

Hilke Günther-Arndt: Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? In: Christoph Pallaske (Hrsg): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015, S. 17-36.

Band 2 der Reihe „Geschichtsdidaktische Studien“, herausgegeben von Bettina Alavi, Markus Bernhardt, Charlotte Bühl-Gramer, Marko Demantowsky und Thomas Hellmuth.

Erschienen im Logos-Verlag Berlin

ISBN 978-3-8325-3956-6

ISSN 2362-670X

[Link zur Verlagsseite](#)

Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels?

Benötigt die Geschichtsdidaktik unter den Bedingungen der die Arbeits-, Medien- und Alltagswelt durchdringenden Digitalität einen neuen Medienbegriff oder gar, wie von Daniel Bernsen postuliert,¹ eine Transformation in eine „Geschichtsdidaktik 2.0“? Der folgende Beitrag konzentriert sich auf den *geschichtsdidaktischen* Medienbegriff² und macht diesen pragmatisch am Sprachgebrauch innerhalb der Disziplin Geschichtsdidaktik fest, wie er sich in Einführungen und Handbüchern spiegelt.

Ein Medienbegriff für Geschichtskultur und Geschichtsunterricht?

Einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff gibt es nicht, jedenfalls dann nicht, wenn sich die Geschichtsdidaktik – und das ist der vorherrschende Trend – als die Wissenschaft versteht, deren Forschungsgegenstand die Geschichtskultur insgesamt ist. In Schönemanns Beschreibung der Geschichtskultur als soziales System gibt es zwar das Element „Medien der Geschichtskultur“, aber diese Medien erwiesen sich als „außerordentlich heterogen, ja diffus“. Sie zeichneten sich jedoch durch ein „gemeinsames Merkmal“ aus: „Sie speichern die – ansonsten flüchtigen – historischen Vorstellungen, bewahren sie dadurch vor Verlust und halten sie abrufbar“.³ Diese Speicherme-

¹ Vgl. Daniel Bernsen: Geschichtsdidaktik 2.0. Digitale Medien im Geschichtsunterricht. In: Geschichte lernen 27 (2014), H. 159/160, S. 2-6.

² Zur Vielzahl der Aspekte im Medienbegriff vgl. Ulf Kerber: Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. Online unter: <http://geschichte-lernen-digital.oldenbourg-verlag.de/open-peer-review/kerber/#76> [Stand: 12.08.2014].

³ Vgl. Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin ⁶2014, S. 11-23, hier S. 19.

dien reichten von wissenschaftlichen Quellenpublikationen über Schulbücher oder Denkmäler bis hin zu kommerziellen Angeboten wie Mittelaltermärkten. In der Tat gibt es keinen einheitlichen geschichtskulturellen Medienbegriff. Professionelle Historiker⁴ differenzieren zwischen Quellen und Darstellungen, Medien sind für sie als Mediengeschichte ein zunehmend wichtiger werdender Forschungsgegenstand.⁵ Museologen unterscheiden Objekte (Musealien) und Ausstellungsmittel.⁶ Meines Wissens gibt es bisher in der Geschichtsdidaktik keinen Versuch, den Medienbegriff in den verschiedenen Institutionen der Geschichtskultur zu vergleichen oder gar zu vereinheitlichen.

Dagegen ist der Medienbegriff in der Didaktik des Geschichtsunterrichts, dem Standbein der Disziplin Geschichtsdidaktik, vergleichsweise klar konturiert – und das seit Jahrzehnten. In Einführungen und Handbüchern gibt es eigene Kapitel zu Medien,⁷ dazu Handbücher zu Medien des Geschichtsunterrichts. Ein Blick in führende aktuelle Handbücher anderer Schulsachfächer, etwa Physik⁸ oder Biologie⁹, weist in der Großgliederung erstaunliche Übereinstimmungen mit entsprechenden Werken zum Geschichtsunterricht auf. Das ist erklärungsbedürftig.

Der Medienbegriff für den Geschichtsunterricht entwickelte sich aus dem sogenannten Berliner Modell für die Analyse und Planung von Unterricht von Heimann/Otto/Schulz in den 1960er-Jahren,¹⁰ das jahrzehntelang die Lehrerbildung prägte. Der Erfolg des Berliner Modells, das sich unter der Hand

⁴ Wegen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag das generische Maskulinum verwendet, gemeint sind aber immer alle Geschlechter.

⁵ Vgl. Frank Bösch/Annette Vowinkel: Mediengeschichte, Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 29.10.2012. Online unter: <http://docupedia.de/zg/> [Stand: 03.11.2014].

⁶ Vgl. etwa Friedrich Waidacher: Museologie – knapp gefasst. Wien u. a. 2005.

⁷ Vgl. beispielsweise Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze ¹⁰2012; Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts. 2013.

⁸ Vgl. Ernst Kirchner/Raimund Girwidz/Peter Häußler (Hrsg.): Physikdidaktik. Theorie und Praxis. Berlin/Heidelberg ²2009.

⁹ Vgl. Harald Gropengießer/Ute Harms/Ulrich Kattmann (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. Köln ⁹2013.

¹⁰ Paul Heimann/Gunter Otto/Wolfgang Schulz: Unterricht: Analyse und Planung. Hannover ¹⁰1979.

zu einer geheimen Basistheorie des *Geschichtsunterrichts* entwickelte, resultierte vor allem aus zwei Faktoren.

- Die klare deskriptive Struktur des Modells mit seinen vier Entscheidungs- und zwei Bedingungsfeldern war zum einen geeignet, das Unterrichten in der Lehrerbildung wissenschaftlich lehrbar zu machen und vereinte die bis dahin ziemlich isolierten Bereiche Didaktik und Methodik. Damit erwies es sich als praxistauglicher als die bildungstheoretische Didaktik in geisteswissenschaftlicher Tradition, die mit ihrem Bildungspathos und ihren Leerformeln in den 1960er-Jahren ohnehin am „Ausgang ihrer Epoche“¹¹ angelangt war.
- Die Wirkungsmacht des Berliner Modells entstand zum anderen aus seiner Verdichtung zu einem Vorstellungsbild. Wir wissen inzwischen aus den Forschungen zur *Visual History* bzw. der Historischen Bildforschung, wie stark Visualisierungen in Form von logischen Bildern oder Modellen die Rezeption und Weltbilder beeinflussen.¹² Die Doppelhelix-Struktur der DNA von 1953 oder die Lehnspyramide¹³ sind dafür Beispiele. Ohne die Transformation in ein logisches Bild¹⁴ hätte das Berliner Modell nicht die Langzeitfolgen bis heute hin gehabt.

Die „Ursprungs“abhandlung zum Berliner Modell aus dem Jahre 1965 enthielt keine grafische Darstellung, die vielleicht erste stammt von Gunter Otto, dem Kunstdidaktiker, und wurde 1969 publiziert.¹⁵ Kreis und Quadrat aus vier Dreiecken visualisieren die Entscheidungs- und Bedingungsfelder des Berliner Modells übrigens genauer als spätere, technokratisch verkürzte Input-Output-Darstellungen (wie z. B. Abb.2).

¹¹ Vgl. Ilse Dahmer/Wolfgang Klafki (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche* – Erich Weniger. Weinheim/Basel 1968.

¹² Vgl. Martina Heßler: *Die Konstruktion visueller Selbstverständlichkeiten. Überlegungen zu einer Visual History der Wissenschaft und Technik*. In: Gerhard Paul (Hrsg.): *Visual History. Ein Studienbuch*. Göttingen 2006, S. 76-95.

¹³ Vgl. Hartmut Boockmann: *Über einen Topos in den Mittelalter-Darstellungen der Schulbücher: Die Lehnspyramide*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 43 (1992), S. 361-372.

¹⁴ Die gängigen grafischen Umsetzungen des Berliner Modells sind leicht zu ergoogeln.

¹⁵ Gunter Otto: *Kunst als Prozess im Unterricht*. Braunschweig ²1968; in der ersten Auflage von 1964 war diese Grafik verständlicherweise noch nicht vorhanden.

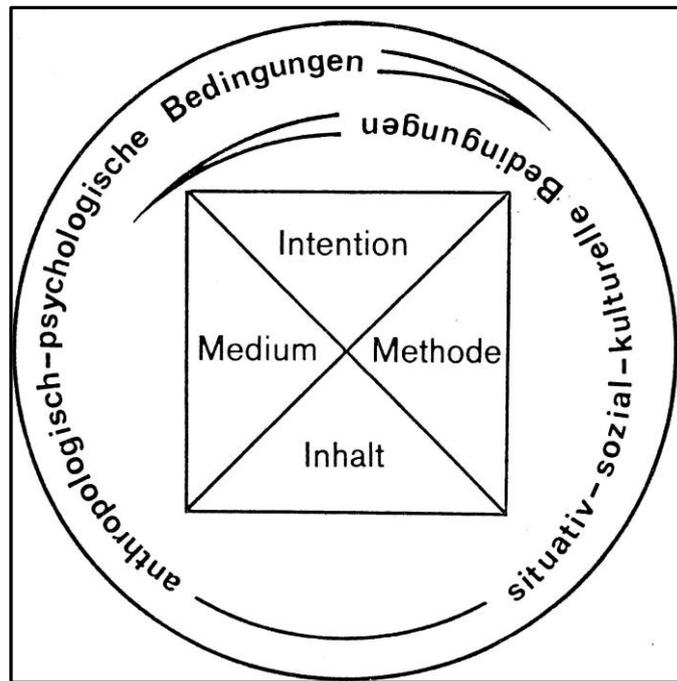


Abb. 1: Gunter Ottos Darstellung des Berliner Modells (1969)

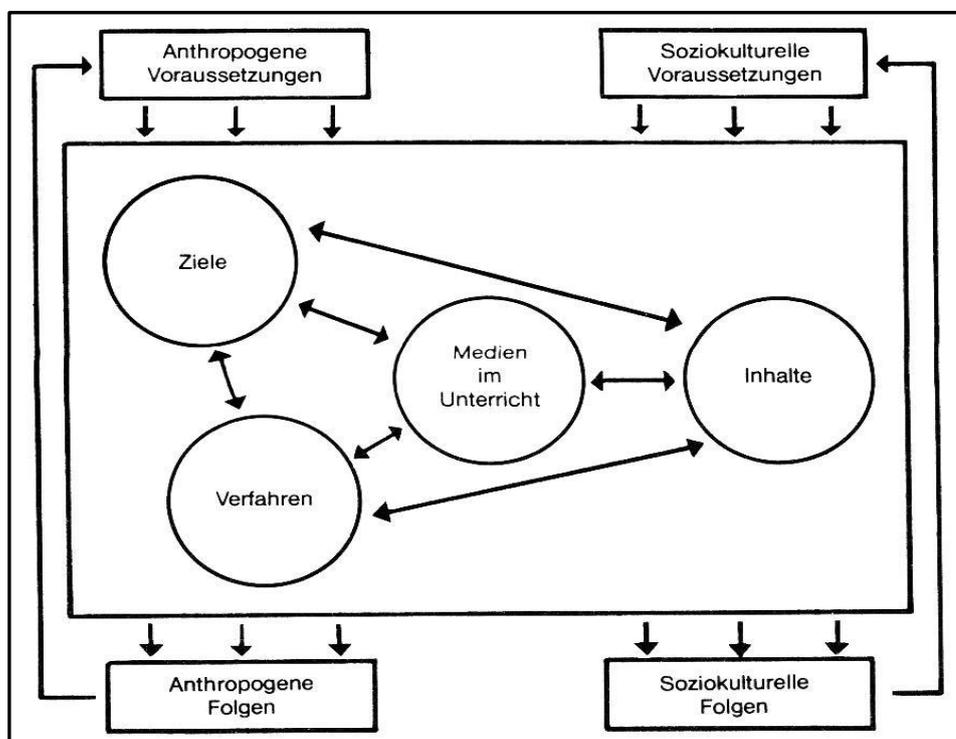


Abb. 2: Berliner Modell für den Geschichtsunterricht nach Horst Gies (1981)

Eine andere grafische Umsetzung hatte Folgen auch für die Geschichtsdi-
daktik. Klaus W. Döring platzierte 1973 die „Lehr- und Lernmittel“ bzw.
„Medien des Unterrichts“ ins Zentrum der Entscheidungsfelder¹⁶ – eine An-
regung, die Horst Gies in seine Adaption des Berliner Modells aufnahm.¹⁷
Der Übergang vom Begriff „Lehr- und Lernmittel“ zu „Medien“ in der Ge-
schichtsdi-
daktik geht eindeutig auf das Berliner Modell zurück.¹⁸ Einen inner-
fachlichen Diskurs über Medien gab es dazu mit Ausnahme der Pandel-Gies-
Kontroverse praktisch nicht.

Die Pandel-Gies-Kontroverse 1980

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem geschichtsdi-
daktischen Medien-
begriff ist es nicht ohne Belang, dass diese Auseinandersetzung 1980 in der
Zeitschrift „Lehrmittel aktuell“ publiziert wurde und nicht in der seit 1976
existierenden Zeitschrift „Geschichtsdi-
daktik“. Pandel fokussierte in dieser
Kontroverse auf drei Punkte:¹⁹

1. auf die Einbeziehung von „alltäglichen Medien“ wie Comics, Karikaturen,
Kostümen, politischen Liedern, Ausschneidepuppen und historischem
Spielzeug in den Geschichtsunterricht, um den „kopflastigen Lernprozess“
zu überwinden; diese Medien bezeichnete Pandel als „außerschulische“
oder „öffentliche Medien mit historischer Thematik“;
2. auf die zentrale Bedeutung von Quellen für „geschichtliche Erkenntnis-
und Lernprozesse“; deshalb sei es sinnvoll, den geschichtsdi-
daktischen
Medienbegriff zu doppeln: Quellen einerseits und öffentliche Medien an-
dererseits. Im Geschichtsunterricht sollten Quellen bevorzugt werden;

¹⁶ Klaus W. Döring: Lehr- und Lernmittel: Medien des Unterrichts. Zur Geschichte und
Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfsmittel, Weinheim/Basel ²1973, S. 311.

¹⁷ Vgl. Horst Gies: Repetitorium Fachdidaktik Geschichte. Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S.
141 und ders.: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. In Zusam-
menarbeit mit Michele Barricelli und Michael Toepfer. Köln u. a. 2004, S. 217; die
Ausgabe von 2004 ist in weiten Teilen eine Übernahme des „Repetitoriums“ von 1981.

¹⁸ Als Beispiel vgl. Joachim Rohlfes: Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen
1971, S. 17-21.

¹⁹ Vgl. Hans-Jürgen Pandel: Medien für historisches Lernen. In Lehrmittel aktuell 6
(1980), H. 3, S. 23-27.

3. auf die von Schülern gesammelten „Quellen historischer Erkenntnis“. Angesichts neuer medialer Möglichkeiten wie Bildmappen oder Methoden der Oral History würden Lernende selbst zu Medienproduzenten. Diese Medienart wurde von Pandel später nicht wieder aufgenommen.

Gies dagegen fokussierte auf Medien als Unterrichtsmittel: „Medien können Inhalte zum Zwecke der unterrichtlichen Vermittlung vergegenwärtigen.“²⁰ Er bestritt keineswegs die überragende Bedeutung von Quellen, schlug aber eine andere Klassifikation der „Hilfsmittel“ zur Vergegenwärtigung von Geschichte im Unterricht vor: 1. Geschichtsquellen und 2. Geschichtsdarstellungen, die beide nicht für den Geschichtsunterricht produziert worden seien, sowie 3. „die nach didaktischen Gesichtspunkten speziell für schulisches Lehren und Lernen“ aufbereiteten Lehrmittel und Lernmaterialien. Geschichtsquellen und Geschichtsdarstellungen wiederum nähmen im Geschichtsunterricht die Form von „Ersatzmitteln“ an: als „Abbildungen, Nachbildungen und – bei schriftlichen Quellen – in einer für sie zugänglichen und verständlichen Umformung (Lehrervortrag, Quellentext)“. Medien sind nach Gies als „Informationsträger“ und „Kommunikationsmittel“ „Mittel“ in Lehr-Lernprozessen, die er nach Sinnesmodalitäten klassifiziert. Ganz im Sinne der älteren allgemeindidaktischen Diskussion versteht Gies Stimme, Mimik und Gestik als personales Medium. Noch 2004 klassifiziert er verbale Impulse wie Frage, Aufforderung oder Arbeitsauftrag als akustische Medien.²¹ Daneben existierten Medien als „Mittler“ – Papier und Bleistift, Wandtafel, Recorder usw. (*hardware* und *software*).²² Die Mittler seien wichtig, aber kaum in geschichtsdidaktischer Hinsicht.²³

²⁰ Vgl. Horst Gies: Medien, Quellen, Unterrichtsmittel. Eine geschichtsdidaktische Begriffsklärung. In: Lehrmittel aktuell 6 (1980), H. 6, S. 31-34.

²¹ Gies: Fachdidaktik (Anm. 17), S. 254-257.

²² Die Verwendung der Begriffe *soft-* und *hardware* ermuntert wahrscheinlich Vertreter der digitalen Geschichtsdidaktik stärker an Horst Gies zu erinnern. Doch 1980 und noch 2004 ist Gies meilenweit von einem Medienbegriff im Sinne der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien entfernt. Auch Bodo von Borries benutzte die Begriffe *hard-* und *software* (vgl. Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Politik – Geschichte – Erdkunde. In: Gunter Otto/Wolfgang Schulz (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4). Stuttgart 1985, S. 328-366, hier S. 350), er bezeichnet die *hardware* schlicht (und richtig) als „Unterrichtsgeräte“.

²³ Gies: Medien (Anm. 20), S. 32.

Im Kern ging es in der Pandel-Gies-Kontroverse um den *Unterrichtsbezug*. Nach Gies werden alle Quellen der Vergangenheit und Darstellungen der Geschichte für die Schüler zu Lehr- und Lernmitteln umgeformt, Quellen und Darstellungen im Unterricht sind nach ihm „Ersatzmittel“.²⁴ Pandel konzedierte zwar, dass Medien für „unterrichtliche Zweck und Zielsetzungen“ ein „didaktisches Design“ und „methodisches Arrangement[.]“ erfahren müssen. Zu messen seien diese Materialien jedoch daran, „wie weit sie sich von d[.]en authentischen Objektivationen und Materialisierungen vergangenen Geschehens“, also den Quellen, „entfernen“.²⁵ Damit nahm Pandel ein zentrales Argument seines späteren Medienbegriffs voraus.

Der Medienbegriff bei Pandel

Die Literatur zu geschichtsdidaktischen Medien seit den 1980er-Jahren dominiert vor allem Hans-Jürgen Pandel. Sein Medienbegriff bezieht sich ausschließlich auf den *Geschichtsunterricht* und fußt auf der Theorie des Unterrichts von Heimann/Otto/Schulz. Das ist bereits in der ersten Auflage des „Handbuchs der Geschichtsdidaktik“ von 1979 so, in der Pandel, mit einem eher verschämten Hinweis auf das Berliner Modell, sechs „Strukturmomente“ des Geschichtsunterrichts unterscheidet. Als Begründung führt er eine noch fehlende geschichtsdidaktische Theorie des Geschichtsunterrichts an.²⁶ In der „Geschichtsdidaktik“ von 2013, also 34 Jahre später, ist der Hinweis auf das Berliner Modell weniger verschämt, und die Tabelle zu den Strukturmomenten stimmt 2013 im Kern mit der von 1979 überein.²⁷

In diesem Zusammenhang interessiert jedoch vor allem Pandels Medienbegriff. Er bestimmt 1979 wie 2013 gleichlautend Medien als „mit bestimmten Erkenntnisweisen zu entschlüsselnde Träger von Kognition“. Und er kennt auch die Anzahl der geschichtsdidaktischen Medien sehr genau, nämlich je-

²⁴ Gies: Medien (Anm. 20), S. 33.

²⁵ Pandel: Medien historisches Lernen (Anm. 19), S. 25.

²⁶ Hans-Jürgen Pandel: Geschichte im Unterricht. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Bd. 2. Düsseldorf 1979, S. 10-13.

²⁷ Pandel: Geschichtsdidaktik (Anm. 7), S. 121.

weils 23.²⁸ Allerdings unterscheidet er nicht wie Gies zwischen Medien als Mitteln und Medien als Mittler, wie etwa Wandtafel, Dia oder Tonband.²⁹ In dem von Pandel mitherausgegebenen „Handbuch Medien im Geschichtsunterricht“ wirkt so manches etwas skurril, 1985 etwa die Zuordnung von Dias zu Bildmedien³⁰ oder 1999 die des Computers zu gegenständlichen Medien (zusammen mit Sachquellen, Kriegerdenkmälern, Modellen und Spielzeug).³¹

Medien als „mit bestimmten Erkenntnisweisen zu entschlüsselnde Träger von Kognition“, können laut Pandel nach a) „kognitiven Gehalten“, b) „Kodierungsweise“ (symbolisch, ikonisch, enaktiv), c) „Verwendungsformen“ und d) den „Graden ihrer Authentizität von referierter Geschichte“, also den Quellen, klassifiziert werden. Zentral waren für ihn stets die Authentizitätsgrade auf einer Skala von „real“ bis „fiktiv“: Quelle, Geschichtsschreibung, Fiktion.³²

Später ‚erfindet‘ Pandel zusätzlich einen neuen Begriff: „Die Formen, die das historische Wissen annimmt, wenn wir es uns lernend aneignen oder anderen vermitteln wollen, werden unter dem Begriff der Präsentationsformen zusammengefasst. Diese Präsentationsformen müssen in einer bestimmten Weise die Eigenart des historischen Denkens widerspiegeln, deshalb ist der allgemeine Begriff ‚Medium‘ zu ungenau.“³³ Aber wer präsentiert hier was und wozu? Eine Präsentation ist immer eine auf einen bestimmten Zweck ge-

²⁸ Pandel: *Geschichte im Unterricht* (Anm. 26), S. 12; Pandel: *Geschichtsdidaktik* (Anm. 7), S. 121, auf S. 249 ist von „ca. 24 fachspezifischen Medien“ die Rede.

²⁹ Das hängt vielleicht damit zusammen, dass Pandel 1985 den Funktionsbegriff der allgemeinen Mediendidaktik für sinnvoll erachtete, der „Soft- und Hardware nicht auseinanderreißt, sondern Gerät und Informationsträger gleichermaßen umfaßt“, vgl. Hans-Jürgen Pandel: *Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung*. In: ders./Gerhard Schneider: *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Düsseldorf 1985, S. 11-27, hier S. 12.

³⁰ Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Düsseldorf 1985; noch 2013 führt Pandel in einer Tabelle „Medien nach Authentizitätsstufen“ auf: „Bildquellen (Dia, Folie etc.)“, vgl. Pandel: *Geschichtsdidaktik* (Anm. 7), S. 277.

³¹ Vgl. Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 1999; die 6., erw. Aufl. von 2011 ist im Kapitel „Gegenständliche Medien“ ein unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1999, das Foto auf S. 645 („Computerraum – Schule der Zukunft?“) wirkt für 2011 vorsintflutlich.

³² Vgl. Pandel: *Geschichtsdidaktisches Medium* (Anm. 29), S. 15 und 18.

³³ Pandel: *Geschichtsdidaktik* (Anm. 7), S. 271.

richtete Darstellung oder Darbietung. Zu geschichtsdidaktischer Klarheit trägt dieser Begriffswechsel m. E. nicht bei,³⁴ auch deshalb nicht, weil Präsentationen im Kontext schulischen Unterrichtens eine Lehr-Lernform darstellen.³⁵

Die Vielzahl seiner Medienklassifikationen erschwert eine Würdigung und Kritik des Medienbegriffs von Pandel, ich beschränke mich auf vier Punkte:

1. Die Medienklassifikation nach Quelle, Darstellung und Fiktion durch Pandel ist ohne Zweifel grundlegend.³⁶ Ungelöst bleibt das Spannungsverhältnis zwischen zwingend notwendiger Wissenschaftsorientierung historischen Lernens in der Institution Schule und fiktionalen Medien der Geschichtskultur.
2. Ebenfalls grundlegend in Pandels Medienbegriff ist deren Bestimmung als „mit bestimmten Erkenntnisweisen zu entschlüsselnde Träger von Kognition“. Die Erkenntnisweisen seien „an die jeweiligen Medien gekoppelt“, doch verfüge die Geschichtsdidaktik noch nicht über eine „zusammenfassende Darstellung dieser geistigen Operatoren“, obwohl die Erkenntnisweisen den „Blick auf die Schüler“ lenkten.³⁷ Wenn aber die Medien in Form von Quellen und Darstellungen im Geschichtsunterricht das zentrale *Erkenntnismittel* darstellen und zwar unbestritten seit den 1980-er Jahren, dann gleicht Pandels Feststellung von 2013 in gewisser Weise einer Bankrotterklärung der Geschichtsdidaktik. Pandels Aufzählungen von Erkennt-

³⁴ Pandel begründet den Begriff der Präsentationsformen (Anm. 7) als Abgrenzung zur „allgegenwärtigen Verwendung des Medienbegriffs“ (S. 271). Spezifisch geschichtsdidaktisch seien Präsentationsformen, also „sprachliche, visuelle und sachliche Gattungen, die gattungskompetente Schüler unterscheiden können“ (S. 280). Allerdings ist Pandel in der Begriffsverwendung wenig konsequent. So heißt es: S. 276 „Schriftliche Präsentationsformen“, S. 277 „Medien nach Authentizitätsstufen“, S. 279 „Geschichtsdidaktische Medienklassifikation“, S. 280 „Geschichtsdidaktische Quellengattungen“.

³⁵ Vgl. Peter Adamski: Präsentationen im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 57 (2006), S. 665-674.

³⁶ Neuerdings verwendet Pandel anstelle des Begriffs Fiktion den der Imagination, was m. E. falsch ist. Imagination bedeutet Vorstellungskraft oder bildhaft anschauliches Vorstellen, jedenfalls einen inneren Vorstellungsprozess. Innere Vorstellungsbilder werden auch beim Lesen von Quellen oder Darstellungen erzeugt; vgl. dazu Rolf Schörken: *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Paderborn 1994; Vadim Oswalt: *Imaginationen im historischen Lernen*. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 1. Schwalbach/Ts. 2012, S. 121-135.

³⁷ Pandel: *Geschichtsdidaktik* (Anm. 7), S. 119.

nisweisen wirken eher unsystematisch und sind auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus angesiedelt: empirisch-analytische Erkenntnisweise, Interpretation, Dialektik, Quantifizierung, hermeneutisches (Text)verstehen, ikonografisches Sehen, analytisches Erklären, sinnbildendes Narrativieren, imaginierendes Denken.³⁸ Dazu kommen bei Pandel die facheigenen Methoden zur Erschließung von Medien, die vor allem als „Gattungskompetenzen“ operationalisiert werden.³⁹ An anderer Stelle verwendet er anstelle des Begriffs „Erkenntnisweisen“ die Begriffe „Forschungsmethode“ und „Erkenntnismethode“,⁴⁰ was m. E. näher an die Spezifika historischen Denkens heranführt.

3. Pandel hat – und das ist eine grundsätzliche Kritik – keinen Lernbegriff. Zwar schreibt er 1997: „Historische Erkenntnis ergibt sich aus der Interaktion zwischen dem lernenden Subjekt und dem historischen Objekt. [...] Historische Erkenntnis als Konstruktion bezieht sich deshalb auf beide Bereiche“,⁴¹ doch psychologische Erkenntnisse sind dafür nach seiner Auffassung unerheblich. Lernpsychologen und Geschichtsdidaktiker, die sich auf diese beziehen, sind ihm zutiefst suspekt. Tatsächlich interessiert ihn die *Interaktion* zwischen dem Lernsubjekt und dem Medium kaum, er argumentiert nur aus einer Richtung: vom Medium mit seinen Gattungsspezifika zum Schüler.⁴²

³⁸ Vgl. Pandel: Geschichtsdidaktik (Amn. 7), S. 119 und 121.

³⁹ Gattungskompetenz besitzen Schüler nach Pandel, „wenn sie in der Lage sind, die Unterschiede der verschiedenen schriftlichen, bildlichen und gegenständlichen (Medien-) Gattungen, in denen Historisches dargestellt wird, in ihrem Aussagewert zu erkennen und mit den unterschiedlichen Gattungserwartungen umzugehen“ (ebd., S. 226-232, hier S. 227), etwa die Gattungen Dokumentarfilm und Historienfilm.

⁴⁰ Ebd., S. 262-268.

⁴¹ Hans-Jürgen Pandel: Psychologie und Geschichtsunterricht. In: Klaus Bergmann u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber ⁵1997, S. 343-347, hier S. 343.

⁴² Besonders deutlich wird das in der Pandel-Bernhardt-Kontroverse, die eigentlich keine ist, weil Pandel auf die Kritik von Bernhardt nicht reagiert hat. Aus dem von Pandel bevorzugten Blick vom Medium auf den Schüler folgen teilweise maßlose Ansprüche an Lernende bei der Interpretation von Quellen, etwa als einziger Methode der Bildinterpretation im Geschichtsunterricht die sogenannte Panofsky-Wohlfeil-Danto-Methode, vgl. Hans-Jürgen Pandel: Bildinterpretation. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hrsg.): Visualität und Geschichte. Berlin 2011, S. 69-87. Mit Blick auf die Schüler haben Bernhardt und Oleschko dem widersprochen, vgl. Markus Bernhardt: Bild und Sprache. Zum Verhältnis von Anschauung und Denken in der geschichtsdidaktischen

4. Digitale Medien sind Pandel keine spezifische Überlegung wert, sie kommen nicht vor.

Geschichtslernen im digitalen Wandel

Aber hat Pandel mit seinem Schweigen zu digitalen Medien nicht recht? Ist es wirklich notwendig, über digitale Medien geschichtsdidaktisch nachzudenken? Handelt es sich nicht einfach um eine *andere* Art der Herstellung, Speicherung, Distribution und Kommunikation von Informationen als bei den traditionellen Printmedien, nämlich mittels elektrischer Signale und binärer Codes? Tatsächlich können *alle* nicht-digitalen Medien wie Texte, Bilder oder Filme digitalisiert werden. Digital bzw. digitalisiert ist also kein Unterscheidungsmerkmal. Und für einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff sind als Rahmenbedingung *stets* die jeweiligen Medienmöglichkeiten für Unterricht zu bedenken: Seit den 1920er-Jahren veränderten sich diese durch Lichtbild, Film und Rundfunk; seit 1969 war der preiswertere Vierfarbendruck Standard, seitdem wurden die Geschichtsbücher bunter; seit etwa 1980 gab es Videorecorder und damit eine neue Form der Aufzeichnung und Vorführung von Filmen. Geschichtslernen war und ist von den jeweiligen Medienmöglichkeiten gewissermaßen imprägniert. Mit der Durchsetzung des PCs und des Internets haben sich Medienwelt und soziale Praktiken im Umgang mit Medien in Wissenschaft und Unterricht wiederum verändert.⁴³ Und die nächsten Veränderungen stehen mit der Etablierung des Web 3.0 (*semantic web*) und

Bildinterpretation. Zugleich eine Antwort auf Hans-Jürgen Pandel. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 64 (2013), S. 732-746; Sven Oleschko: „Ich verstehe nix mehr.“ Zur Interdependenz von Bild und Sprache im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (2013), S. 112-127. Gegen den von Pandel favorisierten Alleinvertretungsanspruch der PWD-Methode spricht aber auch der von der neueren historischen Bildforschung geforderte und praktizierte Methodenpluralismus, vgl. Edda Grafe/Hilke Günther-Arndt/Carsten Hinrichs: *Bildliche Quellen und Darstellungen*. In: Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin ⁶2014, S. 103-104.

⁴³ Zur Wissenschaft vgl. Wolfgang Schmale: *Digitale Geschichtswissenschaft*. Wien u. a. 2010; Peter Haber: *Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter*. München 2011; Peter Haber/Eva Pfanzelter (Hrsg.): *historyblogshere. Bloggen in den Geschichtswissenschaften*. München 2013.

des 3D-Druckers an. Die Art der Datenspeicherung (analog oder digital) oder Wiedergabe (Buch oder computergestützt) verändert jedoch nicht die grundlegende Bedeutung der Unterscheidung von Quelle und Darstellung im historischen Erkenntnis- und Lernprozess. Insofern ist Demantowsky zuzustimmen, wenn er feststellt, dass mit dem digitalen Wandel der Geschichtsdidaktik neue Aufgaben zuwüchsen, sich die disziplinäre Matrix der Geschichtsdidaktik aber nicht verändere.⁴⁴ Das gilt auch für den geschichtsdidaktischen Medienbegriff. Dafür bedarf es keiner „digitalen Geschichtsdidaktik“.⁴⁵ Wohl aber sollten die Hinweise von Bernsen/König/Spahn auf die neue „Umwelt für historische Lern- und Lernprozesse“ bedacht werden, denn der Lernraum des Geschichtsunterrichts verändert sich mit PC, Tablet, Smartphone und World Wide Web. Das Klassenzimmer ist nicht länger ein isolierter Lernraum, prinzipiell wird die ganze Welt des Wissens zum Lernraum. Ein weiterer Aspekt ist die Verfügbarkeit von Medien. Im alten Lernraum war es allein die Lehrperson, die Medien aussuchte und darbot, heute können oder könnten sich Lernende im WWW jederzeit selbst Medien zum historischen Thema beschaffen und an und mit Medien lernen. Sie werden zu Lernakteuren, sind nicht länger nur Adressaten.⁴⁶

Kein neuer, aber ein differenzierender Medienbegriff: Eine Anregung

Für einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff sind zwei Vorbemerkungen notwendig. Zum einen ist die Art der Wiedergabe unerheblich, weder Wandtafel, Overheadprojektor, bedrucktes Papier noch Computer sind Medien im

⁴⁴ Vgl. Marko Demantowsky: Die Geschichtsdidaktik und die digitale Welt. Eine Perspektive auf spezifische Chancen und Probleme. In: ders./Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. München 2015, S. 149-161, hier S. 157f.

⁴⁵ Vgl. Daniel Bernsen/Alexander König/Thomas Spahn: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaft 1. Online unter: <http://universaar.uni-saarland.de/journals/indFex.php/zdg/issue/current> [Stand: 29.04.2013].

⁴⁶ Vgl. Hilke Günther-Arndt: Geschichtsunterricht und Computer. In: dies./Meik Zülsdorf-Kersting (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2014, S. 227-237.

geschichtsdidaktischen Sinne. Gleichwohl sollten Schüler und Lehrer solche „Unterrichtsgeräte“ kompetent beherrschen. Medienkompetenz in diesem Sinne muss auch im Geschichtsunterricht praktiziert und entwickelt werden. Das ist unstrittig. Zum anderen sind „personale“ Medien wie Stimme oder Frage und Impuls keine geschichtsdidaktischen Medien.

Geschichtsdidaktische Medien sind ausschließlich Quellen der Vergangenheit und Darstellungen zur Geschichte. Dabei gibt es keinen Primat der Quellen. Quellen stellen „nicht das Ergebnis der aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse [dar], sondern das Medium dieses Erkenntnisprozesses. Deshalb trennt man in der wissenschaftlichen Praxis zwischen ‚Quellen‘ und ‚Darstellungen‘ [...]. Setzt man beides in Beziehung, so bauen die Darstellungen und die wissenschaftliche Literatur zum einen auf den Quellen auf, zum anderen stützen diese deren Interpretation.“⁴⁷ Das gilt *grosso modo* auch für historische Erkenntnisprozesse im Geschichtslernen.

Historische Erkenntnis wiederum ist an theoretische Prämissen gebunden:⁴⁸ Geschichte entsteht aus gegenwärtigen Fragen an die Vergangenheit, und die Sicht auf sie ist immer perspektivisch. Die „Geschichte“ ist zwar eine Konstruktion, doch bezieht sie sich auf eine vergangene *Wirklichkeit*. Deshalb bleibt die Geschichtswissenschaft eine empirische Wissenschaft, es gilt das „Vetorecht der Quellen“ (Koselleck) und damit ein Wahrheitsanspruch historischer Erkenntnis,⁴⁹ auch wenn Historiker wissen, dass sie keine historische Realität abbilden, sondern diese „in Form einer sinnhaften Konstruktion“ nach Max Weber *interpretieren*. Historische Erkenntnis folgt schließlich nicht aus einer geschlossenen, disziplinen-eigenen Methode, Historiker bedienen sich vielmehr einer bunten Vielfalt von Methoden: „Die Methode folgt aus der Frage und der Theorie.“⁵⁰

⁴⁷ Klaus Arnold: Der wissenschaftliche Umgang mit den Quellen. In: Hans-Jürgen Goertz (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg ³2007, S. 48-65, hier S. 49.

⁴⁸ Vgl. dazu Thomas Welskopp: Historische Erkenntnis. In: Gunilla Budde/Hilke Günther-Arndt/Dagmar Freist (Hrsg.): Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf. Berlin 2008, S. 122-137, hier S. 124-127.

⁴⁹ Historische Wahrheit ist immer zeitgebunden, Bedingungen und Kriterien für historische Wahrheit sind intersubjektive Überprüfbarkeit und kommunikative Validierung der Ergebnisse. Alle drei Aspekte sind auch im Geschichtslernen zu beachten.

⁵⁰ Welskopp: Historische Erkenntnis (Anm. 48), S. 132.

Was bedeutet das für Medien im Geschichtsunterricht? Die alles überwölbende Denkoperation für Schüler ist die gegenwartsgebundene *Interpretation*. Insofern ist es konsequent, wenn Saskia Handro die Quelleninterpretation mit der historischen Frage beginnen lässt und herausarbeitet, dass Interpretation ein prinzipiell für alle Quellenarten gleichförmiges Verfahren ist. Lediglich bei der inneren Quellenkritik seien in Beschreibung und Deutung gattungsspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen.⁵¹ Das ist kein Paradigmenwechsel, aber eine notwendige Präzisierung: Quellen werden in der Forschung und gleichermaßen im Geschichtsunterricht im Hinblick auf eine *historische Frage* untersucht, Ziel ist nicht ein lückenlos abzuarbeitender Methoden-katalog, sondern die Darstellung einer empirisch triftigen Geschichte in Form einer sinnhaften Konstruktion.

Unberührt von dieser Präzisierung bleibt die Klassifikation von geschichts-didaktischen Medien in Quellen und Darstellungen. Jede Form von interpretierter Geschichte ist eine historische Darstellung, sei es die eines professionellen Historikers, sei es eine Geschichtskarte, sei es ein Dokumentar- oder Unterrichtsfilm zur Geschichte oder ein an der Tafel entwickeltes Schaubild. Auch hier gilt, dass es nicht um das Medium Darstellung an sich geht, sondern um dessen Funktion im historischen Erkenntnis- oder Lernprozess. Innerhalb der Klassen Quelle und Darstellung ist die Unterklassifikation weniger eindeutig. Für *Quellen* kann die Geschichtsdidaktik auf die in der Geschichtswissenschaft übliche Grobunterscheidung in schriftliche, akustische, bildliche, filmische, gegenständliche und abstrakte Quellen zurückgreifen. Digitale Quellen (etwa E-Mail, Blogs, Foren, Webseiten) erweitern den Quellenbestand, verändern Quellenbegriff und -interpretation jedoch nicht grundlegend.

Schwieriger ist eine geschichtsdidaktische Klassifikation der *Darstellungen*. Eine Differenzierung nach geschichtswissenschaftlichen und geschichtskulturellen Darstellungen muss an den unterschiedlichen Begriffen von Geschichtskultur scheitern. Folgt man Schönemanns Konzeptualisierung von Geschichtskultur⁵² wäre diese Unterscheidung nicht zulässig. Pandel versteht

⁵¹ Vgl. Saskia Handro: Quellen interpretieren. In: Hilke Günther-Arndt/dies. (Hrsg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Neuausgabe). Berlin ⁵2015, S. 151-166.

⁵² Vgl. Schönemann: Geschichtsdidaktik (Anm. 3), S. 18-20.

unter Geschichtskultur die „vielfältigen Formen und die Art und Weise, von Geschichte Gebrauch zu machen“.⁵³ Die Geschichtswissenschaft gehört für Pandel bestenfalls am Rande zur Geschichtskultur, die primär durch ästhetische, ethische und kommerzielle Zugriffe auf Geschichte gekennzeichnet sei.⁵⁴ Ein solches Verständnis ließe eine Klassifizierung von geschichtswissenschaftlichen und geschichtskulturellen Darstellungen zu. Da die Klassifizierung jedoch für den Geschichtsunterricht erfolgt, sind die Folgeprobleme erheblich, weil die zwingend notwendige Wissenschaftsorientierung des Geschichtslernens in der Schule außen vor bleibt. Eine weitere Möglichkeit wäre deshalb, auf die Bestimmung des Verhältnisses von Geschichtskultur und Geschichtswissenschaft durch Hans-Jürgen Goertz zurückzugreifen: Geschichtskultur und Geschichtswissenschaft seien beide in der Aufklärungszeit als Folge eines allgemeinen Geschichtsbewusstseins entstanden. Geschichtskultur sei das weite und diffuse Feld von „Geschichte in der Alltagswelt“, um einen Buchtitel von Rolf Schörken⁵⁵ aufzunehmen, mit seinen vielfältigen Nutzungsabsichten und Bedürfnisgefügen. In diesem Spektrum übe die Geschichtswissenschaft „eine klärende bzw. reinigende Funktion aus“. Sie korrigiere das „Diffuse, Ungefähre und Verzerrte“ und führe das „Manipulierte, Deformierte und Erstarrte“ zurück auf seine „Ursprungsgestalt“: „Die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Vergangenheit unterscheidet sich vom allgemeinen, wildwachsenden Umgang mit Geschichte durch ihre konzeptionelle und methodisch reflektierte Vorgehensweise, nicht jedoch durch ihre Verankerung in der ontologisch oder anthropologisch gefassten Bedürfnisstruktur des Menschen. Die Wissenschaftlichkeit der Geschichte ist nichts anderes als ein rationalisierter Umgang mit Geschichte [...]“.⁵⁶

⁵³ Pandel: Geschichtsdidaktik (Anm. 7), S. 168.

⁵⁴ Ebd., S. 167-172; zu anderen Bestimmungen von Geschichtskultur vgl. Wolfgang Hardtwig: Geschichtskultur. In: Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2002, S. 112-115.

⁵⁵ Vgl. Schörken, Rolf: Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen. Stuttgart 1981; ders.: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien. Stuttgart 1995.

⁵⁶ Vgl. Hans-Jürgen Goertz: Geschichte – Erfahrung und Wissenschaft. Zugänge zum historischen Erkenntnisprozess. In: ders. (Hrsg.): Geschichte. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg ³2007, S. 19-47, hier S. 34-35.

Mit Goertz ließe sich in Schönemanns Beschreibung der Geschichtskultur als soziales System das Verhältnis der Geschichtswissenschaft zu anderen geschichtskulturellen Medien präzisieren, nämlich nach dem Grad der Annäherung an die bzw. der Entfernung von der Geschichtswissenschaft. Genau genommen bedarf es keiner ausgeklügelten Klassifikation der Medien im Geschichtslernen, entscheidend wäre eine Bestimmung nach den Merkmalen Nähe bzw. Distanz zur referierten Geschichte und Nähe und Distanz zum geschichtswissenschaftlichen Forschungsstand. Für eine ‚Grosortierung‘ der Darstellungen genügt die eingeführte Unterscheidung nach Sinnesmodalitäten. Geschichtsdidaktisch und für die Interpretation zentral ist, welchen Zweck die Darstellung hat (z. B. unterhalten, informieren, argumentieren, überzeugen oder gedenken):

- schriftliche Darstellungen: z. B. Fachbuch, Fachaufsatz, enzyklopädische Artikel, Sachbuch, Essay, Geschichtsmagazine,⁵⁷ Kinder- und Jugendsachbuch;
- akustische Darstellungen: z. B. wissenschaftlicher Vortrag, Gedenkrede, Feature;
- bildliche Darstellungen: z. B. Geschichtskarte, Diagramm, Schaubild, Rekonstruktionszeichnung;
- gegenständliche Darstellungen: z. B. Ausstellungen zur Geschichte, historische Lehrpfade, Rekonstruktionsmodelle;
- filmische Darstellungen: Dokumentarfilm u. ä.

Darstellungen in diesem Sinne finden sich auch in Komplexmedien wie gedruckten oder digitalen Schulbüchern und thematischen Internetportalen⁵⁸. In allen Fällen handelt es sich um interpretierte Geschichte, wobei die Interpretation grundsätzlich wissenschaftlicher oder wissenschaftsförmiger Kritik zugänglich ist. Solche Bestimmungen sind nützlich, selbst im Unterricht, weil Schüler für die Interpretation immer auch das jeweilige Medienformat und dessen Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten bedenken müssen. Entscheidend ist jedoch immer die Heuristik. Ohne Fragen an die Vergangen-

⁵⁷ Vgl. Achim Landwehr: Magazinierte Geschichte. In: Geschichte wird gemacht. Über die Alltäglichkeit des Historischen (Weblog) 17, 30.12.2013. Online unter: <http://achimlandwehr.wordpress.com/2013/12/> [Stand: 09.11.2014].

⁵⁸ Z. B. 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War, Online unter: <http://encyclopedia.1914-1918-online.net/home/> [Stand: 09.11.2014].

heit gäbe es keine Geschichte, blieben die Medien Quelle und Darstellung blind.

Gerade in dieser Hinsicht sind die von Pandel (und anderen Geschichtsdiagnostikern) so sehr geschätzten fiktiven Medien im Geschichtsunterricht problematisch. (Ich weiß, dass ich einen Stein ins Wasser werfe!) Auf welche *historische* Frage antwortet ein Computerspiel? Ohne Zweifel beeinflussen historische Romane, Spielfilme, Comics oder Computerspiele das Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen. Bildung im Sinne Humboldts vollzieht sich im linguistischen, mathematischen, historischen und ästhetischen Modus der Welterfahrung, jeder ist unverzichtbar. Aber jeder Modus folgt einem anderen Prinzip der Erkenntnisgewinnung. Romane oder Spielfilme können nicht geschichtswissenschaftlich interpretiert oder kritisiert werden.⁵⁹ Anders stellt sich die Situation dar, wenn derlei fiktive Darstellungen öffentliche Kontroversen über Geschichtsdeutungen hervorrufen, was besonders bei gesellschaftlich engagierten Künstlern der Fall ist.⁶⁰ Denkbar ist z. B. ein Vergleich der Deutungen des Kriegsendes in der Erzählung „Ein Kriegsende“ von Siegfried Lenz, im Film „Der Untergang“, in Anselm Kiefers Gemälde „Märkischer Sand“ oder der Weizsäcker-Rede von 1985. In allen Fällen handelt es sich um geschichtskulturelle *Quellen*, um Auseinandersetzungen mit Geschichte, deren Argumentationsstruktur und -mittel analysiert werden können. Meine Einwendungen sind kein prinzipielles Plädoyer gegen nichtgeschichtswissenschaftliche Darstellungen, zu bedenken ist jedoch, welche *Funktion* ihnen im *Geschichtsunterricht* zukommt. Zudem gibt es kaum empirisch belastbare Aussagen darüber, wie häufig und mit welchen qualitativen Ergebnissen Lehrer beispielweise Romane und Spielfilme im Geschichtsun-

⁵⁹ Mir ist auch nicht klar, welche Kompetenzen *historischen* Denkens mit Produkten der Kunst auf- und ausgebaut oder welche ästhetischen Kompetenzen im Geschichtsunterricht erworben werden können. Dazu kommt das kleine „Zeitgefäß“ (Gautschi) des Geschichtsunterrichts: Wie sollen Ganzschriften oder Spielfilme in voller Länge in den Geschichtsunterricht integriert werden? Es ist schon schlimm genug, wenn Quellen und Darstellungen für unterrichtliche Zwecke gekürzt werden, für Literatur und Kunst ist es ein Verbrechen. Wohl aber könnten sie für interessierte Schüler und Lehrer Thema von Arbeitsgemeinschaften, Wahlkursen oder Projekten sein.

⁶⁰ Vgl. z. B. Oskar Negt: Der Fall Fonty. „Ein weites Feld“ von Günter Grass im Spiegel der Kritik, Göttingen 1996; Holger Thünemann: Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur. Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse. Ein deutsch-österreichischer Vergleich. Idstein 2005.

terricht heranziehen. Die wenigen empirischen Ergebnisse sind eher ernüchternd.⁶¹

Eine weitere Differenzierung hat die Geschichtsdidaktik bisher kaum beachtet: Schüler und Lehrer sind selbst Medienproduzenten für den Geschichtsunterricht.⁶² In der Schweizer Studie zum Geschichtsunterricht standen von Schülern hergestellte Unterrichtstexte mit Abstand an der Spitze der verwendeten Medien.⁶³ Pandel hatte 1980 als dritte Gruppe der Medien im Geschichtsunterricht die von Schülern selbst produzierten Medien in den Blick genommen (vgl. Abschnitt 2), diesen Ansatz dann aber nicht weiter verfolgt. Im FUER-Kompetenzmodell fehlt eine besondere Medienkompetenz, denn die Prozesse der Re-Konstruktion und De-Konstruktion vollzögen sich an den Medien Quelle und Darstellung. Zu den Re-Konstruktionskompetenzen zählt bei Schreiber die „Kompetenz, medienspezifisch darzustellen“,⁶⁴ also selbst Medien zu produzieren. Die von Schülern produzierten Medien sind wahrscheinlich besonders lernwirksam, weil sie in einem viel höheren Maße als Quellen und wissenschaftsförmige Darstellungen kommunikativ verhandelt werden. Es sind aber immer Darstellungen von Geschichte, sie könnten deshalb in die Klassifikation nach Quelle und Darstellung integriert werden. Auch das sollte weiter diskutiert werden.⁶⁵

⁶¹ Vgl. Christoph Kühberger (Hrsg.): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Hinweise. Innsbruck 2013; Britta Wehen: „Heute gucken wir einen Film“. Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht, Oldenburg 2012.

⁶² Lehrer vor allem als Hersteller von Arbeitsblättern; internetgestützte Arbeitsblätter finden sich in der „Lernplattform für Offenen Geschichtsunterricht“ (segu) von Christoph Pallaske. Online unter: <http://www.segu-geschichte.de/index.htm>. [Stand: 09.11.2014]

⁶³ Jan Hodel/Monika Waldis: Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In: Peter Gautschi u. a. (Hrsg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte. Bern 2007, S. 120-131.

⁶⁴ Vgl. Waltraud Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber u. a. (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 222-224.

⁶⁵ Zumindest als Fußnote sollte ergänzt werden, dass Medien im Geschichtsunterricht auch eine Veranschaulichungsfunktion haben. In der ersten Auflage des Medienhandbuchs (vgl. Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider: Veranschaulichen und Vergegenwärtigen. Zu zwei zentralen Kategorien der geschichtsdidaktischen Mediendiskussion. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf 1985, S. 4-10)

Fazit und Ausblick

Grundlegend für einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff ist der Bezug auf den historischen Erkenntnisprozess einerseits und die Kompetenzen historischen Denkens andererseits, also Pandels Unterscheidung von Quellen der Vergangenheit und Darstellungen zur Geschichte. Ob fiktive Darstellungen *historische* Erkenntnis unterstützen, ist mindestens noch diskussionsbedürftig.

Historisches Lernen ist nur an Medien möglich. Aber wie lernen Schüler eigentlich an Medien? Bisher ähnelten die Vorschläge der Geschichtsdidaktik in dieser Frage eher einer Art Nürnberger Trichter: Das Medium bestimmte die Abfolge der Lernschritte. Doch die Bedeutungskonstruktion von Medien erfolgt durch den Lerner. Gerade für das Lernen an Medien bedarf die Geschichtsdidaktik eines gemäßigt-konstruktivistischen Lernbegriffs, der Denkkoperationen im Geschichtsunterricht (z. B. interpretieren, narrativieren, erzählen, vergleichen, Begriffe bilden usw.) klärt und Hinweise gibt, wie diese gelehrt und gelernt werden. Das ist die Basis von *Kompetenzentwicklung*.

Die Unterscheidung von digitalen und nicht-digitalen Medien ist für das Geschichtslernen *geschichtsdidaktisch* im Kern ohne Belang. Doch Medienutzung und Medienpraxis ändern sich mit der mit dem Wandel der technischen Dispositive und dem Medienangebot,⁶⁶ also auch durch die Digitalisierung. Zum einen kann prinzipiell jeder mit dem Computer als technisches Ein- und Ausgabemedium selbst Medien produzieren und dabei auch als bisher getrennt betrachtete Medien auf neuartige Weise kombinieren oder verändern. Zum anderen kann dieser Medienproduzent sein Produkt ohne zeitliche Verzögerung anderen Nutzern zur Verfügung stellen und mit diesen via Netz kommunizieren. Historisches Lernen ist damit nicht mehr unbedingt an die bewährten geschichtskulturellen Institutionen gebunden, die Digitalisierung verändert vielmehr auch deren soziale Praxis. Die Beschleunigung mittels Di-

setzten sich Pandel/Schneider noch intensiv damit auseinander und sprachen vor allem der Quellenarbeit eine Veranschaulichungsfunktion zu. In den späteren Auflagen des Handbuchs erscheint dieser Artikel nicht mehr, vielleicht war der Begriff Veranschaulichung zu *,old-fashioned'*. Veranschaulichungen sind m. E. aber auch Schaubilder, logische Bilder oder Maps in verschiedenen Formen, welche die Ergebnisse historischen Denkens visualisieren und darstellen, etwa als Tafel- oder Folienbild.

⁶⁶ Vgl. Jan Hodel: Für eine Differenzierung des Medienbegriffs. In: Public History Weekly 2 (2014) 25, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2311](https://doi.org/10.1515/phw-2014-2311).

gitalisierung (mit ein paar Klicks auf das Bild und an die Lerngruppe oder die Freunde verteilt) hat jedoch eine Grenze: Die historische Bedeutungskonstruktion, Interpretation und Reflexion braucht weiterhin Zeit, sogar viel Zeit. Ob und wie dieser Wechsel von Beschleunigung und Entschleunigung gelingt, ist eine Herausforderung nicht nur für die Geschichtsdidaktik.