed in the mind of the player through recognition and interpretation of visual patterns in an electronic display, as well as of the relations between these patterns and the player’s actions, input to the machine using some form of apparatus.“

¹¹⁶ Bergonse, Raffaello (2017): Fifty Years on, What Exactly is a Videogame? An Essentialistic Definitional Approach. In: The Computer Games Journal (6), S. 239–255. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s40869-017-0045-4>, zuletzt geprüft am 03.11.2021, S. 240.

¹¹⁷ Bergonse, Raffaello 2017, S. 240.

¹¹⁸ Bergonse, Raffaello 2017, S. 246.

¹¹⁹ Ebd., S. 246.

¹²⁰ Ebd., S. 250.

(d) „Both the visual patterns and their relation to the player’s actions are defined by a set of objective instructions, either in the form of computer code running in the machine, or built into the hardware itself.“

(e) „Interaction is sustained by an emotional attachment between the player and the outcomes of her actions within this fictional context.“¹²¹

Zusammengefasst kann seine Definition folgendermaßen verstanden werden. Ein Videospiele ist ein Handlungsverlauf, in dem Spieler*Innen mit einer Maschine, die visuell durch eine fiktive Geschichte und einer emotionalen Verbindung zu den Ergebnissen ihren Entscheidungen in diesem Verlauf, eine Verbindung zur dargestellten Handlung eingehen.¹²² Dies ist sein Versuch einer Definition, welche jedoch nicht die Attribute eines Videospiele berücksichtigt. Also einen Bezug auf den tatsächlichen Inhalt eines Videospiele nimmt. Da jedoch einheitliche Inhaltstypen in einem Videospiele problematisch auszumachen sein sollten, ist jene Beschreibung auf die reine Tätigkeit des Spielens mit einer Maschine berechtigt. Diese allgemeingehaltene Definition soll in der Bachelorarbeit genügen, da eine konkretere Definition als eigenständige Forschung behandelt werden müsste. Als wichtiger erschien mir mehr der Aspekt des Lernens mit Videospiele, in denen Wolfgang Bösche drei Lernprozesse und Effekte an Onlinespielen als bedeutsam feststellt. Das operante Konditionieren, den Herstellungs- und Tu-Effekt sowie das erkundende oder auch explorative Lernen, die durch ihre Interaktivität ausgelöst werden.¹²³ Diese können im Rahmen historischen Lernens einen einfacheren Zugang zu den Lerninhalten ermöglichen. Ebenso stellt er fest, dass durch Onlinespiele neues Wissen assoziativ erworben werden kann.¹²⁴ Diese Prozesse und Effekte sollten auch auf Videospiele übertragbar sein.

An diesem letzten Beispiel digitaler Formate, mit denen Angebote zur Erinnerungskultur erstellt werden können, stellt sich auch hier die Frage ihrer Nutzung für einen Erwerb der Kompetenzen, die ein historisches Lernen am Thema ermöglichen können. Eine beispielhafte Darstellung soll auch hier zeigen, dass einzelne Angebote nochmals überdacht werden können, um die Kompetenzen eines geschichtsdidaktisch geprägten historischen Lernens mittels erinnerungskultureller Themen zu vermitteln. So können Videospiele mit ihrem

¹²¹ Bergonse, Raffaello 2017, S. 252-253.

¹²² Ebd., S. 253.

¹²³ Bösche, Wolfgang (2014): Serious Games und Bildung. Was mit digitalen Spielen erlernt werden kann und was nicht. In: *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien* 18 (1), S. 62–65. Online verfügbar unter <https://tvdiskurs.de/beitrag/serious-games-und-bildung/>, zuletzt geprüft am 06.11.2021, S. 64.

¹²⁴ Ebd., S. 64.

niedrigschwelligen, spielerischen Zugang¹²⁵ auch Themen ihr tatsächliches Ausmaß an Schrecken und Terror aufzeigen. So ist die Zeit der Teilung Deutschlands geprägt durch den Entzug vieler demokratischer Rechte auf Seiten der DDR, von denen heute die nicht betroffene Generation sich nur in Teilen deren Auswirkungen auf das Leben der Eltern und Großeltern bewusst machen können. Dennoch werden Vergleiche gezogen, in denen die Maßnahmen der Corona-Bekämpfung als Entzug demokratischer Freiheiten und den Verlust der Rechtsstaatlichkeit angesehen werden.¹²⁶ Hier kann ein Videospiel politisches Bewusstsein fördern (Siehe dazu Seite 9), in dem die Machtssysteme und deren Wandel oder hier eher der machtpolitische Entwicklungsprozess zu Zeiten der DDR wahrgenommen wird. Dies kann am Beispiel der Presse geschehen. Auch hier wird wieder gezeigt, wie Machtbefugnisse manipulativ verändert werden können. Spieler*Innen werden sich dann als Journalist*Innen gegen massive Angriffe seitens des Staates wehren. Dabei durchläuft man Sequenzen, die die systematische Beschneidung der Pressefreiheit in der DDR offenlegt. In Interaktionen mit den staatlichen Systemen, gegen unliebsame Berichterstattung und somit einem Beispiel der Gegenstimmen zum Staat, kämpft man gegen diese an, in dem man getreu eines/r Journalisten/in, die Tragweite der staatlichen Alleinkontrolle inkognito recherchiert. Das Lernen führt zu einem Verständnis zu damaligen Machtverhältnissen am Beispiel der Pressefreiheit und wie sie sich in den Jahren der DDR verändert haben. Die Ausweitung der bestehenden, unrechtmäßigen Machtbefugnisse, die erzwungen wurden, und deren Rückführung soll klar aufgezeigt werden. Daher sollten prägnante Zeitabschnitte eingebaut werden, in denen die Kontrolle der Presse und somit die Verschleierung staatlicher Kontrolle allgemein, durch die Soziale Einheitspartei Deutschlands (SED), immer mehr zunimmt. Damit kann auch eine genetische Sinnbildung gefördert werden (Siehe dazu Seite 13), in der die Veränderbarkeit oder der Wandel eines Systems begriffen wird, woraufhin das Vorgehen durch die Corona-Maßnahmen auf ähnliche Abläufe hin abgeschätzt werden kann. Werden Pressestellen systematisch ihrer Handlungsfreiräume beraubt? Geschieht eine Verstaatlichung der Pressestellen oder werden Instanzen gesetzt, um diese einer Zensur zu unterziehen? Sind also im Ganzen ähnliche Prozesse zu sehen und müssen Handlungsstrategien, wie die

¹²⁵ Vgl. Lehrer-online (o.D.): Interview: Computerspiele aus Sicht des Medienpädagogen. Lehrer-Online. Online verfügbar unter <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/naturwissenschaften/informatik/artikel/fa/interview-computerspiele-aus-sicht-des-medienpaedagogen/>.

¹²⁶ Vgl. Rottenfuß, Roland (2020): Die Gesundheitsdiktatur. In: Neue Debatte – Journalismus und Wissenschaft von unten. Online verfügbar unter <https://neue-debatte.com/2020/03/14/die-gesundheitsdiktatur/>.

Unterstützung von Protesten, geschehen oder sollte zur Ruhe und Vertrauen auf die Regierung ermahnt werden.

4 Vergleich zur fachdidaktischen Theorie und digitalen Umsetzung

Untersucht wird hier, ob an Beispielen zu erkennen ist, dass Ansätze der Geschichtsdidaktik bei der Erstellung digitaler Angebote der Erinnerungskultur bereits bewusst oder unbewusst zum Tragen kamen. Also historisches Lernen an ihnen möglich ist und somit ein Blick auf die gezielte Einbindung der Kompetenzen, die sie vermitteln, ganz natürliche Prozesse sogar verstärkt werden könnten.

4.1 Umsetzung in Informationseinrichtungen

4.1.1 Audio Collage Stadtarchiv Borken

Das Angebot des Stadtarchivs Borken beleuchtet ein dunkles und schmerzvolles Kapitel der Borkener Stadtgeschichte. Während der Märzwochen 1945 durchlitt die Stadt große Zerstörungen und den Schrecken des Krieges, der zu einer Beendigung des Nationalsozialismus geführt werden musste. Britische Alliierte drangen schlussendlich am 28.03.1945 in das Stadtgebiet ein und beendeten die Herrschaft des nationalsozialistischen Regimes, was jedoch nicht ohne Verluste für die Stadt und Bewohner*Innen erreicht werden konnte.¹²⁷ In der digitalen Collage werden Tagebücher, Briefe, Erinnerungen und Dokumente rezitiert. Durch eine Einleitung und Kommentare des Stadtarchivars Dr. Norbert Fasse erfahren die rezitierten Texte eine Kontextualisierung, deren schreckliche Inhalte zusätzlich mit musikalischen Beiträgen zum Thema Krieg, Verfolgung und Widerstand durch den Musiker Günter Gall begleitet werden. Das Stadtarchiv selbst bietet neben diesem Angebot vor allem regionalkundliche Bestände, die unter anderem aus den Akten der Verwaltungstätigkeit der Institutionen der Stadt, Urkunden bis hin zum Jahr 1263, Fotos, Plakate, Karten und Pläne oder Ausgaben der Lokalzeitung bestehen.

¹²⁷ Stadtarchiv Borken (o.D.): Audio-Collage "Vor 75 Jahren: Das Ende des Zweiten Weltkriegs in Borken". <https://stadtarchiv.borken.de/start.html>. Hrsg. v. Stadtarchiv Borken. Online verfügbar unter <https://stadtarchiv.borken.de/publikationen/audio-collage-vor-75-jahren-das-ende-des-zweiten-weltkriegs-in-borken.html>.

An diesem Angebot lassen sich vor allem zwei Kompetenzen historischen Lernens erkennen, die Nutzer*Innen erwerben können. Zum einen ist da das moralische Bewusstsein und zum zweiten das Identitätsbewusstsein (Siehe dazu Seite 9 und 10). Durch die verschiedenen rezipierten Quellen hinweg zeigt sich am Thema der Collage ein Schrecken, welcher zur Befreiung des Terrorregimes unter Adolf Hitler zwangsweise stattfinden musste. Zum Zwecke der Beendigung weiterer sinnloser Gewalt- und Kriegsakte von Seiten Deutschlands drangen Kräfte der Alliierten in das Land ein, um dem Kriegstreiben ein Ende zu setzen. Die daraus folgenden Konsequenzen trugen Orte wie Borken, die unter den Angriffen der Alliierten viel Leid erfahren mussten. Ein Leid das moralisch gesehen nicht zu rechtfertigen ist. Krieg als solcher kann und sollte moralisch nie gerechtfertigt werden, jedoch kommt es in der Geschichte vor, dass kriegerische Handlungen erwidert werden mussten, möchte man schlimmeres verhindern. Zerstörungen wie sie Borken durchlitt sind Folgen einer solchen Situation. Das Blutvergießen, die innerdeutschen Verfolgungen und der Schrecken des NS-Regimes mussten jedoch aufgehalten werden. Dafür waren Kriegsakte zur Unterwerfung Deutschlands nötig. Man lernt, dass die Handlungen, welche das Leben der Borkener und vieler anderer Orte zur Hölle machten, in Teilen legitim waren. Gerade im letzten Teil der Collage werden die jüdischen Verfolgungen aufgezeigt, die es zu beenden galt und so den durch die rezipierten Quellen aufgezeigten Schmerz der Borkener Bevölkerung nicht als sinnlosen Gewaltakt aufzeigt. Die Hörer*Innen lernen Moral an den Gegebenheiten zu unterscheiden. Dadurch entwickeln diese eine größere Akzeptanz verschiedener internationaler Operationen, die ebenso weitere Schrecken verhindern sollen. Deutschland welches gerade in Zeiten des Terrors intervenierend Soldat*Innen in Ländern wie Irak schicken muss, tut dies zur Beendigung größerer Schrecken. Ein Aufheizen der schwierigen Situation zum Beispiel im Irak soll nicht gefördert werden, sondern zur Beendigung sinnloser Toter führen. Tode, die auf Seiten Islamischer Staat (IS)-Angehöriger stattfinden, sind dabei keine grausamen Gräueltaten, sondern dienen als Verteidigungsakte, wenn auch jede einzelne immer wieder auf ihre moralische Legitimation hin überprüft werden muss. Nicht jeder Verteidigungsakt muss gerechtfertigt sein. Ebenso wie es am Beispiel des Ortes Borken zu sehen ist, bei denen die Heftigkeit einzelner Angriffe der Alliierten ihr Maß nie überschreiten darf, um als gerechtfertigte Handlung in der Geschichte zu gelten. Im Rahmen des Identitätsbewusstsein erkennen Hörer*Innen auch, wie schnell gemeinsame Feindbilder in Zeiten des Krieges entstehen. Alliierte und ihre Verteidigungshandlungen werden vom gesamten deutschen Kollektiv als feindlich betrachtet. Die Lernenden erkennen, dass ein Individuum ein Feindschaftsbild an völlig Fremden aufbauen kann, wenn diese gegen die Zielvorstellungen

oder Wünschen des eigenen Staates oder Landes entgegenstehen. So auch hier, bei dem Borkener Mitbürger*Innen in ihren hinterlassenden Quellen zeigen, dass sie das durch die Politik gestellte Feindesbild vollständig übernommen haben. Das Volk kämpft gegen einen „gemeinsamen Feind“ und beginnt eine eigene vollständige Identität auszubilden. Die Zuhörer*Innen erkennen diesen Identitätsprozess und gewinnen ein Verständnis für die kollektive Identifizierung einzelner Menschen mit dem Krieg als Staatsakt, der über die eigene Identität hinaus geht.

4.1.2 Virtuelle Ausstellung „Hier ist meine Heimat“ Kreisarchiv Mettmann

In der Online-Ausstellung „Hier ist meine Heimat“, die aus Anlass des Festes „2021 — 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ erstellt wurde, wird das jüdische Leben in Deutschland auch außerhalb der Schrecken des Nationalsozialismus gezeigt. Es gab eine Zeit vor und nach diesem Menschenverbrechen, auch für die jüdische Bevölkerung Deutschlands und dies möchte diese zeigen.¹²⁸ Die Ausstellung befasst sich im Hinblick darauf, nicht nur mit dem jüdischen Leben aus der Vergangenheit, sondern nimmt auch die heutige Lebenswelt, die jüdische Tradition und ihr Brauchtum in den Blick. Der Holocaust ist dabei Teil der Geschichte, aber nimmt in der Ausstellung keinen omnipräsenten Platz ein. Nach einem gesamtheitlichen Blick deutsch-jüdischer Vergangenheit, Brauchtums und der gegenwärtigen Gemeindeentwicklung wechselt sich der Fokus dabei auf die Ortschaften des Kreises Mettmanns. In diesem wird die Vergangenheit, Einzelschicksale und heutige Bevölkerungszahl der jeweiligen jüdischen Gemeinden der Orte im Kreis Mettmann betrachtet. Allgemein kommen bildliche Darstellungen, Statistiken, Digitalisate, unter anderem aus Beständen des Landesarchiv NRW, und Texte zum Einsatz. Diese werden im 2D-Format über interaktive Symbole lebendig gehalten. Man scrollt zwischen einzelnen Abbildungen, zu denen ein erklärender Text eingefügt wurde. An den Seiten sind Symbole mit denen dann Zusatzinformationen aufgerufen werden können, die unter anderem zu den Verlinkungen der Social Media Seiten der Einrichtungen führen, welche die verwendeten Digitalisate zur Verfügung gestellt haben. Jegliche Bilder können herangezoomt und über die Maus, Tastatur oder Touch-Befehle bewegt werden. Bereitgestellt wird die dafür verwendete Oberfläche von der Deutschen Digitalen Bibliothek,

¹²⁸ Vgl. Kreisarchiv Mettmann (2021): Hier ist meine Heimat - Jüdisches Leben im Kreis Mettmann. Hrsg. v. Stadtarchiv Mettmann. Online verfügbar unter <https://ausstellungen.deutsche-digitale-bibliothek.de/juedischesleben-kreismettmann/#s0>.

die mit DDB Studio eine kostenfreie Möglichkeit zur Erstellung virtueller Ausstellungen ermöglicht.¹²⁹

Am Angebot der digitalen Ausstellung des Kreisarchives lassen sich sehr gut die Kompetenzen des Wandelbewusstseins und der genetischen Sinnbildung erlernen (Siehe dazu Seite 8 und 13). Hier kann durch die Abfolge einzelner geschichtlicher Etappen jüdischen Lebens in Deutschland der Wandel verfolgt und verstanden werden, wie jüdische Bewohner*Innen Deutschlands erst nach und nach als gleichwertig in ihren Rechten und ihrem Identitätsbild als Deutsche/r angenommen wurden. Von den Anfängen der Ermöglichung durch Kaiser Konstantin den Großen, dass jüdische Bewohner*Innen ein öffentliches Amt bekleiden durften, bis zur Enteignung und den fast vollständigen Verlust jeglicher Menschenrechte zu Zeiten des nationalsozialistischen Regimes über die Wiedereinführung dieser hinein. Das jüdische Mitbürger*Innen vollständig als Deutsche anerkannt werden, ist ein Prozess, der über die Jahrhunderte sich nie vollständig vollziehen sollte, bis dies sich in der Kaiserzeit änderte und nach dem Rückschritt in der Zeit des Nationalsozialismus dann wieder entwickelte. Nutzer*Innen erfahren, dass sich über diese weite Zeitspanne hinweg erst Deutsche jüdischer Religion als vollständig gleichwertige Einwohner*Innen anerkannt wissen durften. Sie erkennen, dass sich die damaligen, lange fest etablierten Gesellschaftsstrukturen sehr wohl ändern können, auch wenn dies nur über einen langen Zeitraum erfolgte. In der Kompetenz der genetischen Sinnbildung erlernt man dann, anhand der einzelnen Etappen, ob und ab wann es zu Rückschritten dieses Meinungsbildes kommt. Der/ie Einzelne erlernt frühzeitig, gesellschaftliche Ausgrenzung und Deklassierung von Minderheiten zu erkennen, in dem er/sie aus der Geschichte in dieser Ausstellung lernt und kann dieser frühzeitig entgegenwirken.

¹²⁹ Stiftung Preußischer Kulturbesitz (o.D.): DDBstudio. Deutsche Digitale Bibliothek pro – Kultur und Wissen online. Hrsg. v. Stiftung Preußischer Kulturbesitz. Online verfügbar unter <https://pro.deutsche-digitale-bibliothek.de/ddbstudio>.

4.2 Umsetzung in Gedenkstätten und Gedächtnisinstitutionen

4.2.1 App Orte Erinnern Dokumentationszentrum München

Das NS-Dokumentationszentrum München besteht seit dem 01.05.2015 als Lern- und Erinnerungsort der Stadt München, welcher „an die Verbrechen der NS-Diktatur erinnert und sich mit ihren Ursachen, Ausprägungen und Folgen bis in die Gegenwart auseinandersetzt.“¹³⁰ Es „befindet sich auf dem Gelände des ‚Braunen Hauses‘, der einstigen Parteizentrale der NSDAP.“¹³¹ Also auf dem Gelände der Parteizentrale der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei. Finanziert wurde es durch die Landeshauptstadt München, dem Freistaat Bayern und dem Bund, während die Landeshauptstadt München die heutige Einrichtung unterhält. Somit ist das Dokumentationszentrum selbst ein geschichtsträchtiger Ort, der eine enge Verbindung zum NS-Regime besitzt. Ihre App „Orte Erinnern“ soll Informationen zu weiteren Orten Münchens geben, die in einer Verbindung zum Nationalsozialismus stehen. Verschiedene Orte sind erfasst, Orte des: „Aufstiegs und der Selbstdarstellung der NSDAP“, „der Verflechtung des Nationalsozialismus mit Verwaltung, Wirtschaft und Industrie“, „der Durchdringung der Gesellschaft“, „der Entrechtung und Verfolgung“ und „des Widerstands gegen den Nationalsozialismus“¹³². Die App stellt zurzeit „120 Hintergrundtexte zu den POI’s[(Point of Interest)], über 400 Bilder, 20 Audios, 9 Videos und etwa 50 Biographien“¹³³ bereit, mit denen man Informationen zu den Hintergrundgeschichten und der geschichtlichen Entwicklung zum Beispiel Gebäuden oder Plätzen erhält. Eine Suchfunktion mit Filtermöglichkeit nach Themen und Orte ermöglicht eine schnellere Navigation. Eine alternative Ansicht durch Argument Reality akzentuiert die direkte Erlebbarkeit mit dem Ort und den bereitgestellten Informationen. Auch können spezielle Routen abgelaufen werden, in denen via Global Positioning System (GPS) diese verfolgt werden können.¹³⁴

In dieser App lässt sich sehr gut das Temporalbewusstsein erlernen (Siehe Seite 7), welche nicht nur die Veränderbarkeit einer Gesellschaft aufzeigt, sondern auch die durch sie beeinflussten

¹³⁰ NS-Dokumentationszentrum München (2015): NS-Dokumentationszentrum München - Lern- und Erinnerungsort zur Geschichte des Nationalsozialismus. NS-Dokumentationszentrum München – Munich Documentation Centre for the History of National Socialism. Online verfügbar unter <https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/zentrum/ueber-uns/>.

¹³¹ NS-Dokumentationszentrum München 2015.

¹³² Google Ireland Limited (2021): Orte Erinnern. Google Play. Online verfügbar unter <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.nsdoku.muenchen>.

¹³³ Ebd..

¹³⁴ Ebd..

Gebäude und Orte. So kann man an diesem Angebot sehr gut erkennen wie im Laufe der Zeit sowohl Orte als auch Gebäude, durch verschiedene Ereignisse der Vergangenheit, unterschiedlich genutzt wurden und sich deren Stellenwert oder Bedeutung dabei stetig ändert. Die App gibt nähere Informationen zu der Vergangenheit der Orte sowie Informationen zu Personen, deren Handlungen den Ort oder das Gebäude, zur Zeit der Entwicklung des NS-Regimes, jeweils geprägt haben. Damit werden diese aus ihrem heutigen zeitlichen Kontext herausgerissen und man erkennt sie als Orte der Zeit an. Die dort stattgefundenen Ereignisse vermitteln den Identitätswechsel, den sie durchliefen und mit der wir diese den Zeitwandel jener Ortschaften begreifen. Wie vorher erklärt, definiert sich Zeit in der Geschichte durch Ereignisräume, dies geschieht auch hier. In dem wir die App nutzen, verorten wir unsere Umwelt als Teil der Zeit, in der heute unscheinbare Orte oder Gebäude schon Jahre vor uns existierten und wir dies durch ehemalige Ereignisse begreifen. Auch nehmen wir die Bedeutung und den Stellenwert der Orte und Gebäude im Kontext unterschiedlicher Zeitepochen wahr. Wir erkennen in Ihnen unterschiedliche Identitäten im Wandel der Zeit, die sie je nach Epoche durchliefen. Als Beispiel wäre das ehemalige Sterneckerbräu zu nennen. In diesem wurde in einem Nebenzimmer die erste Geschäftsstelle der Deutschen Arbeiterpartei (DAP) eingerichtet, die später zur NSDAP umbenannt wurde. Hier ist nun unter anderem ein Mobilcom-debitel Geschäft zu finden. Auch die damalige Straßenummer 58 ist nun die 38 und verdeutlicht den Wandel des Gebäudes und der umliegenden Straßen. In der App lassen sich durch GPS diese Orte auffinden und enthüllen ihren Wandel in der Zeit und die damit verbundene Identität historischen Zeitwandels in unserer Umgebung.

4.2.2 Holocaust Education Video Toolkit Yad Vashem – internationale Holocaust Gedenkstätte

Das Video-Toolkit der Yad Vashem ist Teil des pädagogischen Angebots, welches durch die an die Gedenkstätte angegliederte internationale Schule konzipiert wurde. „Die Internationale Schule für Holocaust-Studien (ISHS) wurde im Jahre 1993 gegründet.“¹³⁵ Aufgebaut wurde sie unter anderem, um den lebendigen Austausch verschiedener Pädagog*Innen aus der ganzen Welt zu fördern. Ebenso entwickelt sie verschiedene Materialien für den Unterricht an Schulen zum Thema Holocaust. Ihre Materialien zu diesem Thema sind für die internationale Nutzung

¹³⁵ Yad Vashem The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority (2021): Die Internationale Schule für Holocaust-Studien (ISHS). Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte. Online verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school.html>.

aufbereitet, so dass diese sowohl sprachlich als auch auf den historischen Hintergrund des Landes zugeschnitten werden. Das Angebot ist nicht ausschließlich von der Gedenkstätte konzipiert aber Teil ihres gesamtheitlichen Konzepts und wird daher von mir als Angebot einer Gedenkstätte verstanden. Das Toolkit dient als Unterstützung für den Umgang mit dem Thema Holocaust im Lehrkontext. Neben pädagogischen und methodischen Ratschlägen, werden auch Materialien und Diskussionsbeispiele vorgeschlagen.¹³⁶ Auf der englisch sprachigen Seite werden die zu diesem Zwecke erstellten Videos näher beschrieben und dabei in fünf Abschnitte untergliedert:

1. „Fundamentals: These videos lay out some of the foundations of Holocaust education as we see them at the International School for Holocaust Studies at Yad Vashem.
2. Witness Testimony: These videos detail the various uses for testimony and testimony films in the classroom.
3. Online Resources: These videos focus on items on Yad Vashem's website, demonstrating their various educational uses.
4. Published Materials: These videos profile some of our published educational materials, demonstrating how these might be used in the classroom.
5. Echoes & Reflections: These videos introduce lessons from the Echoes & Reflections educational program.“¹³⁷

Insgesamt ist das Angebot für die Weiterbildung zur Lehre gedacht, jedoch werden in einigen Videos geschichtliche Aspekte des zweiten Weltkrieges in Art und Weise einer Dokumentation beschrieben. Sie sind mehr als Narration geschichtlicher Ereignisse gestaltet und können daher auch außerhalb der geschichtspädagogischen Weiterbildung geschaut werden. Gerade im Kontext der Erinnerungskultur sind digitale Angebote für eine bessere Lehre ihrer innewohnenden Themen essenziell für deren Vermittlung. Einen Blick darauf zu werfen, welche geschichtsdidaktischen Ansätze explizit oder implizit aufgegriffen wurden, verschafft einen Blick neben den Angeboten für Adressat*Innen erinnerungskulturellen Lernens auch einen auf ihre Vermittler*Innen und die für sie geschaffenen Entsprechungen.

Das Toolkit enthält eine Vielzahl an pädagogischen Videos, die eine Vermittlung zum Thema Holocaust verbessern soll. So können auch hier geschichtsdidaktische Ansätze in einzelnen

¹³⁶ Yad Vashem (2021): Holocaust Education Video Toolbox. Yad Vashem - The World Holocaust Remembrance Center. Online verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/education/educational-videos/video-toolbox.html>.

¹³⁷ Ebd..

Videos ausgemacht werden. Eins davon bezieht sich über eine Fallstudie zu Paul Salitter. Er war Polizeibeamter und zuständig für den Transport von circa 1000 jüdischen Opfern, die in ein Vernichtungslager überführt werden sollten.¹³⁸ Dieses Video beleuchtet die Denkweise von Einzelpersonen, welche wir als Monster ihrer Zeit betrachten. Es wird am Beispiel Salitters reflektiert, wie die moralischen Vorstellungen solcher Menschen ausgesehen haben müssen, die bereit waren, das Leben tausender Menschen auf Befehl hin zu vernichten. Dazu werden einzelne Berichte von ihm untersucht, um an ihnen sein Handeln und Denken während der Tat zu ergründen. So erlernen wir die Kompetenz, moralische Vorstellungen, hier explizit einer Einzelperson, bewerten zu können. Dr. McKayton, welche im Video die Berichte und Aussagen Paul Salitters zu jüdischen Deportierten analysiert, betont, dass gerade menschliches Handeln auf den Kontext ihrer Lebensumstände hin untersucht und deren eigene Aussagen im Blick dieses Kontextes betrachtet werden müssen.¹³⁹ Somit wird in dem Video die Kompetenz im Erlernen des moralischen Bewusstseins gefördert, moralische Vorstellungen einzelner Personen nach ihren äußeren, historischen Gegebenheiten zu bewerten. Nutzer*Innen des Videos erkennen über den eigenen Moralvorstellungen hinaus, dass Handeln anderer Personen, auf deren kulturell oder politisch geprägtes Lebensumfeld sowie dessen Lebensumstände hin zu bewerten.

4.3 Umsetzung durch Bildungseinrichtungen

4.3.1 Lernplattform segu

Das Angebot „segu ist ein internetbasiertes Lernkonzept offener Planarbeit für das Unterrichtsfach Geschichte“.¹⁴⁰ Die online Lernplattform, ausgeschrieben als „selbstgesteuert entwickelnder Geschichtsunterricht“ wurde im Rahmen eines Projektes der Universität Köln zwischen 2011 – 2017 gestaltet.¹⁴¹ Sie stellt Schüler*Innen und Lehrer*Innen

¹³⁸ Yad Vashem -internationale Holocaust Gedenkstätte (2021 a). Unterrichten über die Täter: Eine Fallstudie. <https://www.youtube.com/user/yadvashemgerman> Hrsg. v. Yad Vashem -internationale Holocaust Gedenkstätte. Online verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/video-toolbox/hevt-perpetrators.html>.

¹³⁹ Yad Vashem Deutsch (o.D.): UNTERRICHTEN ÜBER DIE TÄTER: EINE FALLSTUDIE. YouTube, web. Online Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=4PIob0g5MLQ&t=539s>, Minute 6:21 – 8:17.

¹⁴⁰ Pallaske, Christoph (o.D. b): segu-Lernkonzept. segu Geschichte - Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Pallaske, Christoph. Online verfügbar unter <https://segu-geschichte.de/lernkonzept/>.

¹⁴¹ Pallaske, Christoph (2017. a): segu Geschichte | Konzeptionsmerkmale und Statements | Projektvorstellung beim OER Festival #OERde16. HISTORISCH DENKEN | GESCHICHTE MACHEN - Geschichte &

unterschiedliche Lernmodule zum selbstständigen Lernen zur Verfügung.¹⁴² Die Nutzer*Innen haben dabei, nach Stand 2017, die Wahl aus über 200 Lernmodulen mit verschiedenen Lernaufgaben.¹⁴³ Die Seite ermöglicht es den Lehrer*Innen, einen auf ihren Unterricht abgestimmten Wochenplan für die zu bearbeitenden Module zu erstellen und diese somit sinnvoll in die Lehrplanung und Lernziele einzuarbeiten.¹⁴⁴ Diese enthalten für eine bessere Einschätzung des Inhaltes „eine (ungefähre) Bearbeitungszeit, den Schwierigkeitsgrad sowie den methodischen (orange) und thematischen (blau) Schwerpunkt[...]“.¹⁴⁵ In der App *segu* gebraucht dabei in seinen Modulen die unterschiedlichsten digitalen Lernformate wie „interaktive Schaubilder und Quizformate, digitale Zeitleisten und Lernvideos, virtuelle Erkundungen mittels Street View oder Lernaufgaben, die auf verschiedene – auch aktuelle – Diskussionen über Geschichte im Netz verweisen.“¹⁴⁶

Die Ziele des Angebots richten sich damit auf einen geschichtsbezogenen Lehrauftrag, der im Rahmen der Forschung zur Geschichtsdidaktik schon im ureigensten Gedanken untersucht wird. Das Lernen an Geschichte zum Erwerb von Handlungsorientierung wird schon im Rahmenplan des Fachs Geschichte für die Bundesländer Berlin und Brandenburg gefordert.¹⁴⁷ Daher ist es verständlich, dass man geschichtsdidaktische Ansätze in einzelnen Lernmodulen, zum Beispiel zur jüdischen Verfolgung, findet. Hier habe ich exemplarisch ein Modul untersucht, welches sich mit der Spurensuche nach zerstörten Synagogen befasst, die während des Novemberpogromes, vernichtet wurden.¹⁴⁸ An diesem Lernmodul kann das Temporalbewusstsein geschult werden, indem die Schüler*Innen oder andere Nutzer*Innen im Rahmen des Lernmoduls über eine oder mehrere Synagogen und ihren heutigen Verbleib sowie Nutzen recherchieren, lernen diese ähnlich wie in der App „Orte erinnern“ die Gebäude als Orte

Vergangenheit | Geschichtsunterricht & Geschichtsdidaktik | Public History | Geschichte lernen mit digitalen Medien. Online verfügbar unter <https://historischdenken.hypotheses.org/3654#more-3654>.

¹⁴² Vgl. Pallaske, Christoph (o.D. a): *segu* Geschichte - Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Pallaske, Christoph. Online verfügbar unter <https://segu-geschichte.de/>.

¹⁴³ Pallaske, Christoph (2017 b): *segu* ist fertig! | Einladung zum Projektabschluss und zur Präsentation am 25. Januar 2017. HISTORISCH DENKEN | GESCHICHTE MACHEN - Geschichte & Vergangenheit | Geschichtsunterricht & Geschichtsdidaktik | Public History | Geschichte lernen mit digitalen Medien. Online verfügbar unter <https://historischdenken.hypotheses.org/3654#more-3654>.

¹⁴⁴ Pallaske, Christoph o.D. a.

¹⁴⁵ Ebd..

¹⁴⁶ Pallaske, Christoph 2017 b.

¹⁴⁷ Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil C Geschichte Jahrgangsstufen 7 – 10: Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Online verfügbar unter <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>, S. 3.

¹⁴⁸ Pallaske, Christoph (o.D. c): Synagogen | zerstört? – vergessen? | Spurensuche „vor Ort“. *segu* Geschichte - Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Pallaske, Christoph. Online verfügbar unter <https://segu-geschichte.de/synagogen/>.

der Zeit zu verstehen. Sie verknüpfen das Novemberpogrome mit den heute zum Teil dort stehenden Gebäuden, Mahnmalen oder Ruinen und erkennen den Wandel der Zeit, dem sie unterlagen. Ihr historisch aufgeladener, zeitlicher Verlauf wird verdeutlicht und Orte religiösen Zusammenlebens erhalten eine Bedeutung als Mahnmal zeitlichen Wandels unserer unscheinbar gewordenen Umgebung.

4.3.2 Zeitzeugenapp – Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten

Zeitzeuge ist eine „Person, die (besonders für die Geschichte oder die Politik) wichtige Ereignisse in der Vergangenheit miterlebt hat und deshalb davon berichten oder erzählen kann“.¹⁴⁹ Diese sind die zentralen Personen, mit denen die App „Fliehen vor dem Holocaust. Meine Begegnung mit Geflüchteten“ versucht, ein kritisches Bewusstsein der Nutzer*Innen zum Thema Flucht zu fördern. Die für die App aufgenommenen Personen sind Flüchtlinge vor dem Holocaust, deren Ableben über die Jahre immer mehr und mehr voranschreitet.¹⁵⁰ Entwickelt wurde sie vom Verein *_erinnern.at_* das Institut für Holocaust Education des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) in Kooperation mit der Fachhochschule Vorarlberg in Dornbirn und das Institut für Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen der Pädagogischen Hochschule Luzern. Dabei wurde sie eher für die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit Einzelschicksalen der Holocaustverfolgung im Rahmen des Schulunterrichts konzipiert.¹⁵¹ Nutzer*Innen bekommen über einen Trailer einführende Informationen zum Thema und der Begegnung mit den aufgenommenen Zeitzeug*Innen. In jedem einzelnen Video geht es um die Flucht vor dem Holocaust. „Die Fluchtgeschichten sind sehr unterschiedlich: eine vorsorgliche Flucht, eine Flucht aus der Verfolgung heraus oder sogar während des Todesmarsches von KZ-Häftlingen.“¹⁵² Die 20-minütigen Interviews werden durch Erklärungen begleitet und in vier Aspekte/Umstände zur jeweiligen Flucht untergliedert. Anhand dieser Aspekte werden weitere Fragen, Dokumente und Informationen zum gewählten Thema zur Verfügung gestellt, durch die man das Geschaute

¹⁴⁹ „Zeitzeuge“. bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Zeitzeuge>.

¹⁵⁰ Verein *_erinnern.at_* Nationalsozialismus und Holocaust (o.D. a): Gedächtnis und Gegenwart. Fliehen vor dem Holocaust Meine Begegnung mit Geflüchteten - Eine App für Jugendliche. erinnern.net
Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart – Das Holocaust-Education Institut des BMBWF. Online verfügbar unter <https://www.erinnern.at/app-fliehen>.

¹⁵¹ Verein *_erinnern.at_* Nationalsozialismus und Holocaust o.D..

¹⁵² Ebd..

für sich reflektieren kann. Beispiele solcher Aspekte/Themen können unter anderem einzelne Lebensstationen der Zeitzeug*Innen betreffen oder die Bedeutung einzelner Personen, die während der Zeit der Flucht wichtig für die Zeitzeug*Innen waren. Nachdem die Auseinandersetzung mit dem Video und den bereitgestellten Materialien beendet ist, werden die gemachten Überlegungen der Nutzer*Innen in einem eigenen Album festgehalten und diese gespeichert. Im Anschluss soll das Album an eine frei wählbare Person sowie die Lehrkraft versendet werden. Die Nutzung der App ist für den Schulkontext ausgelegt und kann für die Nachnutzung der gemachten Erfahrungen, über die Alben, im Schulunterricht als Klasse ausgewertet werden. Zur App können Handreichungen für die Lehrkraft als PDF bezogen werden.¹⁵³ Diese enthalten zahlreiche Unterlagen zur Nutzung der App; didaktischer Kompetenzen, die durch die App gelehrt werden können; einer Beschreibung zur Lehrplananbindung der Schweiz, Österreich und einzelner Bundesländer Deutschlands; der Struktur der App und Handreichungen zu den Einzelschicksalen.¹⁵⁴ Ergänzend werden in der App auch diverse zu beantwortende Fragen gestellt.

Diese App lässt sich ähnlich wie mein Beispiel zur Online-Ausstellung verstehen (Siehe dazu Seite 20), wenn wir geschichtsdidaktische Ansätze darin suchen. Wir erlernen an ihr die Kompetenzen Temporalbewusstsein und genetische Sinnbildung (Siehe dazu Seite 7 und 13). Jedoch geschieht dies anhand einer verkürzten Zeitbetrachtung, wie sie auch in anderen Beispielen der Bachelorarbeit vorkamen. Es wird die Veränderung von Zeit nur durch zwei fixe Zeitpunkte oder Epochen wahrgenommen. Hier die Flucht von Menschen jüdischen Hintergrunds vor dem Terrorregime der nationalsozialistischen Diktatur und den Flüchtlingsbewegungen von heute. Man wird sich dabei Fluchtsituationen ganzer Bevölkerungen oder Personengruppen im Wandel von Zeit bewusst. Genauer begreifen Nutzer*Innen hier verschiedene Charakteristika, die sich in den beiden Zeitepochen und Zeitabschnitten unterscheiden lassen können oder anders eine Akzentuierung ihrer jeweiligen Zeitepoche ausmachen. So lernen wir ähnlich anmutende Zeitereignisse im Zeitgefüge einzuteilen. Die spezifischen Aspekte der Fluchtbewegungen im Nationalsozialismus, welche geprägt sind durch eine innerdeutsche Denunziation ihrer eigenen Einwohner*Innen aufgrund rassistischer und ideologischer Gedankengüter, werden den Motivationen heutiger

¹⁵³ Verein _erinnern.at_ Nationalsozialismus und Holocaust o.D..

¹⁵⁴ Verein _erinnern.at_ Nationalsozialismus und Holocaust (o.D. b): Handreichung für Lehrpersonen & Lehrplananbindungen - Die Handreichung für den Einsatz im Unterricht und Hintergrund-Informationen zu den ZeitzeugInnen und ihren Erfahrungen. erinnern.net Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart – Das Holocaust-Education Institut des BMBWF. Online verfügbar unter <https://www.erinnern.at/app-fliehen>.

Fluchtgründe gegenübergestellt. Die sich durchziehenden Konstanten von Flucht, aufgrund der Bedrohung durch Menschen (heutzutage zum Beispiel politische Flüchtlinge), können so in den Hintergrund treten und wir erfahren Flucht als Teil in der Geschichte, der sich immer wiederholt, aber in einzelnen Zeitabschnitten eine andere Ausprägung hat. Dadurch können wir auch Flucht als ein Heute und Damals erfahren und erkennen unsere Zeit als Teil der Geschichte. Bewerkstelligt wird dies durch die Auseinandersetzung mit den Zeitzeug*Innen-Aussagen, die in der App angeboten werden. Wir erfahren deren Hintergründe und werden am Schluss gezielt darauf aufmerksam gemacht, dass heutige Flüchtlinge ähnliche Erfahrungen wie die Zeitzeug*Innen machen. Somit betrachten wir das Thema Flucht als Ereignisse, die in der Zeit unterschiedlich geprägt wurden. Diese fördern die Fähigkeit zur genetischen Sinnbildung, in dem wir Schritt für Schritt durch die Fluchtgeschichten einzelner Personen geführt werden. Wir erfahren in einzelne Stationen ihres Lebens und deren äußere Einflüsse, die ihre Flucht prägten. Diese Einflüsse zeigen auf, wodurch ein Mensch zur Flucht getrieben wird. Wir nehmen Veränderungen in der damaligen Gesellschaft wahr, die wir dann auf unsere heutige übertragen können. Dadurch ist es uns möglich, die eigene Gesellschaft daraufhin zu überprüfen, ob sie ähnliche Verhaltensmuster gegenüber jüdischen Mitbürger*Innen aufweist und können gegen solche gesellschaftlichen Missstände verstärkt vorgehen. So lassen wir die damaligen Zustände nicht wieder aufkommen.

5 Biparcours als Beispiel eines konzeptionellen Aufbaus digitaler Angebote

5.1 Gründung und Konzept

Biparcours ist ein Angebot der Bildungspartner NRW, einer Kooperation des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalens und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe. Im Hinblick der Bestrebungen Nord-Rhein-Westfalens von 2005, die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Schulen zu unterstützen und zu fördern, arbeiten diese in Kooperation als Geschäftsstelle Bildungspartner NRW in unterschiedlichsten Bereichen zusammen. Umgesetzt wird dies in deren Auftrag durch das Landschaftsverband Westfalen-Lippe (LWL)-Medienzentrum und das Landschaftsverband Rheinland (LVR)-Zentrum für Medien und Bildung.¹⁵⁵ Neben Biparcours als digitales Angebot werden unter

¹⁵⁵ Bildungspartner NRW (2017): Gemeinsame Erklärung und Agenden 2025. Hg. v. Bildungspartner NRW. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur

anderem Fortbildungen, Beratungen, Veranstaltungen, vereinzelnde finanzielle Förderungen und unterschiedliche Informationsmaterialien bereitgestellt, um die Zusammenarbeit der Bildungspartner und Schulen auf verschiedener Weise zu fördern.¹⁵⁶ Die Nutzung der App ist mit keinerlei Kosten verbunden und wurde ausschließlich zur Nutzung der Schulen und außerschulischen Lernorte in Nordrhein-Westfalen konzipiert. Als Vorlage gilt Actionbound, eine kostenlose App, welche von Nutzer*Innen und Einrichtungen auf der ganzen Welt genutzt werden kann. Das Grundprinzip beider sind ähnlich. Es bietet die Möglichkeit einen Parcours zu erstellen, also durch GPS verfolgbare Strecken, welche man persönlich abläuft und in denen an bestimmten Standorten verschiedene Aufgaben, Medien und Informationen bereitgestellt werden können. Entweder kann dabei ein bereits erstellter Parcours genutzt werden oder man erzeugt einen eigenen. Neben der Nutzung an verschiedenen Orten kann die App auch innerhalb außerschulischer Lernorte verwendet werden. Hier bietet sie die Möglichkeit zur Erstellung von Rundgängen der Einrichtung, einer Ausstellung oder aber auch um allgemeines Wissen zu vermitteln. Zum Beispiel zur Präsentation der Ausbildung zum Fachangestellten für Medien und Informationsdienste Fachrichtung Archiv, erstellt vom Stadtarchiv Troisdorf.¹⁵⁷

5.2 Stadtarchiv Troisdorf als Beispiel zur theoretischen Überlegung einer gezielten Einbindung von geschichtsdidaktischen Ansätzen

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie eine Projektplanung und Durchführung digitaler Angebote zu Erinnerungskultur ablaufen kann. Dabei soll exemplarisch an den einzelnen Schritten aufgezeigt werden, ob geschichtsdidaktische Ansätze auf gezielte Weise gewinnbringend berücksichtigt werden hätten können. Auch soll daran ersichtlich werden, ob an diesem teilweise erinnerungskulturellen Projekt, Teilaspekte die Gestaltung derart implizit geprägt haben, dass eine Umsetzung der gezielten Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Ansätze begünstigt würden. Dafür dient der Praxisbericht zum Projekt „App durch Troisdorf - Geschichte neu erleben“ des Stadtarchivs Troisdorf, welcher im Schuljahr 2015/16 mit dem Heinrich-Böll-Gymnasium unter dem Motto „HBG - was UNS bewegt, was WIR bewegen“

und Sport des Landes NRW; Städtetag Nordrhein-Westfalen; Landkreistag Nordrhein-Westfalen; Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter

<https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Material/>.

¹⁵⁶ Bildungspartner NRW (2021 a): Frequently Asked Questions. Bildungspartner NRW. Online verfügbar unter <https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Die-Bildungspartner/FAQ/>.

¹⁵⁷ Bildungspartner NRW (2021 b): Ausbildung im Archiv? Gestalte unsere Geschichte mit!. Bildungspartner NRW. Online verfügbar unter <https://biparcours.de/bound/AusbildungimArchiv>.

durchgeführt wurde.¹⁵⁸ Die Besonderheit, dass die Projektplanung und Durchführung mit Schüler*Innen erfolgte, wirft dabei einen zusätzlichen Blick auf geschichtsdidaktische Potenziale im Umgang mit digitalen Angeboten, die nicht nur für, sondern mit ihren potenziellen Nutzer*Innen erstellt werden. Zu Beginn fanden dafür interne Gespräche über die konzeptionellen Grundlagen und Programmpunkte statt. Eine Besprechung solcher Aspekte dient zur ersten Verortung, welche Inhalte wie vermittelt werden sollen und womit man dies genau umsetzt. Gerade hier können diese konzeptionellen Grundlagen davon profitieren, wenn Forschungsergebnisse der Geschichtsdidaktik gezielt betrachtet werden, um Inhalte oder auch Bestände zu wählen, die besser auf die Lernbedürfnisse der möglichen Nutzer*Innen des Angebots abgestimmt sind. Dies kann bedacht werden, anstatt jene bloß anhand einer historischen Relevanz für den Ort oder von den Lehrer*Innen gestellten Themen auszuwählen. Damit würde reflektiert werden, welche Kompetenzen die Inhalte bei den Nutzer*Innen fördern und ob der gewählte Bestand oder das gewählte Thema nicht zugunsten der Kompetenzförderung überdacht werden sollte. Ein Beispiel wäre die Förderung von Geschichtsbewusstsein, in dem die ökonomisch-soziologischen Lebensverhältnisse zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges in Troisdorf mit der heutigen verglichen wird. Das Empfinden von Armut und Reichtum der Nutzer*Innen kann dabei hinterfragt werden, was zu einer größeren Akzeptanz ökonomisch oder sozial benachteiligter Mitmenschen führen könnte. Erkannt wird damit, dass Armut keine Schuldfrage der eigenen Person oder Leistung sein muss. Im späteren Verlauf kam es dann zu Gesprächen mit der betreuenden Lehrkraft, die vor allem den Datenschutz betrafen. Da die Schüler*Innen Recherchen zu ihren Familien durchführen sollten, war dies notwendig, insbesondere in Bezug auf Sperrfristen und der Erlaubnis zur Auskunft personenbezogener Daten der Meldedatenbank der Stadt Troisdorf. Dementsprechend wurde ein Informationsschreiben erstellt, das die Bitte enthielt, Dokumente und Fotos der Familie bereitzustellen. Die Auseinandersetzung mit Rechtsfragen zum Projekt sollte immer frühzeitig erfolgen und einen festen Bestandteil jeder Projektplanung bilden. Dies kann man sich auch zu Nutze machen. Die Besonderheit, dass die Erstellung eines Parcours in Projektarbeit mit Schüler*Innen erstellt wird, ermöglicht es, einen weiteren geschichtsdidaktischen Ansatz aufzugreifen. Hinsichtlich digitaler Geschichtsdidaktik wären Überlegungen zur Förderung einer historischen Medienbildung umsetzbar. Den Kindern könnten die einzelnen Aspekte des Datenschutzes personenbezogener Daten, mittels der Familienforschung, im Projekt

¹⁵⁸ Winter, Antje; Klein, Ansgar (2016): Projektbericht „App durch Troisdorf - Geschichte neu erleben“. Stadtarchiv Troisdorf. Online verfügbar unter https://afz.lvr.de/de/archivberatung/foerderung/archiv_und_schule/archiv_und_schule_1.html.

nähergebracht werden, jedoch mit einem Blick darauf, welche Besonderheiten diese bei der Bereitstellung von Daten und Informationen im digitalen Raum haben. Da auch das Meldewesen im Wandel der Digitalisierung mit großer Wahrscheinlichkeit immer mehr Daten nur noch digital bereitstellen wird, müssen in Zukunft auch Forschungen zu Personen einer zukünftigen Vergangenheit digital erfolgen. Dies zeigen bereits Bemühungen des Onlinezugangsgesetz, die eine ausweitende Digitalisierung der Verwaltung¹⁵⁹ und somit sicherlich auch des Meldewesens aufzeigen. Medienbildung bezüglich einer solchen Ahnenforschung beibringen zu wollen, kann also zukünftige Forschungsfragen einer digitalen Geschichtsdidaktik aufwerfen. Die daraus resultierenden Erkenntnisse wären dann im Rahmen eines solchen Projektes vermittelbar. Jene Erkenntnisse könnten sein, dass die Geschichtsdidaktik im Vorfeld aufzeigt, das rechtliche Grundlagen des Datenschutzes, ob nun digital oder analog, verstärkt durch den persönlichen Bezug der Familiengeschichte an Lebensnähe für die Schüler*Innen gewinnt. Doch nach dem derzeitigen Stand der in der Bachelorarbeit durchgeführten Recherche muss die Geschichtsdidaktik noch entsprechende Forschungen solcher kausalen Überlegungen im Bereich einer Medienbildung erbringen. Sich mit solch einer Überlegung auseinanderzusetzen, könnte später mögliche Potenziale wie diese aufdecken und entsprechende Programmpunkte in die Projektarbeit miteinfließen lassen. Im Vorfeld der Projektwoche fand dann ein erstes Treffen mit den Schüler*Innen statt. Es waren zehn Schüler der Jahrgangsstufen 6 bis 11. Nach einer Vorstellungsrunde erfuhren diese das Programm des Projektes und erhielten das vorher erwähnte Informationsschreiben. Zu Beginn der Projektwoche startete diese mit einem Vortrag zur Familienforschung und den besonderen Gegebenheiten, die mit den Beständen des Stadtarchiv Troisdorf einhergehen. Zur Befähigung eigener Recherchen an den Akten und Materialien wurden Übungen zum Lesen der Sütterlinschrift durchgeführt. Danach kam es zur Sichtung der privaten Fotos und Dokumente der Schüler*Innen und einer anschließenden Einführung zur Nutzung der Biparcours-App. Dazu wurden erste Überlegungen zur Erstellung eines Parcours mit dem Namen „Familiengeschichte erforschen im Stadtarchiv Troisdorf“ gemacht.¹⁶⁰ Man unterteilte dann die Schüler*Innen in Gruppen die weitere Parcours entwickeln sollten. In den weiteren Tagen der Projektwoche erhielten die Schüler*Innen tiefere Einblicke in die Besonderheiten der Nutzung von Beständen eines Archivs und der Arbeit von Familienforscher*Innen. Dabei wurden die

¹⁵⁹ Bundesministerium des Innern und für Heimat. Onlinezugangsgesetz (OZG). Onlinezugangsgesetz (OZG). <https://www.bmi.bund.de/DE/startseite/startseite-node.html> Hrsg. v. Bundesministerium des Innern und für Heimat. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/moderne-verwaltung/verwaltungsmodernisierung/onlinezugangsgesetz/onlinezugangsgesetz-node.html>.

¹⁶⁰ Winter, Antje; Klein, Ansgar 2016, S. 2.

archiveigenen Räumlichkeiten und Bestände gezeigt und eine Familienforscherin erzählte aus ihrem eigenen Erfahrungsschatz. Mit zurückkehrendem Blick auf die Möglichkeiten für das digitale Angebot lässt sich am Beispiel der Projektwoche die abschließende Präsentation des Projektes und allgemein die Ausgestaltung der einzelnen Parcours betrachten. Die von den Schüler*Innen erstellten Parcours wurden von ihnen selbst präsentiert. Unter anderem wurde dies medial durch „die Funktion zum Ausdruck von Informationen zu den einzelnen Parcours, die auch jeweils einen QR-Code“¹⁶¹ enthalten, unterstützt. „Bei installierter App kann dieser mit dem Smartphone gescannt werden und führt auf direktem Weg zu dem gewünschten Parcours.“¹⁶² Die Schüler*Innen überlegten also, wie die eigenen Parcours samt Inhalte bzw. Themen vorgestellt werden sollten. Aus geschichtsdidaktischer Sicht lernt man dabei, eine Narration der Geschichte mit Medienkompetenzen zu verbinden. Überlegt wird dabei, wie man zunächst verkürzt den geschichtlichen Inhalt oder das Thema des Parcours präsentiert, den man durch unterschiedliche Funktionen Nutzer*Innen vermitteln möchte. Es werden also allgemeine Fähigkeiten einer Medienkompetenz entwickelt, die gegebenen technischen Mittel zur Präsentation des Projekts am sinnvollsten einzusetzen. Somit verstehen, historische Informationen durch unterschiedliche Medien in einer Zusammenfassung adäquat mit technischen Hilfsmitteln wiederzugeben. In der Ausgestaltung des Parcours wurden davor verschiedene Formate zum Erzählen von Geschichte kennengelernt. Sei es die Erstellung eines Quiz, eines Textes oder die Darstellung von Informationen durch Bilder. Die Schüler*Innen bei der Wahl der Gestaltungsmöglichkeiten und sprachlichen Mittel solcher Narrationen gezielt zu unterstützen, würde einen einfacheren Zugang zum Erzählen von Geschichte im medialen Raum ermöglichen. In diesem können die Schüler*Innen dann ihre eigenen erworbenen Erkenntnisse bezüglich der Familienforschung nochmals reflektieren und dabei die heute zur Verfügung stehenden technischen Mittel verwenden. Medienkompetenz wird aufgebaut, da nun die Möglichkeiten bzw. Funktionen in Biparcours zur Präsentation des Inhalts verstanden und adäquat für die eigenen Bedürfnisse abgewogen werden können. In diesem Projektbericht ließen sich somit drei Möglichkeiten erkennen, in denen der Blick auf geschichtsdidaktische Ansätze zusätzliche Kompetenzen und Wissen aufdecken würde. Im letzten Punkt könnte dies zu einem weiteren Parcours führen, der das historische Erzählen anhand Troisdorfer Bestände in den Mittelpunkt stellt und zur Aufgabe macht. Interaktiv könnte dieser daran heranzuführen, wie ein Beispiel Parcours zur Erinnerungskultur erstellt werden kann, um sprachliche, aber auch mediale Funktionen exemplarisch abzuwägen sowie das Für und Wider im Parcours

¹⁶¹ Winter, Antje; Klein, Ansgar 2016, S. 5.

¹⁶² Ebd, S. 5.

abzufragen. Diese Überlegungen sollen jedoch genügen, da an diesem Beispiel nur Impulse gesetzt werden sollen und diese daher zum Teil allgemein formuliert wurden. Zudem müssen Teile dieser Überlegungen noch in die geforderte digitale Geschichtsdidaktik einfließen, zu der im Vorfeld schon erste Überlegungen und Wünsche präsentiert wurden.

6 Meinungsbild zum Nutzen der Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur und deren Barrieren

Der Titel Meinungsbild soll suggerieren, dass die hier getroffenen Aussagen aus Antworten von mir erstellter Fragebögen und zweier durchgeführter Interviews entstanden. Hierbei soll aufgezeigt werden, welcher Meinung die teilnehmenden Einrichtungen zum Nutzen geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur sind. Genauer, ob sie sich offen dafür zeigen, allgemein einen Nutzen darin sehen oder aber Bedenken hegen. Ebenso soll sich herausstellen, ob bereits jetzt schon an einer Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in den einzelnen Projekten der Befragten gedacht wurde oder nicht. Dabei fanden sich zum Teil auch Aussagen über Gründe, die vor einer gezielten Einarbeitung abschrecken, welche ebenso offengelegt werden sollen. Sie bildeten erste spannende Aspekte weiterer Fragen über das Forschungsthema hinaus. Jede befragte Person war an der Ausarbeitung eines digitalen Angebots zur Erinnerungskultur beteiligt oder hat dieses mitbegleitet. Teilweise befinden sich diese Angebote noch im laufenden Prozess. Da die Befragten fast ausschließlich ein von und mit Archiven erstelltes Angebot darstellen, welches nur für den schulischen Zweck konzipiert wurde, sind auch deren Aussagen vielfach auf den schulisch-archivarischen Kontext geprägt. Weitere Aussagen aus Sicht anderer Einrichtungen, die zudem als Adressat*Innen auch Privatpersonen einbeziehen, müssen in weiteren Untersuchungen erfolgen, die aber in dieser Arbeit nicht geleistet werden konnten.

6.1 Meinungsbild und Grundverständnis zu geschichtsdidaktischen Ansätzen in erinnerungskulturellen digitalen Angeboten am archivischen Beispiel Troisdorf

Um ein lebhaftes Meinungsbild zum Thema, aus dem Blickwinkel von Archivar*Innen zu gewinnen, befragte ich die Leiterin des Stadtarchivs Troisdorf in einem Interview.¹⁶³ Ihr sowohl digital als auch analog geprägtes Projekt von 2015/16, welches ich schon zuvor in der Arbeit beschrieben habe, gab mir den Anlass, ihre Meinung detaillierter auszuwerten. (Siehe dazu Abschnitt 5.3.) Dadurch soll ein exemplarisches Einzelbild gezeigt werden, mit welcher Haltung und welchem Grundverständnis eine mögliche Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten der Erinnerungskultur begegnet wird. Frau Winter füllte zu diesem Zwecke auch einen Fragebogen aus, bevor dieses Gespräch geführt wurde. Darin ist zu erkennen, dass sie sich selbst mit dem Thema der Erinnerungskultur durch ihre Arbeit im Heimat- und Geschichtsverein Troisdorf beschäftigt. Laut ihren Aussagen sind ihre Urlaube geprägt von lokal- und regionalgeschichtlichen Themen, in denen sie sich mit verschiedenen Aspekten regionaler Erinnerungskultur auseinandersetzt.¹⁶⁴ Dies zeigt schon einmal ein privates Interesse am Grundthema. Auch gibt ihr Fragebogen Aufschluss darüber, welche Rolle pädagogische Angebote in ihrem Arbeitsleben haben. Hier spricht sie von einer reichhaltigen Erfahrung im archivpädagogischen Bereich und einem Interesse daran seit ihrem Studium.¹⁶⁵ So ist erkennbar, dass ihre Arbeit allgemein aus einer privaten, wie beruflichen Motivation zur pädagogischen Arbeit mit und an Geschichte geprägt ist. Dies ist ein Bild, welches sich in den anderen Fragebögen ebenso widerspiegelt. Es bildet in dieser kleinen quantitativen Erhebung einen Charakter wieder, der sich möglicherweise in den meisten Akteur*Innen erinnerungskultureller Angebote wiederfindet. Dies gilt es in weiteren quantitativen Forschungen zu bestätigen. Allerdings konnten in diesem verkürzten Rahmen vielleicht schon Grundeigenschaften festgestellt werden, auf deren Nährboden geschichtsdidaktische Ansätze bei Akteur*Innen erinnerungskultureller digitaler Angebote fallen. Sollte weiterführend zu der Forschungsfrage dann gezielt versucht werden, diese geschichtsdidaktischen Ansätze als lohnende Komponente für ihr Angebot näherzubringen, ist man sich deren Charakteristika bewusst, die es vielleicht in der Vermittlung zu berücksichtigen gilt. Auch solche Grundbedingungen können das Meinungsbild zu Ansätzen der Geschichtsdidaktik beeinflussen und sollten daher nicht unerwähnt bleiben. Direkt zu der Forschungsfrage erhielt ich dann

¹⁶³ Siehe Anhang Gesprächsprotokoll Antje Winter.

¹⁶⁴ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 4.

¹⁶⁵ Ebd..

schriftlich sowie im Gespräch folgende Aussagen von Frau Winter. Sie hat in ihrem jeweiligen Angebot bzw. in den mit den von Schüler*Innen erstellten Parcours mitunter geschichtsdidaktische Ansätze berücksichtigt, so z.B. im Falle der Handlungs- und Problemorientierung.¹⁶⁶ Sie vertraut aber auch ihrer eigenen fachlichen Praxiserfahrung, die sie sich in den Jahren angeeignet hat.¹⁶⁷ Frau Winter erkennt einen Mehrwert darin mehr geschichtsdidaktische Ansätze zu berücksichtigen. Sie geht jedoch nicht gezielt darauf ein, ob dies für digitale Angebote der Erinnerungskultur gilt, führt aber ein Beispiel an, dass anhand dieser Schüler*Innen „lernen mit Quellen umzugehen, diese auszuwerten und kritisch zu hinterfragen.“¹⁶⁸ Allgemein wird also ein Mehrwert für Archivangebote gesehen, welcher sich sicher auch in die digitalen Angebote übertragen ließe. Zu Gründen, die abschreckend sein könnten, die theoretischen Ansätze der Geschichtsdidaktik in die eigenen Angebote zu integrieren, sieht sie diese im zeitlichen Mehraufwand. Für eine Realisierung, zumindest in einzelnen Besuchen des Archivs, fehle es an einer Arbeitskraft, die ausschließlich für die Archivpädagogik zuständig ist. Auch betont sie, dass der Anspruch geschichtsdidaktischer Theorien und die Wirklichkeit noch auseinanderklaffen.¹⁶⁹ Im Interview lässt sich dann noch ein weiterer Punkt erkennen, und zwar die Wünsche der Nutzer*Innen, die zu berücksichtigen sind. Hier versuchen Archive sich nach den Lernwünschen ihrer Nutzer*Innen zu richten. Werden entsprechend keine Wünsche nach Zielen des historischen Lernens geäußert, wird der Wunsch nach deren lernbaren Kompetenzen nicht erfüllt. Die Angebote der Archive orientieren sich nach solchen Wünschen und benötigen einer Kommunikation von außen, um zu erfahren, ob ein Bedarf an Kompetenzen des historischen Lernens besteht.¹⁷⁰ Da zum Beispiel in Brandenburg und Berlin die Ziele historischen Lernens im Rahmenlehrplan des Geschichtsunterrichts gefordert werden, zeugt dies, wie wichtig die eben erwähnte Kommunikation ist, um den Akteur*Innen den Bedarf geschichtsdidaktischer Theorien für die eigene Arbeit zu vermitteln.¹⁷¹ Auch muss so eine Kommunikation mit Privatpersonen bestehen. Dass solche sich der Vorteile am historischen Lernen wahrscheinlich nicht bewusst sind, erschwert es direkt, einen Bedarf geschichtsgeprägter Kompetenzen von ihnen benannt zu bekommen. So müsste also hier auch Aufklärungsarbeit betrieben werden, die aber von den Einrichtungen selbst kommen muss. Insgesamt dominierte das Gespräch die Arbeit mit

¹⁶⁶ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 4.

¹⁶⁷ Siehe Anhang Gesprächsprotokoll Antje Winter.

¹⁶⁸ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 4.

¹⁶⁹ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 4; Siehe auch Anhang Gesprächsprotokoll Antje Winter.

¹⁷⁰ Siehe Anhang Gesprächsprotokoll Antje Winter.

¹⁷¹ Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) 2015.

Schulen, was jedoch vom digitalen Angebot der Biparcours-App an sich bestimmt worden sein könnte. Diese wird ausschließlich für Schüler*Innen aus Nordrhein-Westfalen angeboten.

6.2 Meinungsbild und Grundverständnis aus Sicht der schulischen Geschichtsvermittlung am Beispiel der BipaLab-Plattform

Zum Meinungsbild aus Sicht eines Akteurs in der Erstellung von digitalen Angeboten mit der BipaLab-Plattform, befragte ich den Hauptverantwortlichen des Projektes Andreas Weinhold. Dieser wirkt auch in der Betreuung der Gestaltung der digitalen Lernräume der plattformnutzenden außerschulischen Lernorte mit. Ich erhielt einen ausgefüllten Fragebogen und führte ein Interview mit ihm. Dieser beschäftigt sich seit seinem Lehramtsstudium 1983 mit pädagogischen Angeboten. Zum Thema der Erinnerungskultur selbst engagiert er sich neben kulturellen Angeboten auch in einer Geschichtswerkstatt, einer Gedenkstätte, dazu noch auf kommunalpolitischer Ebene im Bereich der Erinnerungskultur und der kulturellen Bildung, schreibt Fachartikel und macht Fortbildungsangebote zum bilddidaktischen Umgang mit historischen Fotografien aus Krieg und Diktatur¹⁷² Da das Angebot BipaLab als Plattform für verschiedene Lernräume außerschulischer Lernorte fungiert, bezogen sich die Fragen eher auf die Möglichkeiten der Plattform und somit auf kein gezieltes Angebot an sich. Hier muss die erste zentrale Frage, ob überhaupt geschichtsdidaktische Ansätze in BipaLab mitbedacht wurden, anders gestellt werden, ist doch jeder digitale Lernraum abhängig von der Gestaltung des außerschulischen Lernortes. Somit steht eine Frage im Raum. Ist es erkennbar, ob die Tools und Gestaltungsmöglichkeiten der digitalen Lernräume geschichtsdidaktische Ansätze zulassen bzw. welche Ansätze möglich wären, will man sie gezielt einbinden. Hier gab dieser folgende mögliche Schwerpunkte an, die mit BipaLab vermittelt werden könnten: „Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins, Förderung von Narrativität, Dekonstruktionskompetenzen, Förderung fachlicher Kompetenzen im Rahmen der digitalen, Transformation der Geschichts- und Erinnerungskultur“¹⁷³. Möglichkeiten oder Schwerpunkte sind also gegeben, jedoch ergab sich im Gespräch, dass in der Betreuung derzeitiger Lernräume nicht auf solche Ansätze gezielt verwiesen wurde, weil die Mitarbeiter*Innen der zu betreuenden Einrichtung, aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung beim Aufbau archivischer Lernangebote für Schulen über ausgeprägte geschichtsdidaktische Haltungen und Expertisen verfügen. Eine Erwähnung solcher Möglichkeiten war schlichtweg nicht nötig gewesen, so

¹⁷² Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 5.

¹⁷³ Ebd..

seine Antwort.¹⁷⁴ In der weiteren Befragung war es mir wichtig, zu erkennen, ob dieser einen Mehrwert darin erkennt, geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten der Erinnerungskultur einzubinden. Hier sieht er weder ein Für noch ein Wider. Seiner Meinung nach kommt es mehr darauf an, wie die digitalen Formate genutzt werden. Deren auf die Adressat*Innen angepasste Nutzung entscheidet noch viel wesentlicher, wie ein Lernangebot in der fachunterrichtlichen Praxis aufgenommen und realisiert wird.¹⁷⁵ Jedoch sieht er allgemein einen Mehrwert und erkennt bereits in manchen Angeboten der Erinnerungskultur geschichtsdidaktische Ansätze. Diese erkennt er in deren Förderung zur Dekonstruktion erinnerungskultureller Angebote. Allgemein befindet er die „Offenlegung ihres Konstruktcharakters im Sinne der Dekonstruktion [...]“,¹⁷⁶ als wichtiges Merkmal einer demokratisch kritischen Erinnerungskultur.¹⁷⁷ Als Barrieren benennt er, dass es sehr auf die innere Haltung von Mitarbeiter*Innen der jeweiligen erinnerungskulturellen Einrichtung ankommt, wenn solche Ansätze integriert werden sollen.¹⁷⁸ Auch bringt er im Interview an, wie wichtig die Kommunikation und Abstimmung zwischen den außerschulischen Lernorten und den Lehrer*Innen aber auch Schüler*Innen sei.¹⁷⁹ Dies deckt sich somit mit den Aussagen der Leiterin des Stadtarchivs Troisdorf. Dabei bezieht er sich ausschließlich auf die Kommunikation der Lernorte mit Schulen. Hier tritt dasselbe Phänomen in Kraft. Nämlich dass die BipaLab-Plattform für den schulischen Kontext entwickelt wurde, also für die Zusammenarbeit von außerschulischen Lernorten und Schulen konzipiert ist.

6.3 Auswertung verschiedener Meinungsbilder und Grundverständnisse zur Integration geschichtsdidaktischer Ansätze

In diesem Abschnitt werden nun alle Fragebögen zur Meinung des genannten Themas miteinander verglichen. Dabei soll herausgefunden werden, ob Gemeinsamkeiten zwischen den Aussagen existieren und einen Überblick ihrer Unterschiede darstellen. Dies soll zu einem Verständnis führen, welche verschiedenen, aber auch sich wiederholende Barrieren und Brücken für und gegen eine Verbindung der erinnerungskulturellen digitalen Angebote und der geschichtsdidaktischen Ansätze bestehen. Es bildet einen kleinen Ausblick, welcher durch eine

¹⁷⁴ Siehe Anhang Gesprächsprotokoll Andreas Weinhold.

¹⁷⁵ Ebd..

¹⁷⁶ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 5.

¹⁷⁷ Ebd..

¹⁷⁸ Ebd..

¹⁷⁹ Siehe Anhang Gesprächsprotokoll Andreas Weinhold.

größere quantitative Studie ergänzt werden müsste, jedoch im Rahmen der Bachelorarbeit schon einmal erste Eindrücke aus der Praxis geben soll.

Verglichen wurden sieben Fragebögen von vier Archivar*Innen, zwei Lehrkräften und einem Sachverständigen für die kooperative Arbeit von Schulen und außerschulischen Lernorten, in denen drei Fragen ganz gezielt das Forschungsthema der Bachelorarbeit beantworten sollen. Andere Fragen dienten zur Erkenntnis, wie sich die Befragten mit dem Thema Erinnerungskultur beschäftigen, welche pädagogischen Grundvoraussetzungen durch ihre Arbeit, aber auch ihrer vorherigen Ausbildung gegeben sind und welche geschichtsdidaktischen Ansätze sie in ihren einzelnen erstellten, digitalen Angeboten erkennen. Letzteres lässt womöglich auch in Teilen erkennen, welches Verständnis für die Geschichtsdidaktik selbst bei den Teilnehmer*Innen besteht. Die Befragten haben hier verschiedene Biografien, die aber durchweg eine mehrjährige praktische Erfahrung im pädagogischen Bereich aufweisen. Diese sind neben dem Lehramtsstudium teilweise auch autodidaktisch erworben worden. Hier ist, wie zu erwarten, die pädagogische Vorbildung in den Archiven aus der praktischen Arbeit der Befragten erwachsen. Explizit wird dabei auch benannt, dass eine pädagogische Vorbildung im Studium der Archivwissenschaft nur sehr sporadisch erfolgte.¹⁸⁰ Zur Erinnerungskultur bestehen unter den Befragten zwei Kategorien. Ein Teil dieser wirkt aktiv an der Erinnerungskultur ihrer Region mit. Hier sind vier von sieben Befragten aktiv im Heimatverein, in Geschichtswerkstätten oder der kommunalen Politik zum Bereich Erinnerungskultur tätig. Die zweite Kategorie der Befragten setzt sich durch Social Media, der Verfolgung von Online-Debatten und der Wahrnehmung von Freizeitangeboten, zum Beispiel von Museen, mit diesem Thema auseinander. Insgesamt herrscht bei allen ein privates Interesse auch außerhalb des Arbeitskontextes zur Erinnerungskultur. Die Aussagen zu möglichen geschichtsdidaktischen Ansätzen, welche die von ihnen erstellten Angebote vermitteln sollen, wiederholen sich ganz besonders an einem Kernpunkt bei fast allen Befragten. Das Geschichtsbewusstsein als ein Verständnis dafür, dass unsere heutige Umwelt aus einem Produkt gelebter und vorangegangener Geschichte besteht. Hier wird scheinbar von den meisten der Befragten dieser Kernpunkt als eines der Zielkompetenzen der Geschichtsdidaktik verstanden. Ebenso verstehen einzelne der Befragten dieses Verständnis als besonderen zentralen Lernaspekt, wenn sich Menschen mit originalen Quellen auseinandersetzen. In drei Fragebögen wird deren Auseinandersetzung direkt als Teil eines geschichtsdidaktischen Ansatzes in ihrem Angebot vermutet. Deren digitales Angebot dient zur Vorbereitung und Nachbereitung eines

¹⁸⁰ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 1.

Archivbesuches und macht verständlich, warum dieses analog geprägte, stark mit der Archivpädagogik verbundene Mittel mit benannt wurde. Allgemein ist zu hinterfragen, wie sehr, seitens der Archivar*Innen, ausschließlich digital geprägte Angebote zur Erinnerungskultur gewünscht sind. In mehreren Fragebögen wurde betont, dass ein digitales Angebot den Besuch eines Archivs nie ersetzen kann. Neben der eigentlichen Forschungsfrage entwickelt sich die somit wichtige Erkenntnis, dass bei hybriden Angeboten, die geschichtsdidaktischen Ansätze sowohl für das digitale Angebot als auch die darauffolgenden Besuche der Einrichtungen hin abgestimmt werden müssen. Auch lässt sich womöglich erkennen, dass eine vermehrte Hinwendung zu digitalen Angeboten angenommen wird, diese aber die Nutzung des Archivs vor Ort nicht ersetzen sollen. Einzelne Aussagen könnten offenlegen, dass die Befragten lieber ihre analogen Angebote attraktiver machen möchten. Vielleicht liegt dies an der Angst, sich ansonsten selbst in Teilen abzuschaffen oder die Attraktivität des Besuchs ihrer Einrichtung zu mindern. Somit könnte schon hier eine Barriere bestehen, vermehrt Zeit in Anspruch zu nehmen, um die digitalen Angebote durch geschichtsdidaktische Ansätze zu verbessern. Weiterhin war zu bemerken, dass gezielte Methoden zum Kompetenzerwerb und spezifische Kompetenzen selbst, wie dem Temporalbewusstsein aus der geschichtsdidaktischen wissenschaftlichen Forschung nur sporadisch oder undetailliert benannt wurden. Dies lässt sich womöglich aus dem rein schulischen und archivischen Background der Teilnehmer*Innen begründen. Eine nähere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen geschichtsbezogenen Kompetenzen und Methoden, um diese zu erwerben, welche aus der geschichtsdidaktischen Forschung stammen, findet wahrscheinlich bei den Befragten nicht statt. Es könnte aber auch sein, dass ihre Angebote solche methodischen Ansätze nicht verfolgten, da sie zu einem anderen Zweck erstellt wurden. Auch die Formulierung der Frage könnte ein Grund sein. Diese erfragt, welche geschichtsdidaktischen Ansätze die Teilnehmer*Innen als Schwerpunkte in ihrem digitalen Angebot sehen. Dies war vielleicht irreführend formuliert und ließ nähere Überlegungen möglicher Methoden zum Erwerb geschichtsbezogener Kompetenzen aus der wissenschaftlichen Forschung gar nicht erst zu. Vielmehr könnte es zudem zu einem Missverständnis gekommen sein. Dabei wurden vielleicht ausschließlich didaktische Ansätze aus dem Bereich der Schulbildung im Fach Geschichte berücksichtigt. Auch hier könnten weitere Befragungen in einem dazu noch größeren Forschungsrahmen die gegebenen Unschärfen verringern. Insgesamt muss für die weitere Forschung herausgefunden werden, wie es um das Verständnis geschichtsdidaktischer Ansätze bei den Akteuren erinnerungskultureller Einrichtung bestellt ist. Mit Klarheit kann jedoch die Vermittlung eines Geschichtsbewusstseins

als zentrale geschichtsdidaktische Kompetenz der verschiedenen Angebote, welche die Befragten erstellten oder begleitet haben, ausgemacht werden. Eine gezielte Kompetenzförderung, die ein handlungsorientierten Umgang der eigenen Lebenspraxis mit der Geschichte fördern soll, wurde insgesamt nur in Teilen benannt. Besonders scheinen aber die Angebote eher ein allgemeines Bewusstsein von Geschichte, als Teil der lebendigen eigenen Lebenswelt, vordergründig vermitteln zu wollen. Es sprechen insgesamt nur drei der sieben Fragebögen direkt oder indirekt eine Handlungskompetenz an. Bei der weiteren Auswertung wurde dazu ersichtlich, dass bei zwei der sieben Fragebögen die Befragten nicht der beabsichtigten Fragestellung gefolgt sind. Sie sind von ihrem allgemeinen Angebot ausgegangen, dass ihre Einrichtung vermutlich vor allem analog anbietet. Dies verfälscht deren Aussagen, zeigt aber die grundlegenden Denkweisen ihrer archivpädagogischen Angebote, die sich auf mögliche digitale Beispiele übertragen lassen und somit die Relevanz ihrer Aussagen in der Auswertung beibehalten. Zwei weitere Fragebögen sprechen die Vermittlung von Geschichtsnarration an, diese durch ihr digitales Angebot zu fördern jedoch nur einer, da es sich bei dem anderen um einer der Fragebogen handelt, der Aussagen zum allgemeinen archivpädagogischen Angebot der Einrichtung macht und nicht seines digitalen Angebots. Ebenso werden in drei der Fragebögen teilweise die aus der digitalen Geschichtsdidaktik stammende Auseinandersetzung der Medienbildung benannt. Sie stammen aus zwei Fragebögen, dessen Person aus dem Bildungssektors stammen und einer/s Archivars/in. Außerdem sollte eine weitere Befragung sicherstellen, dass alle digitalen Angebote, an deren Mitwirkung die Befragten Anteil hatten, gemeint sind. Dies ist ein kleiner Überblick aus der Befragung, bei dem ich jedoch nun zu den drei zentralen Fragen komme. Wurden in den digitalen Angeboten geschichtsdidaktische Ansätze eingearbeitet, sehen die Akteur*Innen einen möglichen Mehrwert in ihrem Angebot und gibt es Barrieren, die sie davon abhalten würden, diese einzubeziehen. Zur ersteren Frage herrscht ein recht einheitliches Bild. Laut Auswertung haben sechs von sieben Befragten geschichtsdidaktische Ansätze in der Konzipierung berücksichtigt oder in ihrer Beratungsfunktion erwähnt. Alle Befragten sind der Meinung geschichtsdidaktische Ansätze in ihrem Angebot zu erkennen, bei dem aber zwei angeben diese nicht explizit bedacht zu haben. Dabei spiegeln einige der Aussagen aber wohl wider, dass das Verständnis zur Geschichtsdidaktik sehr verschieden ist. In keinen der Aussagen ließen sich direkt Methoden zum Erwerb eines Geschichtsbewusstseins oder der Ausbildung einer Sinnbildung entdecken, die gezielt zu einer Handlungsorientierung für die eigene Lebenspraxis führen sollen. Lediglich dass ihre Angebote ein solches allgemein vermitteln, wurde wie bereits erwähnt, benannt. Es gibt jedoch in gewisser Art eine Ausnahme.

Hier antwortet einer der Befragten, dass gezielt geschichtsdidaktische Ansätze integriert werden sollen. Dazu eigens herrscht eine Kooperation mit externer Expertise, bei der jedoch nur von der Zusammenarbeit mit dieser gesprochen wird, aber keine konkreteren Angaben gemacht werden, welche geschichtsdidaktischen Ansätze dabei aufkamen.¹⁸¹ Insgesamt erwies jedoch meine Fragestellung: „Wurde/Werden in der Erstellung ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?“, möglicherweise nicht als eindeutig genug. Hier müsste diese verfeinert werden und die Frage aufwerfen, ob ganz gezielt Ansätze aus der geschichtsdidaktischen Forschung mitberücksichtigt wurden/werden. Zur zweiten Frage: Hier wird einvernehmlich ein Mehrwert von allen Beteiligten gesehen, jedoch interpretierten sie die Frage ausnahmslos, ob geschichtsdidaktische Ansätze einen Mehrwert für digitale Angebote von zum Beispiel Archiven haben. Die Erinnerungskultur als Thema der digitalen Angebote wurde mit einer Ausnahme unerwähnt gelassen. Dies lässt entweder auf eine falsche Formulierung der Fragestellung schließen oder aber eine starke Fokussierung auf das Digitale durch die Teilnehmer*Innen. Dennoch ist somit davon auszugehen, dass zumindest allgemein in digitalen Angeboten der Archive und ihren Kooperationsprojekten eine Verzahnung mit der Geschichtsdidaktik erwünscht und für sinnvoll erachtet wird. Da mir leider weitere Fragebögen aus Museen, Gedenk- oder Geschichtseinrichtungen fehlen, muss der Einblick jedoch auf diesen archivischen und schulischen Bereich verbleiben. Zur letzten Frage ließen sich hier differenziertere Aussagen finden. Überraschender Weise sehen ein Teil der Archivar*Innen eine Einbindung als problemlos an. Nur teilweise wird von dem zeitlichen oder personellen Mehraufwand geschrieben. Diese scheinen eine der möglichen Barrieren zu sein. Dies wird auch aus dem Bildungssektor durch eine Vertreterin so gesehen.¹⁸² Lehrer*Innen müssen neben ihren eigenen beruflichen Aufgaben je nachdem private Zeit dafür aufbringen. Somit ist dieser Faktor auch für kooperierende Schulen mit den Geschichts- und Kultureinrichtungen ein zu berücksichtigender Punkt. Die Erstellung digitaler Angebote zur Erinnerungskultur mit Schuleinrichtungen mag nicht ständig stattfinden, jedoch können hier allgemein Kooperationsprojekte weitere Personfelder involvieren, deren zeitlicher und personeller Aufwand zu berücksichtigen sind. Dies führt zu neuen Barrieren und Brücken, die auftreten können. Dennoch scheint der allgemeine Konsens keine großen Barrieren neben den personellen und zeitlich knappen Ressourcen zu sehen. Eine Gegenwehr oder gar Ablehnung existiert nicht. Besonders stach jedoch eine Antwort heraus. Dabei wurde für eine eigenständige Archivdidaktik plädiert. Genauer, dass diese gerne aus der Geschichtsdidaktik entspringen darf,

¹⁸¹ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 2.

¹⁸² Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 6.

aber aus deren Grundlage heraus eine archivspezifische Didaktik erfolgen und entwickelt werden sollte. Begründet wurde dies mit der Tatsache, dass „Besonderheiten archivischen Arbeitens und der Mehrwert des Archivs als außerschulischer Lernort mit seinem Alleinstellungsmerkmal, nämlich mit multiperspektivischen, originalen Quellen zur Vergangenheit vor Ort zu arbeiten, eigene didaktische Ansätze [erforderlich mache]. Wenn hier die universitäre Didaktik fundierte Grundlagen liefert, sind diese sicher willkommen.“¹⁸³ Es wird auch aufgeworfen, dass wegen mangelnder finanzieller und personeller Mittel der „Aufwand, sich über den aktuellen Stand der Wissenschaft auf dem Laufenden zu halten, sei es die Geschichtswissenschaft allgemein oder die Geschichtsdidaktik im Besonderen“¹⁸⁴, nicht leistbar sei. Jedoch würde es begrüßt werden, wenn deren Erkenntnisse durch Personen aus der Geschichtsdidaktik heraus für Archive nutzbar gemacht würden. Vorgeschlagen werden hier durch Student*Innen vorgefertigte Module, Angebote oder ähnliches entwickeln zu lassen, die dann von den Einrichtungen nachgenutzt werden könnten.¹⁸⁵ Auch solche Aussagen zu analogen Angeboten können ins Digitale übertragen werden. Die Barrieren liegen also vor allem an dem personellen und zeittechnischen Mangel der Mitarbeiter*Innen, aber nicht aus einer inneren Haltung oder Schwierigkeiten in deren Umsetzung. Insgesamt wird eine Verbindung sogar durchweg begrüßt und erwünscht. Abschließend ist zu sagen, dass gerade das Bild von Akteur*Innen erinnerungskultureller digitaler Angebote zu Ansätzen der Geschichtsdidaktik noch zu ergründen ist. Welches Verständnis zu Theorien der Geschichtsdidaktik haben die einzelnen Akteur*Innen eigentlich? Auch wenn die eigentliche Forschungsfrage damit nicht beantwortet wird, ist deren Notwendigkeit an mehreren Stellen ersichtlich geworden. Um die Meinung zur Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in den digitalen Angeboten der Erinnerungskultur aussagekräftig zu erfahren, bedarf es auch dem Wissen zum Verständnis dieser durch die zu befragenden Personen.

7 Fazit

Wie die Arbeit gezeigt hat, ist die Geschichtsdidaktik ein weiträumiges Feld, dessen Theorien und Grundlagen ein großes Spektrum bildet, welches nur schwer zu durchdringen ist. Neben vielen verschiedenen Theorien, welche Kompetenzen an Geschichte vermittelt werden können, besteht für erinnerungskulturelle Einrichtungen ein weiträumiges Angebot, in dem

¹⁸³ Siehe Anhang Fragebogenteilnehmer/in 7.

¹⁸⁴ Ebd..

¹⁸⁵ Ebd..

handlungsorientiertes Wissen auch an ihren digitalen Angeboten erlernt werden können. Es wurde jedoch ersichtlich, dass die geschichtsdidaktische Forschung es hier bis heute es versäumt hat, einen Blick auf die Meinung solcher Einrichtungen hinsichtlich ihrer digitalen Angebote zu werfen. Forschungen, wie auf die einzelnen Theorien und didaktischen Ansätze der Geschichtsdidaktik in diesem Kontext reagiert wird und in welchem Maße diese von den Akteur*Innen geschichtskultureller Einrichtungen aufgegriffen werden oder gar, wie deren Meinung zur Einbindung in ein digitales Konzept besteht, ist ein völlig neues Feld, das es flächendeckend noch zu erforschen gilt. Hier konnte meine Arbeit nur einen Miniaturausschnitt anderer Forschungsfelder wiedergeben, zeigt aber dennoch ein Desiderat der geschichtsdidaktischen Forschung. Untersuchungen, auf denen man sich stützen kann oder diese weiterführen könnten, müssen also noch entstehen. Zunächst habe ich jedoch neben der Erforschung einzelner Meinungsbilder der benannten Akteur*Innen ermittelt, worum es sich bei dem Thema Erinnerungskultur handelt. Dabei konnte man feststellen, dass diese in der Gesellschaft eine mehrfach bedeutende Rolle einnehmen kann. Sie führt nicht nur zu einer Vergegenwärtigung einer kollektiven Vergangenheit des eigenen Landes, der Kultur oder Region, sie kann auch ein ethisch moralisches Handeln und Denken in der Gesellschaft fördern. In der heutigen Erinnerungskultur Deutschlands, als von mir vorgestelltes Exemplar einer Erinnerungskultur, wurde aufgezeigt, dass diese, je nach Auffassung verschiedener Sichtweisen im gesellschaftlichen Diskurs, heute als eingeschlafen und zu pragmatischen Ritualformen verkommen, wahrgenommen wird, aber auch andere Meinungen herrschen. In dieser wird sie als vielfach und sehr intensiv erforschtes Feld betrachtet, dessen Informationsfülle in geeigneter Form vermittelt werden muss und an dem durchaus Interesse besteht. Ein Spannungsfeld, in dem zu erkennen ist, dass das Wissen um und über die Erinnerungskultur, zumindest am Gegenstand der beispielhaften NS-Verbrechen in Deutschland, für die deutsche Gesellschaft ein adäquates Vermittlungsangebot braucht. Die Geschichtsdidaktik erwies sich daraufhin zutreffend als Forschung, die dabei unterstützten möchte, verschiedene Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit Geschichte zu vermitteln. Diese sollen unter anderem mittels eines ausgebildeten Geschichtsbewusstseins erreicht werden. Das Geschichtsbewusstsein bedingt dazu einer kritischen Reflexion in Form der Sinnbildung oder des Sinnerkennens, was zu einer lebensführenden Orientierung sorgt. Hier konnte also aufgezeigt werden, dass laut der Geschichtsdidaktik durch die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins in der Auseinandersetzung mit Geschichte neue Handlungsorientierungen für die Lebenspraxis gefunden werden können. Sie kann also einen lebensnäheren Bezug zu erinnerungskulturellen Themen als geschichtliche Ereignisse

schaffen, somit also einen höheren Mehrwert in der Auseinandersetzung mit ihr geben.

Jedoch muss gerade im transformativen Wandel der Geschichte durch die neue Technik noch intensiver an einer digitalen Geschichtsdidaktik geforscht werden.

Im weiteren Verlauf der Arbeit konnten dann an allen untersuchten digitalen Formaten Konzepte eines digitalen Angebots ermittelt werden, wie verschiedene Ansätze der Geschichtsdidaktik in ihnen integriert werden können. Die Machbarkeit eines solchen Zieles wurde somit bestätigt. Detaillierter wurde dies am Beispiel des Stadtarchivs Troisdorf aufgezeigt. Dabei wurden einzelne mögliche Schritte bestimmt, welche für die Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze an einem realen Beispiel mitbedacht werden könnten. Auch konnte allgemein in bereits existierenden digitalen Angeboten aufgedeckt werden, dass, ob bewusst oder unbewusst, diese geschichtsdidaktische Ansätze enthalten. In allen drei Formen geschichtskultureller bzw. erinnerungskultureller Einrichtungen, also den Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen sowie aus dem Bildungssektor ließen sich Beispiele finden, die solche aufweisen. Dabei wurde jedoch eine Analyse bestehender digitaler Angebote nur in einem kleinen, verkürzten Rahmen durchgeführt. Für eine maßgebliche Relevanz der Ergebnisse muss eine breite ausgelegte Analyse stattfinden. Diese kann jedoch im Rahmen einer Bachelorarbeit nicht im Ansatz umgesetzt werden, weshalb die hier erfolgten Erkenntnisse nur erahnen lassen, dass einzelne Beispiele Ansätze der Geschichtsdidaktik enthalten. Ebenso wurden auch nur einige digitale Formate untersucht, die aber nicht das gesamte mögliche Spektrum abbilden, die ein digitales Angebot zur Erinnerungskultur für sich nutzen kann. Auch hier wären weitere Formate denkbar, die an der von mir erbrachten Analyse unterzogen werden könnten.

In den abschließenden Abschnitten konnte hinsichtlich meiner Forschungsfrage festgestellt werden, dass die Meinung der befragten Akteur*Innen zur Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze durchweg positiv ist. Zum Teil wäre sogar eine engere Zusammenarbeit mit der Geschichtsdidaktik erwünscht. Seitens der Befragten kam dabei sogar die Idee auf, Student*Innen der Geschichtsdidaktik entsprechende Angebote für Archive entwickeln zu lassen, um dann von den Archivar*Innen genutzt werden zu können. Es wurde in keinem der ausgewerteten Fragebögen oder Interviews der Mehrwert einer solchen Einbindung als sinnlos oder störend bezeichnet. In ihren digitalen Angeboten wurde auch nie davon ausgegangen, dass diese nicht geschichtsdidaktische Ansätze enthielten. Dennoch stellte ein Teil dieser fest, sich keine Gedanken zu diesen Ansätzen gemacht zu haben. Es kam wiederholt die Frage auf, welches Verständnis von geschichtsdidaktischen Theorien die Akteur*Innen hinter den

erinnerungskulturellen digitalen Angeboten haben. Eine Frage, die im Rahmen größerer Forschungen weiterverfolgt werden muss. Gerade im Hinblick darauf, dass die befragten Akteur*Innen ausschließlich aus Archivar*Innen und Personen aus dem Schulbildungssektor bestanden. Aber wie auch die Meinung von Akteur*Innen erinnerungskultureller digitaler Angebote sei, oft scheinen zumindest in Archiven personelle und zeitliche Ressourcen für die Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze zu fehlen. Es fehlt einfach an Personal, das sich zumindest in Archiven vor allem ausschließlich oder in großen Teilen mit den Aufgaben der Pädagogik beschäftigt, ohne allzu sehr in anderen Aufgabengebieten involviert zu sein. Wäre eine Unterlassung zur vorgeschlagenen Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten der Erinnerungskultur eine Sache der inneren Haltung und Einstellung? Wohl nicht, aber eine Sache fehlender zeitlicher Ressourcen.

Insgesamt lässt sich daraus schließen, dass die Einbindung der geschichtsdidaktischen Ansätze zumindest von Archivar*Innen gewünscht wäre, sie jedoch aufgrund der knappen Personal- und Zeitressourcen auf Hilfe angewiesen sind, um diese zu kompensieren. Hier könnte eine Zusammenarbeit mit der Geschichtsdidaktik Abhilfe schaffen. Archivar*Innen aber auch andere Vertreter der geschichtskulturellen Einrichtungen, deren personelle oder zeitliche Defizite die Verbesserung ihrer digitalen Angebote einschränken, können und sollten sich unter anderem an die Forschung der Geschichtsdidaktik wenden. Sie sollten den direkten Vorstoß wagen, solange die Geschichtsdidaktik selbst sich nicht mit deren Meinung, Wünsche oder Hindernisse beschäftigt. Auch von diesen könnten solche Denkanstöße gewollt sein. Es könnten wie vorher beschrieben, Angebote und Konzepte entwickelt werden, die dann von den Einrichtungen unter Umständen dankend angenommen würden und deren Problem der knappen Zeit- und Personalressourcen damit gelöst werden könnte. Für Studierende der Geschichtsdidaktik wiederum wäre die Mitwirkung an solchen Angeboten oder Konzepte eine lohnende Ergänzung zur Anwendung ihrer erlernten Fähigkeiten an einem praktischen Feld. Es bestünden also Synergieeffekte für beide Parteien. Sowohl von beiden Seiten kann und sollte daher mehr Aufklärungsarbeit erfolgen. Sei es von den Einrichtungen ihre Bedürfnisse und ihr Interesse an der Geschichtsdidaktik für ihre Online-Angebote zu vermitteln, als auch der Geschichtsdidaktik Wege aufzuzeigen, wie der Kompetenzerwerb an Geschichte durch die Angebote der Einrichtung möglich gemacht werden kann. Aber gerade die Geschichtsdidaktik muss sich auch vermehrt an die Einrichtungen wenden. Es hat sich gezeigt, dass zumindest Archivar*Innen neue Gedanken von außen brauchen, um einen Überblick zu gewinnen, welchen interdisziplinären Forschungen sie etwa für die eigene Arbeit abgewinnen können, um das eigene Angebot zu optimieren. Meine Arbeit dient hoffentlich dazu, dass sie derartige

Denkanstöße für beide Seiten aufwirft und es somit vermehrt zu kooperativen Projekten und Forschungen kommt. Für einen selbst heißt es, auf diesem Wege einen weiträumigen Blick zu bewahren und die eigene Arbeit daraufhin zu überprüfen, ob Forschungen verschiedener Disziplinen nicht zu einer Bereicherung der eigenen praktischen Tätigkeit führen kann.

8 Quellen- und Literaturverzeichnis

Arbeitskreis Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit (2017): Positionspapier des Arbeitskreises Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit. Online verfügbar unter <https://www.vda-blog.de/blog/2017/11/28/positionspapier-des-ak-archivpaedagogik-und-historische-bildungsarbeit/>, zuletzt geprüft am 23.11.2021.

Arnold, Patricia; Lars, Kilian; Anne, Thillosen; Gerhard, Zimmer (2011): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 2. erweiterte, aktualisierte und vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.

Assmann, Aleida (2008): Archive als Medien des kulturellen Gedächtnisses. In: Heiner Schmitt (Hrsg.): Lebendige Erinnerungskultur für die Zukunft. 77. Deutscher Archivtag 2007 in Mannheim. 1. Auflage. Fulda: Verband deutscher Archivarinnen und Archivare e. V. (Tagungsdokumentationen zum Deutschen Archivtag, 12), S. 21–33.

Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Verlag C. H. Beck oHG.

Bergonse, Raffaello (2017): Fifty Years on, What Exactly is a Videogame? An Essentialistic Definitional Approach. In: *The Computer Games Journal* (6), S. 239–255. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1007/s40869-017-0045-4>, zuletzt geprüft am 03.11.2021.

Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1 - 10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil C Geschichte Jahrgangsstufen 7 – 10: Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Online verfügbar unter <https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung>, zuletzt geprüft am 17.12.2021.

Bernsen, Daniel; Alexander König; Thomas Spahn (2012): Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften* (1). Online verfügbar unter <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/issue/current>, zuletzt geprüft am 10.11.2021.

Bernsen, Daniel; Ulf Kerber (2017 a): Medientheoretische Überlegungen für die Geschichtsdidaktik. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 22-36.

Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.) (2017 b): *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter*. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045).

Biegel, Thomas, (o. D.): Björn Höckes sg. "Brandrede" in Dresden - eine vollständige Analyse. Berlin: Thomas Biegel. Online verfügbar unter: <http://www.geschichte-und-politik.info/politik/aktuell/brandrede/redeanalyse.html>, zuletzt geprüft am 21.12.2021.

Bietenhader, Sabine und Markus Kübler (o.D.): Historisches Denken – ein Versuch. Historisches Denken – Forschungsprojekt. Bietenhader, Sabine und Markus Kübler. Online verfügbar unter <http://www.historischesdenken.ch/index.php?id=52>, zuletzt geprüft am 03.12.2021.

Bildungspartner NRW (2017): Gemeinsame Erklärung und Agenden 2025. Hg. v. Bildungspartner NRW. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW; Städtetag Nordrhein-Westfalen; Landkreistag Nordrhein-Westfalen; Städte- und Gemeindebund Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter

<https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Material/>, zuletzt aktualisiert am 05.12.2021, zuletzt geprüft am 06.12.2021.

Bildungspartner NRW (2021 a): Frequently Asked Questions. Bildungspartner NRW. Online verfügbar unter <https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Die-Bildungspartner/FAQ/>, zuletzt aktualisiert am 05.12.2021, zuletzt geprüft am 06.12.2021.

Bildungspartner NRW (2021 b): Ausbildung im Archiv? Gestalte unsere Geschichte mit!. Bildungspartner NRW. Online verfügbar unter <https://biparcours.de/bound/AusbildungimArchiv>, zuletzt aktualisiert am 06.12.2021, zuletzt geprüft am 06.12.2021.

Bösche, Wolfgang (2014): Serious Games und Bildung. Was mit digitalen Spielen erlernt werden kann und was nicht. In: *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien* 18 (1), S. 62–65. Online verfügbar unter <https://tvdiskurs.de/beitrag/serious-games-und-bildung/>, zuletzt geprüft am 06.11.2021.

Bundesministerium des Innern und für Heimat. Onlinezugangsgesetz (OZG). Onlinezugangsgesetz (OZG). <https://www.bmi.bund.de/DE/startseite/startseite-node.html> Hrsg. v. Bundesministerium des Innern und für Heimat. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/moderne-verwaltung/verwaltungsmodernisierung/onlinezugangsgesetz/onlinezugangsgesetz-node.html>, zuletzt geprüft am 13.01.2021.

Demantowsky, Marko; Christoph Pallaske (2015): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Einleitung. In: Marko Demantowsky und Christoph Pallaske (Hrsg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. VII-XVI.

Dorgerloh, Stephan; Karsten D. Wolf (2020): Wie verändern Erklärvideos Bildungsprozesse? Die neue Erklär- und Lernkultur. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–11.

Google Ireland Limited (2021): Orte Erinnern. Google Play. Online verfügbar unter <https://play.google.com/store/apps/details?id=de.nsdoku.muenchen>, zuletzt geprüft am 04.12.2021.

Henke, Andreas (2020): Der Grevener Hochschultag muss kurzfristig abgesagt werden!. Online verfügbar unter http://s459824650.online.de/augustinianum_2013/der-grevener-hochschultag-muss-kurzfristig-abgesagt-werden/, zuletzt geprüft am 29.11.2021.

Heuer, Christian; Mario Resch; Manfred Seidenfuß (2019): Geschichte unterrichten können?! Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrpersonen. In: *heiEDUCATION Journal* 4 | 2019. Online Verfügbar unter <https://heiuip.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heid/article/view/24020>, zuletzt geprüft am 22.12.2021.

Hidalgo Urbaneja, Maribe (2020): defining online resources typologies in art museums: online exhibitions and publications. *International Journal for Digital Art History*. Online verfügbar unter <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/15812/>, zuletzt geprüft am 20.10.2021.

Hirsch, Volker, Jens Aspelmeier, (2014): Archivdidaktik als Aufgabe des Bürgerarchivs. In: Jens Aspelmeier Hrsg. *Transparenz für die Bürger? Perspektiven historischer Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit in Archiven – Beiträge zum 17. Archivwissenschaftlichen Kolloquium der Archivschule Marburg*. Marburg: Archivschule Marburg. (Veröffentlichungen der Archivschule Marburg – Hochschule für Archivwissenschaft Nr. 57), S. 13-30.

Jeismann, Karl-Ernst (1977). *Didaktik der Geschichte – Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie*. Mit Beiträgen von Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rüsen, Rudolf Vierhaus. 1. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1430), S. 14. Online verfügbar unter https://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00051616_00002.html. zuletzt geprüft am 08.01.2022.

Kalfatovic, Martin R. (2002): *Creating a Winning Online Exhibition. A Guide for Libraries, Archives, and Museums*. Chicago/ London: American Library Association.

- Kerber, Ulf (2015): Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky und Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, S. 105–131.
- Kerber, Ulf (2017): Historische Medienbildung. ein transdisziplinäres Modell für den Geschichtsunterricht. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 45–82.
- Kreisarchiv Mettmann (2021): Hier ist meine Heimat - Jüdisches Leben im Kreis Mettmann. Hrsg. v. Stadtarchiv Mettmann. Online verfügbar unter <https://ausstellungen.deutsche-digitale-bibliothek.de/juedischesleben-kreismettmann/#s0>, zuletzt geprüft am 03.12.2021.
- Kreutzer, Ralf T. (o.D.): Definition: Was ist "Medienkompetenz"?. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Online verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/medienkompetenz-122191>, zuletzt geprüft am 27.11.2021.
- Kulgemeyer, Christoph (2020): Didaktische Kriterien für gute Erklärvideos. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 70–75.
- Laudenbach, Peter (2020): "Diese Minderheit wird lauter, größer und aggressiver". Süddeutsche Zeitung. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/kultur/interview-am-morgen-rechtsextremismus-kz-gedenkstaette-1.4790429>, zuletzt geprüft am 18.12.2021.
- Lehrer-online (o.D.): Interview: Computerspiele aus Sicht des Medienpädagogen. Lehrer-Online. Online verfügbar unter <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/naturwissenschaften/informatik/artikel/fa/interview-computerspiele-aus-sicht-des-medienpaedagogen/>, zuletzt geprüft am 13.12.2021.
- Machill, Marcel; Martin Zenker (2007): YOUTUBE, CLIPFISH UND DAS ENDE DES FERNSEHENS? Problemfelder und Nutzung von Videoportalen. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin (Medien digital). Online verfügbar unter https://kvk.bibliothek.kit.edu/view-title/index.php?katalog=KOBV_SOLR&url=https%3A%2F%2Fportal.kobv.de%2Fuid.do%3Fplv%3D2%26query%3Dkobvindex_HFFHF000164486&signature=cDtLY1sJwV27_SaMbeFa3wI7NCj4CdQ8lfif2c3520s&showCoverImg=1, zuletzt geprüft am 13.10.2021.
- Murken, Jens (2020): Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit. Gesammelte Beiträge zu Methode und Praxis. Bielefeld. Online verfügbar unter <https://ecrit.de/2020/05/21/auhb/>, zuletzt geprüft am 23.11.2021.
- Neubert, Anja (2017): Freie Bildungsmaterialien (OER) für historisches Lernen und Lehren. In: Daniel Bernsen und Ulf Kerber (Hrsg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich Opladen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, 10045), S. 206–216.
- Neumann, Dominik (2016): Open Educational Resources (OER) oder Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet. Marktanalyse 2016 und Aktualisierung der Diskussion. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:12671>, zuletzt geprüft am 14.10.2021.
- NS-Dokumentationszentrum München (2015): NS-Dokumentationszentrum München - Lern- und Erinnerungsort zur Geschichte des Nationalsozialismus. NS-Dokumentationszentrum München – Munich Documentation Centre for the History of National Socialism. Online verfügbar unter <https://www.ns-dokuzentrum-muenchen.de/zentrum/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 04.12.2021.
- Pallaske, Christoph (2017 a): segu Geschichte | Konzeptionsmerkmale und Statements | Projektvorstellung beim OER Festival #OERde16. HISTORISCH DENKEN | GESCHICHTE MACHEN - Geschichte & Vergangenheit | Geschichtsunterricht & Geschichtsdidaktik | Public History | Geschichte lernen mit digitalen Medien. Online verfügbar unter <https://historischdenken.hypotheses.org/3654#more-3654>, zuletzt geprüft am 01.12.2021.
- Pallaske, Christoph (2017 b): segu ist fertig! | Einladung zum Projektabschluss und zur Präsentation am 25. Januar 2017. HISTORISCH DENKEN | GESCHICHTE MACHEN - Geschichte & Vergangenheit |

Geschichtsunterricht & Geschichtsdidaktik | Public History | Geschichte lernen mit digitalen Medien. Online verfügbar unter <https://historischdenken.hypotheses.org/3654#more-3654>, zuletzt geprüft am 01.12.2021.

Pallaske, Christoph (o.D. a): segu Geschichte - Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Pallaske, Christoph. Online verfügbar unter <https://segu-geschichte.de/>, zuletzt geprüft am 01.12.2021.

Pallaske, Christoph (o.D. b): segu-Lernkonzept. segu Geschichte - Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Pallaske, Christoph. Online verfügbar unter <https://segu-geschichte.de/lernkonzept/>, zuletzt geprüft am 01.12.2021.

Pallaske, Christoph (o.D. c): Synagogen | zerstört? – vergessen? | Spurensuche „vor Ort“. segu Geschichte - Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht. Hrsg. v. Pallaske, Christoph. Online verfügbar unter <https://segu-geschichte.de/synagogen/>, zuletzt aufgerufen am 17.12.2021.

Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen).

Papendick, Michael; Jonas, Rees; Maren, Scholz; Andreas, Zick (2021): MEMO Multidimensionaler Erinnerungsmonitor, Studie IV/2021, Hrsg. v. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Bielefeld. Online verfügbar unter <https://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/auseinandersetzung-mit-der-geschichte/memo-studie.html>, zuletzt geprüft am 21.12.2021.

Pohl, Karl Heinrich (2009): Historiker und Erinnerungskultur: Das „Haus der Geschichte“ und die Kommune Sehestedt. In: Schmid, Harald (Hrsg.): Erinnerungskultur und Regionalgeschichte. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung. S. 47-76.

Reeken, Dietmar von (2012): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Dimensionen des Sachunterrichts, 2).

Rottenfuß, Roland (2020): Die Gesundheitsdiktatur. In: Neue Debatte – Journalismus und Wissenschaft von unten. Online verfügbar unter <https://neue-debatte.com/2020/03/14/die-gesundheitsdiktatur/>, zuletzt geprüft am 13.12.2021.

Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag GmbH & Cie.

Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag (Forum Historisches Lernen).

Schmid, Harald (2009): Regionale Erinnerungskulturen - ein einführender Problemaufriss. In: Schmid, Harald (Hrsg.): Erinnerungskultur und Regionalgeschichte. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung., S. 7-22.

Schmidt-Borcherding, Florian (2020): Zur Lernpsychologie von Erklärvideos: Theoretische Grundlagen. In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 63–70.

Schön, Sandra; Martin Ebner (2020): Was macht ein gutes Erklärvideo aus? In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 75–80.

Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich Historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber, Schreiber Waltraud und Schöner Alexander (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung, 2), S. 194–235.

Stadtarchiv Borken (o.D.): Audio-Collage "Vor 75 Jahren: Das Ende des Zweiten Weltkriegs in Borken". <https://stadtarchiv.borken.de/start.html>. Hrsg. v. Stadtarchiv Borken. Online verfügbar unter

<https://stadtarchiv.borken.de/publikationen/audio-collage-vor-75-jahren-das-ende-des-zweiten-weltkriegs-in-borken.html>, zuletzt geprüft am 03.12.2021.

Stauffacher-Birrer, Marco (2019): Unterrichten mit WhatsApp, YouTube & Co. 28 bewährte digitale Tools mit konkreten Praxisbeispielen. 2. Auflage. Bern: hep Verlag AG.

Stiftung Preußischer Kulturbesitz (o.D.): DDBstudio. Deutsche Digitale Bibliothek pro – Kultur und Wissen online. Hrsg. v. Stiftung Preußischer Kulturbesitz. Online verfügbar unter <https://pro.deutsche-digitale-bibliothek.de/ddbstudio>, zuletzt geprüft am 04.12.2021.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (o.D.): <https://www.unesco.de/>. Hrsg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>, zuletzt geprüft am 24.09.2021.

Valentin, Katrin (2020): Erklärvideos auf YouTube: Was machen die Rezipierenden aus den Videos? In: Stephan Dorgerloh und Karsten D. Wolf (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Mit E-Book inside. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 49–53.

Verein _erinnern.at_ Nationalsozialismus und Holocaust (o.D. a): Gedächtnis und Gegenwart. Fliehen vor dem Holocaust Meine Begegnung mit Geflüchteten - Eine App für Jugendliche. erinnern.net Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart – Das Holocaust-Education Institut des BMBWF. Online verfügbar unter <https://www.erinnern.at/app-fliehen>, zuletzt geprüft am 02.12.2021.

Verein _erinnern.at_ Nationalsozialismus und Holocaust (o.D. b): Handreichung für Lehrpersonen & Lehrplananbindungen - Die Handreichung für den Einsatz im Unterricht und Hintergrund-Informationen zu den ZeitzeugInnen und ihren Erfahrungen. erinnern.net Nationalsozialismus und Holocaust: Gedächtnis und Gegenwart – Das Holocaust-Education Institut des BMBWF. Online verfügbar unter <https://www.erinnern.at/app-fliehen>, zuletzt geprüft am 02.12.2021.

Weber Thomas (2020): Wie wir uns erinnern werden. Zur medialen Transformation des Holocausts [online]. In: Rothstein, Anne-Berenike und Stefanie Pilzweiger-Steiner Hrsg., Entgrenzte Erinnerung - Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. Online verfügbar unter <https://stabikat.de/DB=1/LNG=DU/CLK?IKT=12&TRM=1733682791>, zuletzt geprüft am 21.12.2021.

Wergen, Johanna (2019): Herausforderung Internationaler Diskurs. Welche Nutz- und Wirkweisen von YouTube durchbrechen vorherige Diskursstrukturen? In: Hektor Haarkötter und Johanna Wergen (Hrsg.): Das YouTubeuniversum. Chancen und Disruptionen der Onlinevideo-Plattform in Theorie und Praxis. korrigierte Publikation. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-54.

Winter, Antje; Klein, Ansgar (2016): Projektbericht „App durch Troisdorf –Geschichte neu erleben“. Stadtarchiv Troisdorf. Online verfügbar unter https://afz.lvr.de/de/archivberatung/foerderung/archiv_und_schule/archiv_und_schule_1.html, zuletzt geprüft am 06.12.2021.

Yad Vashem (2021): Holocaust Education Video Toolbox. Yad Vashem - The World Holocaust Remembrance Center. Online verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/education/educational-videos/video-toolbox.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2021.

Yad Vashem Deutsch (o.D.): UNTERRICHTEN ÜBER DIE TÄTER: EINE FALLSTUDIE. YouTube, web. Online Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=4PIob0g5MLQ&t=539s>, zuletzt geprüft am 17.12.2021.

Yad Vashem - internationale Holocaust Gedenkstätte (2021 a): Unterrichten über die Täter: Eine Fallstudie. <https://www.youtube.com/user/yadvashemgerman> Hrsg. v. Yad Vashem -internationale Holocaust Gedenkstätte. Online verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/video-toolbox/hevt-perpetrators.html>, zuletzt geprüft am 21.12.2021.

Yad Vashem - internationale Holocaust Gedenkstätte (2021 b): Yad Vashem Deutsch. <https://www.youtube.com/user/yadvashemgerman> Hrsg. v. Yad Vashem -internationale Holocaust Gedenkstätte. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/user/yadvashemgerman>, zuletzt geprüft am 03.12.2021.

Yad Vashem The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority (2021): Die Internationale Schule für Holocaust-Studien (ISHS). Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte. Online verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2021.

„Zeitzeuge“. bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Zeitzeuge>, zuletzt geprüft am 02.12.2021.

Zorn, Isabel; Heike, Seehagen-Marx; Andreas, Auwärter; Marc, Krüger (2013): Educasting. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden. In: Martin Ebner und Schön Sandra (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage: epubli. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8351, zuletzt geprüft am 05.11.2021.

9 Anhang

9.1 Fragebögen

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in 1	<ul style="list-style-type: none"> • Ihre Angaben sind vertraulich. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt. • Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden ausschließlich nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.
------------------------------	---

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung?		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens?	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands?		Einleitungsfragen
3	Wurde/Werden in der Erstellung Ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?		Hauptteil
4	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen konzipierten Angebot?	Welche Inhalte zielen dabei genau darauf ab?	Hauptteil
5	Was ist das zentrale Ziel des Angebots, bzw. die zentralen Inhalte, welche allgemein vermittelt werden sollen?	Sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung der angestrebten Lehr-/ Informationsinhalte auf digitaler Ebene?	Hauptteil

6	Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemeinen digital vermitteln oder vorbereiten?	Hauptteil
7	Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?	Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?	Hauptteil
8	Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?		

Zur Frage:		Zur Detailfrage:	
0	Seit 2012	0	
1	Seit ich in einem kommunalen Archiv arbeite, das ist seit 1993. Da ich Archivar bin und das Thema im Studium damals nur sehr oberflächlich behandelt wurde, habe ich mir die Archivpädagogik bzw. Geschichtsdidaktik mehr oder weniger selbst angeeignet/angelesen und vor allem: Learning by doing! Die Erarbeitung bestimmter Angebote richtet sich häufig nach meinen Erfahrungen mit Benutzer_innen in den Archiven und deren Fragestellungen/Wünschen.	1	Zunächst habe ich „nur“ gedruckte Publikationen, kleinere Ausstellungen, Vorträge, Stadt- und Archivführungen gemacht. Die digitale Entwicklung bietet darüber hinaus zahlreiche weitere Möglichkeiten, die ich allerdings erst nach und nach entdecke und nutze. Vor allem die Möglichkeit, Informationen und Wissen über die eigene Region, die eigene Stadt oder den eigenen Kreis schnell und kostengünstig verbreiten zu können, finde ich faszinierend. Da nicht nur Schüler_innen digitale Angebote nutzen und schätzen, sondern auch viele andere historisch Interessierte, halte ich das Internet dafür ideal. Das „pädagogische Arbeitsleben“ (ein herrlicher Ausdruck!) hat sich nicht maßgeblich verändert – nur das Medium ist ein anderes und schnelleres geworden. Aber: Auch analoge Angebote

			werden weiterhin erarbeitet bzw. analog und digital ergänzen sich mitunter.
2	Gedenkorte, Mahnmale, Erinnerungszeichen fallen mir auch privat auf – egal ob im Urlaub oder hier vor der Haustür. Dabei sehe ich die unterschiedlichsten Formen von Erinnerungskultur bzw. „public history“. Das beeinflusst auch meine berufliche Beschäftigung mit dem Thema.	2	
3	Bei der Konzeption sind wir grundsätzlich davon ausgegangen, dass eine digitale/virtuelle Ausstellung von jüngeren Besuchern eher angenommen und rezipiert wird. Aber Zielgruppe sind selbstverständlich alle, die Interesse am Thema haben. Weitere geschichtsdidaktische Ansätze in der Konzeptionsphase waren vor allem der Blickwinkel vom „lebendigen“ zum „historischen“ Judentum sowie von allgemeinen zu speziellen, d. h. stadtbezogenen, Informationen.	3	
4	Für mich bedeutet Geschichtsdidaktik vor allem den Versuch, geschichtliches Bewusstsein in der Öffentlichkeit und bei jedem/jeder Einzelnen zu wecken bzw. zu entwickeln. Die Vermittlung von Wissen – gerade auch im lokalen und regionalen Umfeld – ist dafür grundlegend. Unsere Gegenwart ist das Ergebnis vergangener Ereignisse und Entwicklungen. Mit diesem Wissen um die Vergangenheit kann Zukunft gestaltet werden. Alle sollen nach Möglichkeit die Vergangenheit bewusst und eigenständig reflektieren und das eigene Handeln danach ausrichten. Dafür möchte ich mit der Ausstellung zum jüdischen Leben und auch mit anderen Projekten eine Ausgangsbasis anbieten.	4	Präsentation des aktuellen jüdischen Lebens, um Vorurteile gegenüber dem Judentum abzubauen und einem Antisemitismus vorzubeugen. Wohin dieser führen kann, wird im historischen Teil der Ausstellung – vor allem bezogen auf die einzelnen kreisangehörigen Städte – vermittelt.
5	Zentrales Ziel der virtuellen Ausstellung ist, anhand von Quellen, Fotos und entsprechenden Texten Vergangenheit und Gegenwart jüdischen Lebens im Kreis Mettmann – also im konkreten Lebensumfeld	5	Gegenwärtiges Leben kann in dieser Form der Ausstellung nur beschrieben und gezeigt, aber nicht erlebt werden. Insofern geschieht die

	<p>der Zielgruppen – anschaulich darzustellen. Der Anspruch ist hierbei vor allem, zu dokumentieren, dass Judentum nicht nur etwas Historisches, sondern vor allem etwas Lebendiges ist. Im Projektantrag für #2021JLID habe ich so formuliert: „Als Zielgruppe werden alle Interessierten definiert. Vor allem aber richtet sich die Darstellung an Schülerinnen und Schüler, da die Ausstellung aufgrund des digitalen Zugangs nicht nur hervorragend in den Unterricht eingebunden werden, sondern den Schülerinnen und Schülern auch zur Vorbereitung auf Facharbeiten dienen kann. Anhand von Quellen, Fotos und entsprechenden Texten werden Vergangenheit und Gegenwart jüdischen Lebens im Kreis Mettmann anschaulich dargestellt. Der Anspruch ist hierbei vor allem, zu dokumentieren, dass Judentum nicht nur etwas Historisches, sondern vor allem etwas Lebendiges ist.“</p>	<p>Vermittlung mehr auf kognitiver Ebene und eher weniger auf emotionaler Ebene. (siehe auch unter Nr. 5)</p>
<p>6</p>	<p>Digitale Angebote sind für Archive wichtig, um bestimmte Zielgruppen (v. a. Schüler_innen) zu erreichen. Außerdem ist eine Vernetzung und schnelle Informationsbereitstellung möglich, die zudem noch wesentlich kostengünstiger ist als andere analoge Angebote. In meiner Einrichtung war dies der erste Versuch einer virtuellen Ausstellung. Weitere Angebote: Präsenz im NRW-Archivportal und Archivportal-D, eigenes Web-Blog inkl. Informationen zum „Gedenkort Neandertal“ (https://archivekme.hypotheses.org) sowie Beiträge in den sozialen Medien über den Kreis Mettmann (z. B. auch über die Ausstellung https://www.youtube.com/watch?v=eYacYsHcbVI). Digitale Angebote zur Erinnerungskultur können einen Einstieg ins jeweilige Thema bieten und/oder weitere Schritte (z. B. einen Besuch im Archiv oder in einer Gedenkstätte) vorbereiten.</p>	<p>6</p> <p>Für mich bedeutet Geschichtsdidaktik vor allem, ein geschichtliches Bewusstsein in der Öffentlichkeit und bei jedem/jeder Einzelnen zu wecken bzw. zu entwickeln. Unsere Gegenwart ist das Ergebnis vergangener Ereignisse und Entwicklungen. Mit diesem Wissen kann Zukunft gestaltet werden. Alle sollen nach Möglichkeit die Vergangenheit bewusst und eigenständig reflektieren und das eigene Handeln danach ausrichten. Das Wissen um die Vergangenheit kann sehr gut digital vermittelt werden, bleibt allerdings – trotz Einbindung von multimedialen Elementen – immer etwas abstrakt. Es fehlt das Haptische oder das Original, von dem immer eine gewisse Faszination ausgeht. Unmittelbarer und konkreter geschieht die Vermittlung vor Ort, also z. B. an den</p>

			historischen Orten oder mit den historischen Quellen. In meinem Fall, dem jüdischen Leben, könnte die virtuelle Ausstellung z. B. einen Besuch in einer Synagoge, auf einem jüdischen Friedhof o. ä. vorbereiten.
7	Ja, ein Mehrwert ist bestimmt gegeben, wenn geschichtsdidaktische Ansätze von Anfang an in ein Projekt mit eingebunden werden. Die Qualität des digitalen Angebots profitiert davon.	7	Abgeschreckt werde ich sicherlich nicht. Es gibt allerdings sachliche, finanzielle und personelle Gründe, die eine professionelle Umsetzung geschichtsdidaktischer Ansätze nicht möglich machen.
8	Noch einmal ein grundsätzlicher Hinweis: Wie ich schon ansatzweise bei der Beantwortung einiger Fragen angedeutet habe, muss man bei der historischen Bildungsarbeit – und der dahinterstehenden Didaktik – immer von der Situation vor Ort, den gegebenen personellen und sachlichen Möglichkeiten und dem vorhandenen Material ausgehen. Pädagogen sind sehr selten in einem kleinen Archiv (in meinem Fall 3 Beschäftigte) anzutreffen. Deshalb muss man schauen, in welcher Form man solche Projekte durchführen und anbieten kann. Über die theoretischen geschichtsdidaktischen Ansätze, die Sie hier abfragen, habe ich mir bei der Konzipierung der Ausstellung – das ist mir bei der Beantwortung Ihrer Fragen deutlich geworden – tatsächlich nur wenige Gedanken gemacht.	8	

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in 2	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ihre Angaben sind vertraulich. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt. • Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden ausschließlich nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung?		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens?	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands?		Einleitungsfragen
3	Wurde/Werden in der Erstellung Ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?		Hauptteil
4	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen konzipierten Angebot?	Welche Inhalte zielen dabei genau darauf ab?	Hauptteil
5	Was ist das zentrale Ziel des Angebots, bzw. die zentralen Inhalte, welche allgemein vermittelt werden sollen?	Sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung der angestrebten Lehr-/ Informationsinhalte auf digitaler Ebene?	Hauptteil

6	Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemeinen digital vermitteln oder vorbereiten?	Hauptteil
7	Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?	Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?	Hauptteil
8	Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?		

Zur Frage:		Zur Detailfrage:	
0	15. August 2007	0	
1	Archivpädagogik und Historische Bildungsarbeit sind seit Beginn meines Arbeitslebens Teil meiner Arbeit.	1	Größere technische Veränderungen/Neuerungen gab es in dem genannten Zeitraum nicht. Neu hinzugekommen ist 2021 der städtische Facebook-Auftritt.
2	Im ehrenamtlichen Engagement befasste ich mich mit der Erinnerungskultur 1995-2005 als Mitarbeiter des Arbeitskreises „Rosa Geschichten“ in Münster. Dort organisierte ich in dieser Zeit Gedenkveranstaltungen für die verfolgten und ermordeten Homosexuellen im Nationalsozialismus. http://www.muenster.org/vvn-bda/archiv_030508.htm . Daneben Stadtführungen und andere Veranstaltungen zur schwul-lesbischen Geschichte Münsters: https://www.zentrum-regenbogen.de/index.php/rueckschau/katholikentag-muenster-2018/programm-kathtag-2018 . https://queerstreifen.de/sonstiges21/ . https://www.lwl.org/pressemitteilungen/nr_mitteilung.php?urlID=39363 .	2	

	<p>Außerdem beschäftige ich mich mit der Geschichte der alt-katholischen Gemeinde Münster im Nationalsozialismus:</p> <p>https://alt-katholisch.net/2018/05/13/katholikentag-in-muenster-rueckblick-in-bildern/ .</p> <p>https://www.alt-katholisch.de/unsere-gemeinden/gemeinde-muenster-startseite/geschichte/literatur/ .</p> <p>https://www.lokalkompass.de/bottrop/c-kultur/kapelle-und-schloss-im-mittelpunkt_a783398 .</p>		
3	<p>Ja, beteiligt an dem Projekt ist Frau Prof. Dr. Andrea Becher, Professorin für Sachunterrichtsdidaktik an der Universität Paderborn.</p>	3	
4	<p>„Geschichte“ ist nicht nur etwas, was in Geschichtsbüchern steht, sondern etwas, was auch am eigenen Wohnort geschehen ist. Deshalb: Arbeit mit Quellen aus dem Stadtarchiv.</p>	4	<p>Inhalt der Quellenarbeit von Schulklassen im Archiv sind v.a. die Industrialisierung, der Nationalsozialismus und der Zweite Weltkrieg, die Geschichte der jüdischen Gemeinde, die Schulgeschichte und die Kommunalwahlen.</p>
5	<p>Das zentrale Ziel der Quellenarbeit sollte sein, dass Quellen dazu dienen, Geschichte zu rekonstruieren, und dass es sich bei Archivalien nicht einfach um „totes Papier“ handelt, sondern mit Archivalien lebendige Geschichten erzählt werden können.</p>	5	<p>Die Schwierigkeiten auf digitaler Ebene sind hier meines Erachtens nicht anders als im analogen Bereich. Die Einschränkung bei einem digitalen Lernangebot wäre jedoch, dass hier der „Reiz des Originals“ fehlt, der beim Archivbesuch vor Ort eine wichtige Rolle spielt.</p>
6	<p>Digitale Angebote können für eine größere Reichweite sorgen. Für das Stadtarchiv Dülmen sind digitale Lernangebote jedoch noch ein neues Feld, wir fangen gerade erst damit an.</p>	6	<p>Die geschichtsdidaktischen Ansätze können im digitalen Bereich die gleichen sein wie im analogen.</p>

7	Ein Mehrwert durch die Einbeziehung geschichtsdidaktischer Ansätze in Lernangeboten zur Erinnerungskultur ist meines Erachtens immer gegeben, egal ob in digitalen oder in analogen Angeboten.	7	Nein, für das Archiv nicht. Zu beachten ist nur, dass gerade für die Lehrkräfte der Schulen die Mitarbeit an solchen Projekten neben dem regulären Unterricht einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Während dies im Archiv im Laufe der regulären Arbeit erfolgen kann, müssen die Lehrkräfte dafür zusätzliche Zeit neben ihrer eigentlichen Arbeit aufwenden.
8		8	

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in	
3	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ihre Angaben sind vertraulich. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt. • Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden ausschließlich nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung?		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens?	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands?		Einleitungsfragen
3	Wurde/Werden in der Erstellung Ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?		Hauptteil
4	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen konzipierten Angebot?	Welche Inhalte zielen dabei genau darauf ab?	Hauptteil
5	Was ist das zentrale Ziel des Angebots, bzw. die zentralen Inhalte, welche allgemein vermittelt werden sollen?	Sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung der angestrebten Lehr-/ Informationsinhalte auf digitaler Ebene?	Hauptteil

6	Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemeinen digital vermitteln oder vorbereiten?	Hauptteil
7	Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?	Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?	Hauptteil
8	Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?		

Zur Frage:		Zur Detailfrage:	
0	Lehrer in Abordnung 2011-17 Uni Köln Seither Lehrer in Vollzeit Gym Köln Arbeit mit päd Konzepten seit 2008	0	
1	Interessenhalber, besonders zur Zeitgeschichte, Erster Weltkrieg, NS & Holocaust, Erinnerungskultur in Social Media	1	
2	Ja, verschiedene; z.B. Vergangenheit vs. Geschichte, Ausbildung von Geschichtsbewusstsein, Gegenwartsbezüge, Kontroversität u.a.	2	
3	Selbstgesteuertes, individuelles Lernen, Lernen mit digitalen Netzmedien, Differenzierung Vergangenheit & Geschichte, Lebens- & Gegenwartsbezüge, Lernen vor Ort, Mediengeschichte, Geschichte als Medienfach, Geschichts- und Erinnerungskultur	3	
4	Angebot zum individualisierten GU, ansonsten verschiedene Facetten des Geschichtslernens, so wie sie sich im GU auch abbilden.	4	

5	Große Rolle bei der Verbreitung von vermehrt auf Erinnerungskultur, neue Vermittlungsformen	5	Strukturen an Schulen, die Lernen mit digitalen Medien erschweren, fehlende Fortbildung bei LuL, die oft am Schulbuch festhalten
6	Digiaktischer „Mehrwert“ begrifflich problematisch. Aber es sind vielfältigere Wege der Didaktisierung und Aufbereitung möglich; an den grundsätzlichen geschichtsdidaktischen Kategorien ändert sich nichts, wohl aber am Medienverständnis der Geschichtsdidaktik	6	Exemplarität, Lernen vor Ort, Visualisierungen
7	Bedeutung freier Bildungsmedien, segu ist unter OER gelabelt, die es in den von Bildungsverlagen dominierten Strukturen der Bildungsmedien eher schwer haben.	7	
8		8	

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in

4

- Ihre Angaben sind **vertraulich**. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt.
- Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden **ausschließlich** nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung?		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens?	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands?		Einleitungsfragen
3	Wurde/Werden in der Erstellung Ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?		Hauptteil
4	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen konzipierten Angebot?	Welche Inhalte zielen dabei genau darauf ab?	Hauptteil
5	Was ist das zentrale Ziel des Angebots, bzw. die zentralen Inhalte, welche allgemein vermittelt werden sollen?	Sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung der angestrebten Lehr-/ Informationsinhalte auf digitaler Ebene?	Hauptteil

6	Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemeinen digital vermitteln oder vorbereiten?	Hauptteil
7	Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?	Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?	Hauptteil
8	Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?		

Zur Frage:		Zur Detailfrage:	
0	Ich bin seit dem 1.8.2013 als Archivleiterin im Stadtarchiv Troisdorf tätig.	0	
1	Ja, ich habe diverse Erfahrungen im archivpädagogischen Bereich. Auch meine Diplomarbeit an der FH Potsdam schrieb ich über archivpädagogischen Programme und Möglichkeiten bei meinem früheren Arbeitgeber der Stiftung Bundeskanzler-Adenauer-Haus in Bad Honnef-Rhöndorf.	1	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben? Es ist eine allgemeine Arbeitserleichterung festzustellen, z.B. sind Anfragen per E-Mail an der Tagesordnung.
2	Ja, regelmäßig: Wanderungen und Erkundungen vor Ort und in der Region nutze ich – auch im familiären Kontext – für diesbezügliche Entdeckungen, Museumsbesuche etc. Unsere Urlaube sind bestimmt von der Beschäftigung mit lokal- und regionalgeschichtlichen Themen und Erinnerungsorten. Außerdem bin ich Mitglied im Vorstand des Troisdorfer Heimat- und Geschichtsvereins.	2	
3	Ja, siehe Frage 4. Geschichtsdidaktische Ansätze wurden insoweit berücksichtigt, dass z.B. ein Wechsel von Informationen und Aktionen (Abfragen, Quizfragen, Aufgaben) gegeben war. Auch wurden Biographien bei der Erstellung der	3	

	Biparcours Rundgänge (Künstler aus Bonn) herangezogen.		
4	Bezogen auf die Angebote im Bereich Biparcours: Verschiedene Ansätze kommen hier zu Geltung. Von Belang sind selbstredend spielerische und damit in gewisser Weise auch handlungsorientierte Zugänge. SuS setzen sich mehrkanalig mit Lerngegenständen der Archivarbeit auseinander, finden sich auch in problemorientiert gestalteten Lernsettings wieder. Wichtig ist die Schülerorientierung bzw. die partizipative Einbindung.	4	Verschiedene: Verstärkte Handlungsorientierung, indem Rechercheaufgaben vorgesehen werden; niederschwellige Ansätze in Gestalt von umfangreicherer Bebilderung oder einfacher Sprache; vermehrt spielerische Zugänge anbahnen
5	SuS niederschwellig, damit altersgerecht und motivational ansprechend an zentrale Lernbausteine archivarischer Arbeit heranzuführen; die Beschäftigung mit originalen Quellen, selbständiges Arbeiten und Recherchieren, die inhärente Förderung der Methoden- und Medienkompetenz sowie Beurteilungskompetenz und Sozialkompetenz decken wichtige Lernanliegen schulischen Unterrichts ab.	5	Weniger, denn die niederschwellige Anlage des Angebots setzt nicht unbedingt eine ausgeprägte digitale Affinität oder Vorkenntnisse voraus; wie in anderen pädagogisch-didaktischen Settings auch, kommt es natürlich auf eine gewisse intrinsische Motivation bei der Bearbeitung/Beschäftigung an. Auch fällt ins Gewicht, dass die diesbezüglichen Lernvoraussetzungen und Erwartungen der SuS heutzutage recht heterogen sind und daher variantenreiche digitale Lernangebote erforderlich sind.
6	Digitale Angebote sind inzwischen bereits integraler Bestandteil einer breit angelegten und adressatengerechten Vermittlungsarbeit, auch in erinnerungskultureller Hinsicht. Junge Menschen benötigen geeignete Zugänge und entsprechend aufbereitetes Lernmaterial, um im lokalen und regionalen Kontext auf Spurensuche gehen oder Manifestationen des Gedenkens (Denkmäler, Quellenbestände etc.) zielgerichtet deuten zu können. Digitale Formate sind, wenn sie inhaltlich und didaktisch passend vorbereitet werden, brauchbar, ebenso wie die weiterhin notwendigen analogen Lern- und Erkundungskontexte. Dies ersetzt aber nicht die fundierte Quellenrecherche, die möglichst in Archiven	6	s. Antwort 4)

	oder anderen Einrichtungen durchgeführt werden sollte.		
7	Ein Beispiel: SuS lernen mit Quellen umzugehen, diese auszuwerten und kritisch zu hinterfragen. Es gibt nicht die Geschichte, es kommt auf Reorganisation, Gestaltung und Durchdringung von Narrativen etc. an.	7	Nicht unbedingt; gewisser zeitlicher Mehraufwand: theoretisch/didaktischer Anspruch und Wirklichkeit klaffen bisweilen auseinander.
8	Nein	8	

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in

5

- Ihre Angaben sind **vertraulich**. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt.
- Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden **ausschließlich** nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung? Seit 2013		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens? Seit dem Lehramtsstudium (Beginn 1983)	Gab es größere technische Veränderungen/ Neuerungen dabei?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands? <ul style="list-style-type: none"> - Interesse an entsprechenden Kulturangeboten (z. B. Museen, Gedenkstätten, Ausstellungen). - Engagement im Rahmen einer lokalen Geschichtswerkstatt sowie einer Gedenkstätte - Kommunalpolitisches Engagement, u. a. in 		Einleitungsfragen

den Bereichen
Erinnerungskultur und
kultureller Bildung.

- Gelegentl. Fachartikel
und
Fortbildungsangebote
zur Fotografiengeschichte
in den Weltkriegen bzw.
unter Bedingungen des
Holocaust.

3	<p>Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen mit Archiven/Einrichtungen konzipierten Angeboten?</p> <p>Kompetenzorientiertes Geschichtslernen</p> <ul style="list-style-type: none">- Erwerb eines reflektierten Geschichtsbewusstseins- Förderung von Narrativität- Dekonstruktionskompetenzen <p>Förderung fachlicher Kompetenzen im Rahmen der digitalen Transformation der Geschichts- und Erinnerungskultur</p>	<p>Gibt es unterschiedliche Ansätze, die im Gespräch mit den Einrichtungen aufgekommen sind?</p> <p>Nicht im Sinne kontroverser Positionen</p>	Hauptteil
---	--	--	-----------

4	<p>Was ist das zentrale Ziel ihres Angebots, bzw. das zentrale Potential der Plattform Ihrer Meinung nach?</p> <p>Optimierung des Besuches außerschulischer Lernorte durch digitale Angebote der Vor- und Nachbereitung</p>	<p>Welche Schwierigkeiten sehen Sie für Einrichtungen, wenn diese ein Angebot auf der Plattform erstellen? Entstanden bereits solche und wenn ja welcher Art waren diese?</p> <ul style="list-style-type: none">- Finanzielle Hürden- Zeitliche Ressourcen der Mitarbeitenden- Pädagogisch-didaktische Anschlussfähigkeit der Lernangebote gegenüber den fachlichen Lernvoraussetzungen	Hauptteil
---	---	---	-----------

		In der bisherigen prototypischen Phase sind diese Schwierigkeiten nicht aufgetreten	
5	<p>Gibt es technische Herausforderungen/ Bedingungen, mit denen die Einrichtungen kämpfen müssen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - IT-infrastrukturelle Ausstattung (Z. B. offenes W-Lan für Lerngruppen vor Ort) - Längerfristig u. U. der Erwerb digitaler Fertigkeiten zur redaktionellen Gestaltung der jeweiligen Plattformpräsenz 	<p>Wer ist für die technische Umsetzung Ihrer Plattform zuständig, bzw. realisiert diese?</p> <p>Vorerst ausschließlich der beauftragte IT-Dienstleister</p>	Hauptteil
6	<p>Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vor- und Nachbereitung von Lernortbesuchen - Förderung der Autorenschaft von SuS, - Mehr aktive Teilhabe an den Angeboten der Geschichts- und Erinnerungskultur - Engere Verschränkung von Schule bzw. geschichtskultureller Öffentlichkeit einerseits und historisch-politischen Lernorten andererseits 	<p>Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemein mit Ihrer Plattform digital vermitteln oder vorbereiten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimieren der für einen Lernortbesuch erforderlichen Lernvoraussetzungen - Triggern von Erkenntnis- und Forschungsinteressen im Vorfeld eines Lernortbesuches - Einsicht in Selektivität und Konstruktcharakter historischer Narrationen 	Hauptteil

7	<p>Welche Einrichtungen, mit dem Thema Erinnerungskultur, kooperieren derzeit mit ihrer Plattform?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Drei Kommunalarchive - Zwei historisch ausgerichtete Museen - Ein universitärer Lehrstuhl mit geschichtsdidaktischer Ausrichtung - Ein (stark friedenspädagogisch ausgerichteter) Landesverband des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. 	<p>Gibt es Richtlinien/ Regelungen, die solche Einrichtungen bei Ihrer Zusammenarbeit einhalten müssen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anschlussfähigkeit der zu realisierenden Lernangebote gegenüber den fachlichen Voraussetzungen der Schule - Bereitschaft zur Flexibilität gegenüber den technischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Plattformangebotes - Mitwirkung an Öffentlichkeitsarbeit zugunsten der Bewerbung des Plattform-Prototypen - Bereitschaft zur Offenlegung und Weitergabe von Lernangeboten an fachlich affine Einrichtungen 	Hauptteil
8	<p>Welche Art von Angebot ist auf ihrer Plattform umsetzbar, sprich welche Formen können diese annehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sämtliche für aktuelle Lern-Management-Systeme typische interaktive und kollaborative digitale Lernangebote (Courselets, Freitext, Erstellung und Bereitstellung audiovisueller Angebote etc.) 	<p>Sind neben der klassischen Bereitstellung von Informationen auch Tools wie Quiz-Applikationen, Erklärvideos oder auch digitale Spiele integrierbar?</p> <p>Ja.</p>	Hauptteil
9	<p>Welche zukünftigen Pläne können Sie schon jetzt für die Plattform erahnen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Landesweiter Regelbetrieb für NRW 		Hauptteil

10	<p>Auf welche Weise erfolgt derzeit der Zugriff auf ihre Angebote? Ist dieser Barrierefrei für jedermann möglich?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durch individuelle, passwortgeschützte Zugänge zu den Lernräumen mit den dazugehörigen Lernangeboten - Barrierefreiheit (im engeren Sinn) kann nur sehr eingeschränkt gewährleistet werden 	<p>Wenn nicht welcher Bereich ist gesperrt und was wird im Laufe der Zeit abrufbar sein?</p> <p>Jede Lehrkraft verfügt – nach Beantragung gegenüber einem Lernort – über einen eigenen Account bzw. über einen (auf sechs Monate befristeten) Zugang zu einem sog. Lernraum für die eigene Lerngruppe im Rahmen der Plattformpräsenz eines außerschulischen Lernortes</p>	Hauptteil
11	<p>Werden die Inhalte der kooperierenden Einrichtung auf Qualität geprüft oder obliegt es der Einrichtung diese regelmäßig zu überprüfen/einzuschätzen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - In der prototypischen Phase ist die Qualitätskontrolle durch die enge fachliche Begleitung der Lernorte gewährleistet - Langfristig ist an die Erstellung verbindlicher Qualitätskriterien (z. B. fachliche Anschlussfähigkeit gegenüber schulischen Lernvoraussetzungen) gedacht 	<p>Sollte dies über ihre Einrichtung geschehen, sind dieser eher technischer oder auch inhaltlicher Natur?</p> <p>Beides.</p>	Hauptteil
12	<p>Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?</p>	<p>Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es nun aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?</p> <p>Solche Ansätze sollten für Mitarbeitende erinnerungskultureller Einrichtungen und</p>	Hauptteil

-
- Ja. Und ich glaube, in Ansätzen werden geschichtsdidaktische Positionen bereits einbezogen. Die Prämisse der Öffnung der Erinnerungskultur für die Teilhabe und Mitwirkung möglichst vieler und die Offenlegung ihres Konstruktcharakters im Sinne der Dekonstruktion halte ich für wichtige Merkmale einer demokratischen, kritischen Erinnerungskultur. Das unterscheidet unsere Erinnerungskultur von jener in autoritären Staaten. Und solche Prämissen zeigen sich in manchen Angeboten unserer Erinnerungskultur auch.

für das Publikum natürlich zugänglich und anschlussfähig sein. Einen Mehraufwand sehe ich nicht. Konstruktionstransparenz und Teilhabe sind in erster Linie eine Frage der Haltung, nicht des Aufwandes.

13	<p>Wurde/Werden bei der Erstellung Ihres Angebots gezielt geschichtsdidaktische Ansätze berücksichtigt?</p> <p>Im Rahmen unserer fachlichen Beratung bei der Entwicklung der prototypischen Angebote durchaus, zumindest implizit, indem wir unseren Partnern (hier: den Archiven) z. B. empfehlen, nicht nur reproduktive Aufgaben zu entwickeln, sondern die User der Plattform auch zur Entwicklung eigener historischer Narrationen anzuhalten. Längerfristig, d. h. im Regelbetrieb, wenn viele weitere Lernorte die Plattform nutzen, werden wir dieses bilaterale</p>	<p>Haben Sie gezielt in einem der BipaLab Projekten vorgeschlagen, geschichtsdidaktische Ansätze in den digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinzubeziehen?</p> <p>Nein. Nicht gezielt und nicht schon gar nicht explizit.</p>	Hauptteil
-----------	--	--	-----------

Beratungsangebot allerdings kaum
aufrecht erhalten können.

14 Möchten Sie etwas ergänzen, was
Ihnen noch wichtig ist?

Ergänzung

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in	
6	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ihre Angaben sind vertraulich. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt. • Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden ausschließlich nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung?		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens?	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands?		Einleitungsfragen
3	Wurde/Werden in der Erstellung Ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?		Hauptteil
4	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen konzipierten Angebot?	Welche Inhalte zielen dabei genau darauf ab?	Hauptteil
5	Was ist das zentrale Ziel des Angebots, bzw. die zentralen Inhalte, welche allgemein vermittelt werden sollen?	Sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung der angestrebten Lehr-/ Informationsinhalte auf digitaler Ebene?	Hauptteil

6	Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemeinen digital vermitteln oder vorbereiten?	Hauptteil
7	Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?	Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?	Hauptteil
8	Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?		

Zur Frage:		Zur Detailfrage:	
0	Ich bin seit 20 Jahren Lehrerin an der HLS; seit ca. 10 Jahren existiert die Geschichts-AG (hauptsächlich zuständig für die Erinnerungsarbeit)	0	
1	Seitdem ich Geschichte im Abitur hatte	1	<ul style="list-style-type: none"> ● Digitalisierung, die allmählich in die Schule einzieht ● Noch nicht alle Lehrer*innen und Schüler*innen sind mit den technischen Neuerungen vertraut. ● Die Hardware ist noch nicht ausreichend verfügbar. ● Itslearning als Lernplattform ist an der Schule installiert. ● Onlinekonferenzen finden über Avaya statt. ● Apple TV zieht allmählich in die Schule ein; es gibt aber leider noch nicht flächendeckend WLAN. ● Einsatz von Apps im Geschichtsunterricht, wie z.B. Ausschwitz 360° Grad

			Arbeit mit Padlets, PPP, Erstellen von Erklärfilmen...
2	<ul style="list-style-type: none"> durch Literatur 3 Israelreisen (Infiziert mit dem sogenannten „Israelvirus“) u.a. eine Fahrt zusammen mit den Schüler*innen der Geschichts-AG nach Yad Vashem, um dort eine App zu erstellen: „Schüler aus NRW erklären Schülern in NRW die Gedenkstätte Yad Vashem“ (öffentlich auf Biparcours unter dem Titel „Yad Vashem“) Ich bin Vorstandsmitglied im Heimatverein Dülmen, der bei der Umsetzung der schulischen Projekte hilft. <p>Ich bin Yad Vashem Graduate und es besteht seit 2015 eine Partnerschaft mit der International School for Holocaust Studies in Yad Vashem, Jerusalem</p>	2	
3	<ul style="list-style-type: none"> Ja, die Philosophie von Yad Vashem hat die schulische Arbeit geschichtsdidaktisch extrem geprägt. <p>Darüber hinaus besteht eine enge Zusammenarbeit mit Bildungspartner NRW (Andreas Weinhold) und eine Bildungspartnerschaft Schule und Stadtarchiv (Dr. Sudmann).</p>	3	
4	<ul style="list-style-type: none"> die Arbeit mit Originalquellen „Never teach history without telling a story (Prof. Yehuda Bauer) Jedem Opfer einen Namen geben; Ansatz Yad Vashems, der von der Schule auf Dülmen bezogen, übernommen wurde. Erstellung einer Graphic Novel über die Biografie der Familie Leeser <p>Arbeit mit Grahic Novels</p>	4	
5	<ul style="list-style-type: none"> Auseinandersetzung mit Biografien 	5	<ul style="list-style-type: none"> Technische Schwierigkeiten aufgrund der mangelnden Digitalisierung sind

	Verknüpfung der persönlichen Geschichte, der Geschichte vor Ort und dem Zeitgeschehen in Deutschland		<p>möglich, aber hier werden wir im vollen Umfang durch unsere Bildungspartner unterstützt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methodisch-didaktisch sind keine Schwierigkeiten zu erwarten dank folgender Kooperation: Schule-Archiv (Dr. Sudmann) Bildungspartner NRW (Andreas Weinhold) Universität Paderborn (Frau Prof. Dr. Becher)
6	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zukunft wird dahingehen, dass digitale Angebote häufiger genutzt werden, aber diese Angebote bedürfen einer regelmäßigen Evaluation. Trotzdem geht nichts über die Arbeit mit dem Original (da wo es möglich ist). 	6	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen erarbeiten im Unterricht Hypothesen mit denen sie ins Archiv kommen, um sie vor Ort zu überprüfen. • Auseinandersetzung mit Quellen <p>Vor- und Nachbereitung des Archivbesuchs</p>
7	<ul style="list-style-type: none"> • größere Reichweite/größerer Radius (Keiner muss sich Literatur besorgen/kaufen) • entlastende Arbeit <p>die Arbeit ist gut weitergebar</p>	7	<ul style="list-style-type: none"> • der zeitliche Mehraufwand ist enorm und im normalen Stundendeputat von Lehrern_Lehrerinnen nicht bzw. kaum leistbar <p>läuft hier an der Schule über die AG und über die Kooperation mit unseren Netzwerkpartnern plus zusätzliches Engagement der AG-Leiter im privaten Bereich</p>
8	Bei Rückfragen können Sie mich gerne telefonisch kontaktieren.	8	

Fragebogen zur Meinung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur

Fragebogenteilnehmer/in	
7	
	<ul style="list-style-type: none"> Ihre Angaben sind vertraulich. Die im Fragebogen gewonnenen Daten werden nach den gesetzlichen Datenschutzbestimmungen erfasst und absolut vertraulich behandelt. Einzelaussagen werden nur in anonymisierter Form erwähnt. Alle Angaben dienen lediglich zur Erforschung des angegebenen Forschungszwecks und werden ausschließlich nur den für die Bachelorarbeit angegebenen Hintergrund verwendet.

Nr.	Hauptfrage	Detailfragen	Zielsetzung und theoretischer Hintergrund
0	Seit wann arbeiten Sie in Ihrer derzeitigen Stellung?		Einleitungsfragen
1	Wie lange beschäftigen Sie sich schon mit pädagogischen Angeboten im Laufe Ihres Arbeitslebens?	Gab es hinsichtlich der letzten 2 – 3 Jahre technische Veränderungen/ Neuerungen, die Ihr pädagogisches Arbeitsleben maßgeblich verändert haben?	Einleitungsfragen
2	Wie beschäftigen Sie sich privat mit der Erinnerungskultur Deutschlands?		Einleitungsfragen
3	Wurde/Werden in der Erstellung Ihres Angebots geschichtsdidaktische Ansätze mitberücksichtigt?		Hauptteil
4	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze sehen Sie als Schwerpunkte in dem von Ihnen konzipierten Angebot?	Welche Inhalte zielen dabei genau darauf ab?	Hauptteil
5	Was ist das zentrale Ziel des Angebots, bzw. die zentralen Inhalte, welche allgemein vermittelt werden sollen?	Sehen Sie Schwierigkeiten in der Vermittlung der angestrebten Lehr-/ Informationsinhalte auf digitaler Ebene?	Hauptteil

6	Welche Rolle können digitale Angebote zur Erinnerungskultur für Archive und Art verwandte Einrichtungen der Informations-, Gedenk- und Geschichtseinrichtungen Ihrer Meinung nach einnehmen?	Welche geschichtsdidaktischen Ansätze könnten nach Ihrer Meinung, solche Einrichtungen, im Allgemeinen digital vermitteln oder vorbereiten?	Hauptteil
7	Sehen Sie einen Mehrwert, wenn geschichtsdidaktische Ansätze in digitalen Angeboten zur Erinnerungskultur miteinbezogen werden?	Gibt es Gründe, weshalb Sie von einem Einbeziehen solcher Ansätze an digitalen Angeboten der Erinnerungskultur abgeschreckt werden können. Sei es aus zeitlichen, personellen Gründen oder da dies einen erheblichen Mehraufwand bedeuten könnte?	Hauptteil
8	Möchten Sie etwas ergänzen, was Ihnen noch wichtig ist?		

Zur Frage:		Zur Detailfrage:	
0	seit 2004	0	
1	seit 2002	1	Technische Änderungen hatten in den letzten 2-3 Jahren keine grundsätzlichen Auswirkungen auf meine pädagogische Arbeit. Verstärkt durch Corona bin ich allerdings dabei, über ergänzende digitale Formate nachzudenken und diese zu planen und beteilige mich am archivischen Piloten des NRW-BiPaLab.
2	Berufliches und privates Interesse sind da kaum zu trennen. Ich verfolge alle Debatten um diesen Bereich in den Medien.	2	
3	Unsere Angebote folgen keinem speziellen theoretisch fundierten geschichtsdidaktischen Ansatz. Die Entwicklung in der Geschichtsdidaktik verfolge ich im Rahmen der Möglichkeiten, die mir die Arbeit im Archiv ermöglicht, z. B. bei Archivpädagogikerkonferenzen. Da die geschichtsdidaktischen Diskurse ständigen Veränderungen unterliegen, ist eine ständige Anpassung der archivpädagogischen Angebote weder sinnvoll noch möglich. Beispiel ist die Kompetenzdebatte in der Didaktik, ein Ansatz, der inzwischen wieder sehr umstritten ist.	3	

4	siehe 3.: keine dezidiert geschichtsdidaktischen Ansätze	4	Grundsätzlich gibt es keinen historischen Inhalt, der nicht für die archivpädagogische Arbeit geeignet ist.
5	<p>Ziele unserer archivpädagogischen Angebote sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Archiv, seine Aufgaben, Funktionsweise und Angebote bei Lehrern und Schülern überhaupt erst einmal bekannt zu machen. 2. Anhand originaler Quellen aus der unmittelbaren Lebensumgebung der Schüler historisches Wissen über ihren Heimatort vermitteln und für das historische Gewordensein unserer Gegenwart die Augen öffnen. 3. Verbindungen zwischen „großer“ Geschichte aus den Schullehrbüchern und der Geschichte vor Ort herstellen. 4. Kenntnisse über historische Quellen und Handwerkszeug zu deren Auswertung vermitteln. 5. Geschichtslernen und die Herstellung historischen Wissens als einen Prozess vermitteln., an dem jeder und jede beteiligt sein kann. 6. Klarmachen, dass das Bild über die Geschichte nicht feststeht, sondern immer neu verhandelt wird. 7. Kenntnisse über die NS-Verbrechen und Opfer-Schicksale vor Ort vermitteln. 8. Kontinuitäten menschlicher Handlungsweisen zwischen früher und heute aufzeigen; Den Graben zwischen Alterität des historischen Geschehens und Gegenwart zu überbrücken versuchen. 	5	<p>Die Komplexität und Tiefe multiperspektivischer Quellenarbeit lässt sich m. E. nur mit einem ebenso komplexen technisch ausgefeilten Angebot ins Digitale übertragen.</p> <p>Einen vollständigen Ersatz für das Erlebnis, mit originalen historischen Quellen zu arbeiten, kann es durch digitale Vermittlung m. E. nicht geben. Ein Punkt ist dabei die „Aura“ des Originals, ein anderer, wichtiger Punkt die Tatsache, dass bei digitaler Darstellung immer bereits eine Auswahl an Quellen, Fragestellungen etc. getroffen wurde und somit ein fremdgesteuerter Blick auf das Archivmaterial gegeben ist. Den halte ich zwar für die praktische Vermittlungsarbeit für nützlich, grundsätzlich möchte ich aber freies Forschen und eigenes Entdecken fördern.</p>
6	Erinnerungskultur und das historische Lernen anhand originaler Quellen würde ich begrifflich nicht gleichsetzen wollen. Für beides gilt: Digitale Angebote werden zukünftig unverzichtbar sein und eine ergänzende Rolle zu Angeboten vor Ort übernehmen. Hier wird es sicher eine Entwicklung geben, wie sie z. Zt. mit BiPaLab in NRW erprobt wird. Zurzeit dominieren wohl in den Archiven noch statische Angebote auf Websites. Bei uns z. B. gibt es allgemeine Infos für Lehrer und Schüler über unsere Angebote, es gibt Quellendigitalisate, die	6	Dazu müsste man die Geschichtsdidaktiker befragen.

	heruntergeladen und genutzt werden können oder Flyer zu den verlegten Stolpersteinen.		
7	<p>Dazu habe ich keine empirischen Erkenntnisse. Ich gehe aber davon aus, je reflektierter und wissenschaftlich fundierter ein Angebot ist, desto besser kann es auf die Gegebenheiten eingehen und die gewünschte Wirksamkeit entfalten.</p> <p>Ebenso wie analoge können auch digitale Angebote nur so gut sein wie ihr Konzept und ihre Umsetzung. Digitale Angebote haben m. E. per se keinen Vorteil gegenüber analogen, wenn es darum geht, Inhalte nachhaltig zu vermitteln. Da digitale Angebote allerdings den heutigen Gewohnheiten entsprechen, sollte es sie auf jeden Fall geben, nur müssen sie das archivspezifische Lernen auch tatsächlich transportieren können.</p> <p>Die Mehrzahl der Archive hat gegenüber anderen Einrichtungen der historisch-kulturellen Vermittlung (Museen, Gedenkstätten) einen Nachholbedarf bei modernen Formen der digitalen Vermittlung. Eine Professionalisierung ist hier sehr wünschenswert und die Archive sollten hier von Erkenntnissen der Wissenschaft sowie anderer Sparten lernen.</p> <p>Ich halte es daher für wünschenswert, dass eine Verzahnung von Geschichtsdidaktik und den Angeboten zum historischen Lernen an außerschulischen Lernorten stattfindet und auf diese Weise eine Professionalisierung der oft nur wenig reflektierten archivpädagogischen Angebote vorangetrieben wird. Dies gilt für die analoge wie für die digitale Vermittlung.</p>	7	<p>Es sollte grundsätzlich in der archivpädagogischen Arbeit der Anspruch bestehen, auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft, auch der Geschichtsdidaktik, zu arbeiten und diesen in den Angeboten zu berücksichtigen. Zugleich können hier nicht ständige Anpassungen erfolgen, da die Ressourcen in den Archiven begrenzt sind. Außerdem bedürfen die Besonderheiten archivischen Arbeitens und der Mehrwert des Archivs als außerschulischer Lernort mit seinem Alleinstellungsmerkmal, nämlich mit multiperspektivischen, originalen Quellen zur Vergangenheit vor Ort zu arbeiten, eigene didaktische Ansätze. Wenn hier die universitäre Didaktik fundierte Grundlagen liefert, sind diese sicher willkommen.</p> <p>Von Abschrecken kann keine Rede sein, aber von Realitäten des Machbaren im Rahmen der Ressourcen, die den Archiven zur Verfügung stehen und den Prioritäten, die im jeweiligen Archiv gesetzt werden. Der Aufwand, sich über den aktuellen Stand der Wissenschaft auf dem Laufenden zu halten, sei es die Geschichtswissenschaft allgemein oder die Geschichtsdidaktik im Besonderen, können die meisten Archivar*innen nicht leisten. Insofern wären hier direkte Informationswege aus der Didaktik heraus in die Archive wünschenswert, die quasi „fertige“ Angebote/Module/Ansätze liefern. Studenten der Geschichtsdidaktik könnten z. B. im Rahmen einer qualifizierenden Arbeit für ein Archiv vor Ort Angebote entwickeln.</p>

8		8	

9.2 Gesprächsprotokolle

Protokoll

Thema der Besprechung Interview über Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitale Angebote der Erinnerungskultur	
Datum/ Zeit 02.12.2021	Ort/ Raum Via Zoom
Beginn/ Uhrzeit 14:15 Uhr	Ende/ Uhrzeit 16:15 Uhr
Interviewer Andy Kroll	Interviewte Andreas Weinhold

Interviewer:

Stellt die Frage, welche fachlichen Anschlussfähigkeiten, dass historische Lernen erschweren könnte. Damit wurde auf eine Antwort bezuggenommen, die von dem Befragten, im Vorfeld, in einem Fragebogen gegeben wurde. Die Frage lautete dort „Gibt es Richtlinien/Regelungen, die solche Einrichtungen bei Ihrer Zusammenarbeit einhalten müssen?“. Die Antwort wurde mit mehreren Stichpunkten gegeben. Die erste lautete dabei „Anschlussfähigkeit der zu realisierenden Lernangebote gegenüber den fachlichen Voraussetzungen der Schule“

Interviewte:

Antwortet, dass oft bei Besuchen außerschulischer Lernorte, mit den SchülerInnen die Lernvoraussetzungen zum Angebot nicht geklärt oder Ihnen im Vorfeld nicht vermittelt werden. Zum Beispiel spezifisches Kontextwissen zum jeweiligen Thema. Er nennt dabei als Beispiel jüdisches Leben im 19. Jahrhundert. Oder aber die Erwartungen und/oder das Wissen zum Lernort der SchülerInnen wird beidseitig nicht geklärt, um das Angebot auf die Bedürfnisse der Lerngruppe anzupassen. BipaLab und Biparcours können seiner Meinung nach solche Lernvoraussetzungen im Vorfeld aufbauen oder thematisieren.

Interviewte:

Spricht auch von Problemen des sprachlichen Verständnisses. Sei es durch die verwendete Sprache in den genutzten Beständen eines außerschulischen Lernortes oder der MitarbeiterInnen. Er spricht an, dass die Sprache auch den jeweiligen Voraussetzungen der Lerngruppe angepasst werden muss, im Besonderen auch die der in dem Besuch involvierten MitarbeiterInnen der Einrichtung.

Interviewer:

Stellt fest, dass ähnlich fachliche und sprachliche Voraussetzungen zu geschichtsdidaktischen Ansätzen bei den Akteuren erinnerungskultureller digitaler Angebote gegeben sein müssen. Dass deren Verständnis zur Geschichtsdidaktik womöglich aufgebaut werden müssen. Sei es darüber womit sich die Geschichtsdidaktik überhaupt beschäftigt und wie deren fachlicher Diskurs sprachlich am

verständlichsten vermittelt werden kann. Im Besonderen an den Begrifflichkeiten, in der im Diskurs der geschichtsdidaktischen Forschung selbst noch einheitliche Meinungen fehlen. Auch stellt dieser fest, dass dann bei der Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in ein digitales Angebot der Erinnerungskultur, auch die Lernvoraussetzungen der Adressaten berücksichtigen werden müssen.

Interviewte:

Erzählt wie wichtig die Expertise der AdressatInnen ist und dass Angebote auch unter Einbezug Ihrer Meinung erfolgen sollte. Ebenso benennt er wie wichtig eine Evaluation des Lernangebots ist. Hier spricht er jedoch speziell vom Lernangebot bei einem Archivbesuch. Herrn Weinhold sprach auch davon, dass im Kontext eines Schulbesuchs, die Lernangebote den Lernzielen eines Geschichtsunterrichts angepasst werden müssen. Im Gespräch mit LehrerInnen also die Ziele des Lehrplanes im Vorfeld geklärt und auf das Lernangebot übertragen werden sollten.

Interviewer:

Bemerkt, dass dazu Parallelen bei Angeboten außerhalb des schulischen Kontextes bestehen dürfte. Auch spricht dieser an, wie schwierig es ist für private Personengruppen Angebote zu konzipieren. Hier wird bemerkt, dass bereits für Schulen ausgerichtete Angebote die knappen Zeit- und Personalressourcen von Archiven vereinnahmen, wenn diese überhaupt neben den anderen Archivaufgaben dazu die Zeit finden.

Interviewte:

Stellt die Frage in dem Raum, welche Motivation ArchivarInnen haben überhaupt entsprechende Angebote, vornehmlich analoge, zu erstellen. Welche innere Haltung stimuliert deren Wunsch, diese erstellen zu wollen und, dass trotz alledem, dass dazu kein flächendeckender Auftrag besteht.

Interviewer:

Wirft ein, dass die Frage auch spannend sei, mit welcher Haltung der Geschichtsdidaktik begegnet werden könnte. Vertrauen beispielsweise ArchivarInnen lieber der eigenen beruflichen Erfahrung oder werden theoretische Ansätze der Geschichtsdidaktik offen und bereitwillig angenommen. Besteht auch ein Bedürfnis aus der eigenen Praxis heraus neue Wege zu gehen.

Interviewte:

Spricht dazu auch, dass die Frage wichtig sei, welche allgemeine Haltung ArchivarInnen zur Aufgabe des Archivs für die Öffentlichkeit haben. Sind sie ein bloßer Wissensspeicher oder erkennen deren MitarbeiterInnen die Einrichtung als demokratischen Lernort, an dem geschichtskulturelle Öffentlichkeit mit beeinflusst werden kann und sollte. Was kann diese dazu motivieren, als demokratischer Lernort in der Region zu agieren. Weiterhin geht dieser darauf ein, dass es abschreckend sein kann, sich als demokratischer Lernort zu verstehen, da die Anforderungen durch die Schulen und die Inhalte des Lehrplans Ihnen unklar sei oder allgemein das Wissen fehlt, was im Schulunterricht behandelt wird. Auch die Frage was ist in meinem Archiv fachlich, inhaltlich relevant für Schulen, kann seiner Meinung nach für Unsicherheiten sorgen. Diese Fragen oder Überlegungen stützt er durch die Erfahrung aus zwei Projekten. Zudem betont dieser, dass Archive sehr wohl relevante Materialien haben, sei es zur Ergänzung fachlichen Wissens, die regionale Informationen in den national ausgerichteten Unterricht mit ergänzen oder aber auch zur Förderung einer Dekonstruktion von Geschichte. Er merkt auch an, dass der Geschichtsunterricht gerade auch auf einen Kompetenzerwerb an Geschichte abzielt und nicht nur des Lehrens von Geschichtsdaten.

Interviewer:

Fragt, ob das Bewusstsein bei ArchivarInnen verstärkt werden müsste, dass Archive über relevantes Wissen zum Kompetenzerwerb an Geschichte für SchülerInnen haben.

Interviewte:

Merkt an, dass diese sich darüber im Klaren sind Dekonstruktionsorte der Vergangenheit zu sein aber

sie Angebote entwickeln müssen, die aufzeigen, dass an ihren Beständen ein handlungsorientiertes Wissen durch die NutzerInnen selbst angeeignet werden kann. Er führt dann weitere Aspekte an, was und wie SchülerInnen unterschiedlicher Jahrgangsstufen an dekonstruierendem Wissen zur Geschichte in einem Archiv erlernen können.

Interviewer:

Kommt zu dem nächsten Thema seiner Fragen. Will daher gehend wissen, ob im Rahmen von Herrn Weinholds Beratung, beim Erstellen von Lernräumen auf der BipaLab-Plattform, von ihm explizit geschichtsdidaktische Ansätze aufgeworfen wurden. Bzw. ob dieser explizit solche Ansätze vorgeschlagen hat und wenn ja, wie diese von der Einrichtung aufgefasst wurden.

Interviewte:

Seine Antwort darauf ist, dass dies nicht explizit stattfand, da die bestehenden Projekte selbst als Lernorte sehr erfahren sind und somit keine Veranlassung zu einem Gespräch über zum Beispiel geschichtsdidaktische Ansätze bestand. Seiner Meinung sind die erfahrenden Einrichtungen, mit denen sie zurzeit arbeiten, sehr gut im Bilde was geschichtsdidaktische Positionen sind und daher, empfand dieser keine Veranlassung für ihre Projekte solche explizit zu erwähnen. Zudem erwähnt dieser, dass einer der Projekte von einer Geschichtsdidaktikerin unterstützt wird und somit in diesem Bereich bereits Einflüsse erhält.

Interviewer:

Möchte wissen, ob Herrn Weinhold Einschränkungen darin erkennt, geschichtsdidaktische Ansätze in digitaler Form zu vermitteln.

Interviewte:

Prinzipiell sieht er keine Einschränkungen dabei, betont aber, dass es darauf ankommt, wie die digitalen Formate eingesetzt werden. Regen diese tatsächlich Lernprozesse an oder vermitteln sie lediglich Wissen. Gleichzeitig merkt er an, dass hier dazu die Frage im Raum steht, was qualitätssichernde Merkmale wären, die ein erfolgreiches Lernen mit geschichtsdidaktischen Ansätzen aber allgemein auch beim Lernen mit der Geschichte ausmachen. Dies muss hinsichtlich möglicher Einschränkungen geklärt werden.

Interviewer:

Fragt abschließend, ob der Befragte eine Verbesserung in der Vermittlung der Erinnerungskultur, im digitalen Rahmen, durch geschichtsdidaktische Ansätze sieht.

Interviewte:

Hier sieht er weder ein für noch ein wieder. Es kommt nach seiner Meinung vor allem auf die Art und Weise an, wie das digitale Angebot eingesetzt wird. Es hängt auch seiner Meinung nach davon ab, welche Intension verfolgt wird. Welche geschichtsdidaktischen Inhalte sollen dabei transportiert werden. Er spricht aber auch davon, dass egal bei welchen Lernzielen oder Intensionen immer diese erst klar sein müssen. Daraufhin können dann verschiedene technische oder methodische Umsetzungen überlegt werden.

Protokoll

Thema der Besprechung Interview über Einbindung geschichtsdidaktischer Ansätze in digitale Angebote der Erinnerungskultur	
Datum/ Zeit 02.12.2021	Ort/ Raum Via Zoom
Beginn/ Uhrzeit 08:30 Uhr	Ende/ Uhrzeit 09:10 Uhr
Interviewer Andy Kroll	Interviewte Antje Winter

Interviewer:

Bemerkt aus einer Antwort des vorangegangenen Fragebogens, dass dort Frau Winter ein verstärktes Interesse an biographischen Informationen in Ihrem Archiv festgestellt hat. Dazu stellt dieser die Frage, ob es nach Frau Winters Meinung einen Nutzen in ihren Angeboten brächte, geschichtsdidaktische Ansätze wie den Erwerb exemplarischer Sinnbildung zu berücksichtigen, um verstärkt an positiven Beispielen eine Handlungsorientierung für das eigene Leben zum Thema der Angebote zu gewinnen oder ob es ausreichen würde, die Schülerinnen zu fragen, welche Art biographischer Informationen Ihnen einen lerntechnischen Mehrwert bringen könnte. Bzw. was SchülerInnen an Einzelbiographien interessiert und wieso sie gerne an diesen Wissen erlernen.

Interviewte:

Fragt nach einem Beispiel zum besseren Verständnis.

Interviewer:

Gibt als Beispiel Ernst Moritz Arndt an, der anhand schriftlicher Proteste zum Aufruf gegen Napoleon plädierte, so das aus seiner Biographie gelernt werden kann, dass auch Handlungen von Einzelpersonen selbst in schriftlicher Form Veränderungen in der Gesellschaft bewirken können. Er konkretisiert damit die Frage darauf, ob sie der Meinung ist, dass man anhand geschichtsdidaktischer empirischer Forschung schauen sollte, warum SchülerInnen an so einem handfesten Beispiel eine derartige Lehre daraus ziehen wollen oder ob es ausreicht die SchülerInnen danach zu befragen.

Interviewte:

Erachtet es allgemein als Sinnvoll und für SchülerInnen interessant, anhand von Einzelbiographien den Lebensweg zu erforschen. Ebenso hält sie es für Sinnvoll, die Frage warum SchülerInnen aus Einzelschicksalen Erkenntnisse leichter oder nahbarer gewinnen, sowohl durch empirische Studien der Geschichtsdidaktik als auch der persönlichen Befragung zu beantworten. Auf die eigentliche Fragestellung geht sie nicht ein.

Interviewer:

Fragt, ob sie es für sinnvoll erachtet, im Rahmen einer kritischen Sinnbildung, durch die empirische Forschung der Geschichtsdidaktik herauszufinden, welche Art von Beständen einen besonders kritischen Blick auf Vergangenheit und Gegenwart erzeugt oder aneignen lassen kann. Bzw. oder ob es ausreicht SchülerInnen zu fragen, welche Art von Beständen Ihnen zu einem kritischen Blick der Vergangenheit und gegenwärtiger Lebensumstände verhelfen würde, aus denen man neue Erkenntnisse gewinnt. So, dass bei der Auswahl von eigenen Angeboten solche Art Bestände möglichst ausgewählt werden.

Interviewte:

Kann diese Frage nur schwer beantworten, ist aber der Meinung, dass SchülerInnen solche Kompetenzen regelmäßig nicht absichtlich und gezielt im Wege der Archivarbeit zu erwerben suchen. Dies geschieht eher implizit, indem sie beispielsweise Informationen für Vorträge recherchieren.

Interviewer:

Geht darauf fragend ein, ob für die Auswahl, welche Bestände für ein Projekt genutzt werden, diese von Frau Winter doch eher aus der eigenen Erfahrung heraus ausgewählt werden.

Interviewte:

Spricht davon, dass sie dabei lieber der eigenen Erfahrung vertraut, allein schon aus dem Aufwand heraus. Empirische Forschungsdaten für eine derartige Auswahl heranzuziehen, wäre ein zu großer Aufwand für die zumeist kurzen Besuche. Hierfür bedürfte es Ihrer Aussage jemand in Ihrem Archiv, der nur für die Aufgaben der Archivpädagogik beschäftigt würde. Oft haben dann dabei LehrerInnen auch schon eigene Vorstellungen von einem und Anforderungen an ein Thema, so dass die Bestandsauswahl sich eh daran orientiert. Projekte bieten einen größeren Zeitrahmen aber in anderen Fällen, wäre der Aufwand schon zu groß. Auch hinge dies von der Zusammenarbeit mit den LehrerInnen und den jeweiligen Lerngruppen ab. *Hier muss klar sein, welche Erwartungen oder aber gewünschte Lernziele und Kompetenzförderabsichten ans Angebot gerichtet werden und welche Lernstände die SuS mitbringen.* Auch ist es für sie wichtig zu sehen, welche Bestandslage die Einrichtung hat. Bei einem geringeren Bestand, sind hier nicht allzu viele Wahlmöglichkeiten gegeben.

Interviewer:

Fragt weiterhin, mit welcher Intension die Biparcours App als digitales Angebot in die Archivarbeit der Einrichtung eingebunden wurde. Kam dies aus einem Wunsch der NutzerInnen heraus oder steckte sogar die Intension dahinter, Medienbildung an historischen Themen oder Quellen zu vermitteln, wie dies aus der digitalen Geschichtsdidaktik gewünscht wird. Unter anderem die Quellenkritik digitaler Medien.

Interviewte:

Hält es allgemein für schwierig Quellenkritik verschiedener Medien an Biparcours zu vermitteln. Es ist ihrer Meinung nach ein sehr niederschwelliges Angebot, das solche

Kompetenzen nur mit größerem Aufwand vermitteln könnte. Sie etablierte die Biparcours App, da es einen niederschweligen spielerischen Zugang bietet, verschiedene Rundgänge anzubieten und mit SchülerInnen zusammen zu entwerfen.

Interviewer:

Stellt die nächste Frage, ob nach der Meinung von Frau Winter die Biparcours App geeignet ist, um Geschichtsnarration bei SchülerInnen zu entwickeln, in dem zum Beispiel ein Parcours zusammen mit Ihnen erstellt wird.

Interviewte:

Ist der Meinung, dass diese auf jeden Fall dazu genutzt werden kann.

Interviewer:

Fragt welche Aspekte sie am Erlernen von Geschichtsnarration durch die Arbeit mit der Biparcours App interessant findet.

Interviewte:

Bittet um Beispiele für Aspekte der Geschichtsnarration.

Interviewer:

Erklärt den Grundgedanken von Geschichtsnarration und was nach der geschichtsdidaktischen Forschung aus ihr gelernt werden kann.

Interviewte:

Schränkt ihre Aussage ein und erklärt, dass Geschichtsnarration nach der vorgetragene Definition mit der Biparcours App bisweilen anspruchsvoll umzusetzen sei. Oft werden die Parcours für außengerichtete Lernkontext entwickelt. Ein Parcours bietet Ansätze, geschichtliche Aspekte zu versprachlichen, zu kombinieren und zu einer schülergemäßen Narration zu verdichten.

Interviewer:

Stellt die Frage, ob Frau Winter ganz gezielt geschichtsdidaktische Ansätze in eines ihrer Angebote mitberücksichtigt hat.

Interviewte: Dies geschieht mitunter, so zum Beispiel im Falle der Handlungs- oder Problemorientierung.

Interviewer:

Auch fragt dieser abschließend, welche Meinung sie dazu hat, wenn man geschichtsdidaktische Ansätze digital vermitteln möchte. Ob dies problematisch sein kann oder nicht.

Interviewte:

Digitale Settings sind kein Allheilmittel. Vielmehr kommt es darauf an, in Abhängigkeit von Thema/Inhalt, Lernvoraussetzungen etc. passende Settings mit analogen und/oder digitalen Elementen zu kombinieren.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Seminararbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Texten entnommen sind, wurden unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web und anderer elektronischer Text- und Datensammlungen) und nach den üblichen Regeln des wissenschaftlichen Zitierens nachgewiesen. Dies gilt auch für Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen, Tabellen und dergleichen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschungsversuch behandelt werden und dass bei einem Täuschungsverdacht sämtliche Verfahren der Plagiatserkennung angewandt werden können. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch bei keiner anderen Prüferin/ keinem anderen Prüfer als Prüfungsleistung eingereicht.

Potsdam den, Andy Kroll