

Die «Hildesheimer Beiträge zur Schul- und Unterrichtsforschung» sind eine Publikationsreihe des Centrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: <http://dx.doi.org/10.18842/hibsu-s-2>

Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz «Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen» versehen. Weitere Informationen finden sich unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

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

Layout und Titelblattgestaltung: Jan Jäger und Jan Schönfelder

Satz: Jan Schönfelder

Titelbild: Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Sandra Schulze, [www.sandraschulze.com](http://www.sandraschulze.com)

© Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2022

[www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/](http://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag/)

Alle Rechte vorbehalten

ISSN (Internet) 2365-8924

## Historische Zeitungen und digitale Zeitungsarchive im Geschichtsunterricht. Erkundungen zur Verbindung von historischem Lernen und Digitalkompetenzen Lernender am Beispiel von Rechercheaufgaben in Digitalarchiven

KRISTOPHER MUCKEL

So viel Geschichte wie heute war noch nie – insbesondere im Internet. Historische Webangebote reichen von Katalogen und Quellensammlungen, die sich vorrangig an Experten aus Wissenschaft und Unterricht richten, über bisweilen bereits pädagogisch aufbereitete Webauftritte von Museen und Gedenkstätten sowie explizit als solche deklarierten Lernplattformen bis hin zu mehr oder weniger fundierten Geschichtsdarstellungen und partizipativ ausgerichteten Angeboten im Web 2.0 (vgl. Danker/Schwabe 2017, S. 18). Im Zuge des Projektes *Historische Zeitungen und digitale Zeitungsarchive im Geschichtsunterricht*<sup>1</sup> wird das Potenzial eines dieser Angebote für den Geschichtsunterricht im Rahmen einer explorativen Interventionsstudie untersucht. Dabei kommt ein Mixed-Methods-Ansatz, der die qualitative Inhaltsanalyse von Schüler\*innentexten, halbstandardisierte Fragebogenerhebungen und kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen verbindet, zum Einsatz. In diesem Rahmen arbeiteten vier Lerngruppen der gymnasialen Oberstufe themengleich, aber materialdifferenziert in digitalen Zeitungsarchiven, mit ausgewählten Digitalisaten historischer Zeitungen bzw. mit deren Faksimiledrucken<sup>2</sup> sowie mit gedruckten, didaktisierten Quellensammlungen. Das Erkenntnisinteresse der Studie liegt dabei zum einen auf dem allgemeinen Nutzen historischer Zeitungen für das historische Lernen im Geschichtsunterricht, zum anderen wird untersucht, inwiefern sich die eigenständige Recherchearbeit Lernender in Digitalarchiven auf die Ergebnisse des Lernprozesses auswirkt. Die Verbindung von historischem Lernen und dem Erwerb von „Kompetenzen in einer digitalen Welt“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 12), die für einen solchen Arbeitsprozess notwendig ist, wird im Folgenden nach einer kurzen Einführung in die zugrundeliegenden geschichts- und mediendidaktischen Ansätze und einem Exkurs zum Gegenstand der historischen Zeitung exemplarisch ausgeleuchtet. Aus dem noch laufenden Projekt können noch keine endgültigen Ergebnisse berichtet werden.

### 1 Historisches Lernen in einer digitalen Welt

Dass historisches Lernen mehr ist als nur das Auswendiglernen von Daten und Fakten, gilt schon länger als Gemeinplatz der Geschichtsdidaktik (vgl. z. B. Filser 1973, S. 69-73; Pandel 1990, S. 83). Ebenso herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass historisches Lernen im Zuge der Verbindung der Zeitebenen Vergan-

1 Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben „Historische Zeitungen und digitale Zeitungsarchive im Geschichtsunterricht. Eine Untersuchung zu ihren spezifisch didaktischen Quellenwerten“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1813 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

2 Digitalisate historischer Zeitungen werden im Regelfall durch die digitale Aufbereitung von Mikrofilmen erstellt, auf denen die Originale bereits zuvor gesichert worden sind. Auf diese Weise entstehen Bild- oder pdf-Dateien einzelner Zeitungsseiten oder ganzer Ausgaben. Faksimiledrucke bringen in umgekehrter Weise Mikrofilme oder Digitalisate wieder zu Papier. Dabei wird versucht, das ursprüngliche Erscheinungsbild z. B. in Format und Farbgebung so weit wie möglich zu reproduzieren.



genheit, Gegenwart und Zukunft im Geschichtsbewusstsein<sup>3</sup> des Individuums stattfindet, wie Jörn Rösen bereits 1983 in Form seiner disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaft herausgearbeitet hat (vgl. Rösen 1983, S. 29; Rösen 1994, S. 6). In verschiedenen Überarbeitungsschritten, von denen Rösen selbst allein sieben zu verantworten hat (vgl. Blanke 2011, S. 502), hat sich diese von einer Beschreibung der spezifischen Denk- und Arbeitsschritte einer Fachwissenschaft zur geschichtstheoretischen Grundlage für historisches Denken überhaupt entwickelt (vgl. Rösen 2008, S. 141). Das wesentliche Konzept des Ansatzes, fachwissenschaftliches und alltägliches historisches Denken als wesensgleichen Prozess in unterschiedlichen Tiefen zu betrachten (vgl. Rösen 1983, S. 48), ist dabei jedoch erhalten geblieben. Der historische Denkprozess wird demzufolge idealtypisch durch ein Orientierungsbedürfnis des Menschen in dessen Gegenwart angestoßen, das sich aus der gegebenen Situation heraus nicht befriedigen lässt, weshalb sich das Individuum der Vergangenheit zuwendet. Auf welche Weise diese für die Zeitorientierung befragt wird, hängt dabei von den Ideen ab als „leitenden[n] Sinnkriterien [...], die Zeitorientierungsbedürfnisse zu Interessen an historischer Erkenntnis formieren“ (Rösen 1983, S. 26). Als „allgemeine[...] Hinsichten“ (ebd.) in Form expliziter oder impliziter subjektiver Theorien im Rahmen des alltäglichen historischen Denkens (vgl. Günther-Arndt 2018, S. 29-31) oder als (geschichts-) wissenschaftliche Theoriemodelle stecken sie gemeinsam mit den Interessen des Einzelnen im Hinblick auf die angestrebte Erkenntnis (vgl. Rösen 1983, S. 24) den Rahmen der Fragen ab, die an die Vergangenheit gestellt werden und die die Basis für die Geschichte bilden, die im Zuge des Orientierungsprozesses konstruiert wird.

In der ursprünglichen Konzeption Rösens erfolgt dieser Konstruktionsprozess im Rahmen der historischen Methode als „*Summe der Regeln, nach denen menschliche Vergangenheit als Geschichte vergewärtigt wird*“ (Rösen 1988, S. 62, kursiv im Orig.). Der erste Schritt der Heuristik umfasst dabei einerseits das Sammeln und Systematisieren von Quellen in der durch die allgemeinen Hinsichten vorgegebenen Perspektive, andererseits und insbesondere aber auch das Überschreiten der so gesetzten Grenzen in den Bereich des historisch Neuen, um auch Erkenntnisgewinne erzielen zu können, die über die gesetzte Theoriebasis hinausgehen (vgl. Rösen 1986, S. 102-107, Droysen 1972, S. 85-89).<sup>4</sup> Die auf diesem Wege gefundenen Quellen sind im zweiten Schritt einer inneren und äußeren Kritik zu unterziehen, bei der sie im Hinblick auf ihre „*informative[...] (oder faktische[...]) Plausibilität*“ (Rösen 1986, S. 109, kursiv im Orig.) dahingehend geprüft werden, als wie zuverlässig sie einerseits auf formal-äußeren Ebene z.B. durch zeitliche Nähe zu den dargelegten Ereignissen angesehen werden können. Auf inhaltlich-innerer wird ihre Zuverlässigkeit andererseits mit Blick auf bereits vorhandene, als gesichert geltende historische Kenntnisse sowie auf mögliche Parteinahmen und dergleichen befragt (vgl. Rösen 1986, S. 107-110). Auf diese Weise gewichtet, werden die Quellen bzw. die Quellenaussagen als „Konstruktionspartikel“ (van Norden 2011, S. 226)<sup>5</sup> für den Prozess der Interpretation herangezogen, der dadurch fließend in den Schritt der Darstellung derselben übergeht, dass die am Moment der Sinnbildung bei der Interpretation beteiligten kognitiven und im weitesten Sinne literarischen Vorgänge nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Rösen 2013, S. 188 f.). Spätere geschichtsdidaktische Arbeiten zu diesem Ansatz haben hier zurecht darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit Quellen im außerwissenschaftlichen Bereich zur Befriedigung alltäglicher Zeitorientierungsbedürfnisse eher der Ausnahmefall sein dürfte (vgl. Hasberg 2007, S. 225 f.). Daher haben beispielsweise Hasberg und Körber in ihrer Modellierung eines dynamischen Geschichtsbewusstseins neben den beschriebenen Vorgang der Konstruktion von Geschichte aus Quellen die Hinwendung zu bereits bestehenden Geschichten in Form von historischen Darstellungen gestellt, aus denen im Prozess der De-Konstruktion<sup>6</sup> ebenfalls Konstruktionspartikel für die Beantwortung der eigenen Fragen an die Vergangenheit gewonnen werden können (vgl. Hasberg/Körber 2003, S. 189-191).

3 Zur Debatte um den Begriff Geschichtsbewusstsein vgl. z. B. Pandel 1993, S. 725 f.

4 zur Bedeutung nicht-nur kognitiver Aspekte in diesem Bereich vgl. Borries 2014, S. 14-16 sowie für den Bereich der Imagination insbes. Deile 2016, S. 117 f.

5 Der Begriff der Konstruktionspartikel wird hier in Abgrenzung zu dem von Schreiber Begriff der „Vergangenheitspartikel“ (u. a. Schreiber 2005, S. 112) verwendet, um den Charakter der Quellenaussagen als in mindestens zweifacher Hinsicht konstruiert sowohl durch den bzw. die Verfasser\*in der Quelle als auch durch die forschende Person herauszustellen.

6 Zur Begründung der Bindestrich-Schreibweise von Re- und De-Konstruktion im FUER-Modell und bei Hasberg vgl. Schreiber 2007, S. 288; Hasberg 2007, S. 220.



Es ist diese Tätigkeit der sinngebenden Verknüpfung von zwei zeitdifferenten Ereignissen, die notwendigerweise die Form des Erzählens annimmt (vgl. Pandel 2013, S. 92; Ricoeur 1996, S. 114), mit der die Kontingenz vergangener Ereignisse aufgehoben wird. Die dabei entstehende Geschichte befriedigt im Idealfall zum einen das Orientierungsbedürfnis, aus der sie hervorgegangen ist, und kann zum anderen ein Neues anstoßen (vgl. Rüsen 1989, S. 121; zum Begriff der Kontingenz auch Luhmann 1984, S. 152). Als Produkte dieses Prozesses der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen 1994, S. 8) lassen sich abgeschlossene Erzählungen nur sehr bedingt in Kategorien wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ einteilen, solange sie nicht grobe handwerkliche Mängel aufweisen, da sie, selbst wenn sie aus einer identischen Basis historischer Fragen hervorgegangen sind, grundsätzlich dem Zweck der individuellen Orientierung zu dienen haben (vgl. Barricelli 2016, S. 47 f.; Borries 2005, S. 74). Gerade vor diesem Hintergrund bietet sich das Kriterium der Triftigkeit<sup>7</sup> an, um die intersubjektive Aussagekraft von Narrationen zu untersuchen, ohne ihren Orientierungswert grundsätzlich in Frage zu stellen. Dazu ist erstens die empirische Triftigkeit einer historischen Erzählung anhand der Frage zu prüfen, inwiefern sich erzählte Ereignisse insbesondere an Quellen belegen lassen. Zweitens bezieht sich die Triftigkeitsprüfung auf die normative Ebene von Narrationen und untersucht, inwiefern diese die Normen, Wertmaßstäbe und Ideen offenlegen, auf denen sie basieren. Während die beiden bisher genannten Kriterien noch fachunspezifisch gewesen sind, wird drittens mit narrativer Triftigkeit die Eigenschaft von Geschichten zu einer schlüssigen Sinnbildung gemeint, die sowohl auf einer textlinguistischen Ebene als auch mit Blick auf Sinnbildungstypen und Zeitverlaufsvorstellungen geprüft werden kann (vgl. Rüsen 1983, S. 82-91; Körber 1999, S. 57-58).

Inwiefern das Fach Geschichte den von der Kultusministerkonferenz (KMK) geforderten Beitrag zur Bildung in einer digitalen Welt zu leisten vermag, mag vor dem Hintergrund dieses grob umrissenen Konzepts historischen Lernens nicht auf der Hand liegen (vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 12). Anknüpfungspunkte ergeben sich jedoch insbesondere aus dem Vergleich zwischen der ausführlicher dargestellten historischen Methode und den sechs, im Strategiepapier der KMK entworfenen Kompetenzbereichen zur Bildung im Digitalen. Diese basieren auf einer Vorstellung von Digitalisierung als „Prozess, in dem digitale Medien und digitale Werkzeuge zunehmend an die Stelle analoger Verfahren treten und [...] neue Perspektiven in allen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen erschließen“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 8), und operationalisieren die Kultur der Digitalität (vgl. auch Stalder 2019, S. 13-16) unter der Vorgabe eines „Primat[s] des Pädagogischen“ (Kultusministerkonferenz 2017, S. 9).<sup>8</sup> Dabei weisen die Kompetenzbereiche 1) *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren*, 3) *Produzieren und Präsentieren* und 6) *Analysieren und Reflektieren* (vgl. Kultusministerkonferenz 2017, S. 16-18) eine große Nähe zur Methodik wohl aller Wissenschaftsbereiche sowie eben in Bezug auf Medien historischen Lernens (vgl. Sauer 2017, S. 86) auch zur historischen Methode auf. Der Geschichtsdidaktik kommt in diesen zentralen Aspekten damit einerseits auf theoretischer Ebene die Aufgabe zu, den Einfluss einer digitalen Repräsentation auf die klassischen Medien des historischen Lernens, also auf digitalisierte Quellen und Darstellungen, zu untersuchen. Andererseits bringt das Digitale vermehrt auch mediale Formen hervor, die nur im digitalen Raum möglich sind und die Geschichtswissenschaft und -didaktik ebenso wie den konkreten Geschichtsunterricht vor Herausforderungen im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit ihnen stellen (vgl. Brügger 2018, S. 21-23). Auf unterrichtspragmatischer Ebene sind daneben zum einen die Auswirkungen einer so veränderten Medialität auf das historische Lernen von Schüler\*innen zu berücksichtigen. Zum anderen muss zeitgemäßer Geschichtsunterricht die Möglichkeiten des digitalen Raums ernst nehmen und Lernende dazu befähigen, im Analogen gelernte Strategien der Heuristik, Kritik, Interpretation und Darstellung um auf das Digitale ausgerichtete Vorgehensweisen zu erweitern.

Eine Kompetenzförderung in diesen Bereichen, das Erlernen einer historischen Methode des Digitalen, dient dabei nicht nur dem historischen Lernen, sondern leistet ebenso einen Beitrag zu überfachlichen Kompetenzen Lernender im Umgang mit dem digitalen Raum, indem Schüler\*innen beispielsweise mit Strategien zur Erkennung von Falschmeldungen im Sinne einer Triftigkeitsüberprüfung vertraut gemacht werden. Eine solche Möglichkeit, die sich auf den Unterrichtseinsatz digitalisierter historischer Zeitungen

7 Rüsen verwendet an dieser Stelle teilweise auch den Begriff der Glaubwürdigkeit (vgl. Rüsen 1983, S. 82) und der Plausibilität (vgl. Rüsen 2013, S. 63), ohne dass sich dabei eine Bedeutungsverschiebung erkennen ließe (vgl. Körber 2018, S. 22).

8 Durchaus scharfe, aber im Grundgedanken nachvollziehbare Polemik gegen das „Pädagogik vor Technik“-Konzept bringt Axel Krommer vor (vgl. Krommer 2019, v. a. S. 69 f.).



konzentriert, wird im Folgenden nach einem kurzen Exkurs über die historische Zeitung als geschichtsdi-daktischer Quelle genauer vorgestellt.

## 2 Historische Zeitungen und digitale Zeitungsarchive

Zeitungen, damals wie heute, verbindet ein wesentlicher Aspekt, der ihre Gestaltung maßgeblich beeinflusst: Sie sollen verkauft werden. Ihre früheste Form am Ende des 17. Jahrhunderts als Sammlung von Korrespondentenmeldungen ganz im Sinne der ursprünglichen Bedeutung des Wortes *zeytung* (vgl. Bollinger 1995, S. 6), bildete zwar kaum mehr als eine Nebeneinkunft für die Betreiber der Druckerpressen. Spätestens mit der Professionalisierung des Zeitungswesens im Übergang zum 19. Jahrhundert jedoch prägten Zielgruppenorientierungen das Wesen von Zeitungen nicht nur in der inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Stöber 2005, S. 63-67, 118). Sind daher Verbreitungsbereich und Lesendenklientel einer Zeitung bekannt, so können politische Ausrichtung, gesellschaftliche Interessen und alltäglichen Belange dieser Lesendenschaft zumindest in Grundzügen rekonstruiert werden.<sup>9</sup> Dabei ist jedoch zu beachten, dass Zeitungen, auch wenn sie in langer Tradition gesammelt und archiviert werden, in ihrer primären Ausrichtung kein Medium<sup>10</sup> von Dauer sind, im Gegenteil: „Bösartig formuliert: Zeitungspapier brennt gut, weil Zeitungen auch eine Woche nach ihrem Erscheinen noch einen sinnvollen Zweck erfüllen sollen.“ (Heinen 2014, S. 267). Dementsprechend hat Otto Groth die Gattung Zeitung aufbauend auf den Arbeiten der Zeitungswissenschaft, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts institutionell in den Publizistik- und Kommunikationswissenschaften aufgegangen ist (vgl. Bösch/Vowinckel 2012, S. 371)<sup>11</sup>, anhand der Merkmale der bereits thematisierten Aktualität, der Universalität, Publizität und Periodizität definiert (vgl. einleitend Groth 1960, S. 102; zusammenfassend auch Bollinger 1995, S. 6). Die letztgenannte Eigenschaft, die Groth als zentrales Unterscheidungskriterium zu anderen publizistischen Werken wie dem Flugblatt oder der Zeitschrift herausstellt (vgl. Groth 1960, S. 106), ist dabei als Konsequenz des Aktualitätsanspruchs zu sehen, indem Periodizität nicht an einem Zeitraum festgemacht wird, innerhalb derer eine bestimmte Anzahl Ausgaben erscheint, sondern an dem selbst heute in der Zeit der Online-Eilmeldungen nur theoretisch zu erreichenden Ziel der Gleichzeitigkeit von Ereignis und Erscheinen in der Zeitung (vgl. Groth 1960, S. 114). Dementsprechend steht die Zeitung schon definitionsgemäß immer in einem Spannungsfeld aus Zeitdruck einerseits und dem Anspruch, die Interessen der Lesenden so universell abzudecken, dass sie keiner anderen, konkurrierenden Zeitung mehr bedürfen, andererseits (vgl. Groth 1960, 135). Die Publizität der Zeitung, also ihre freie Verfügbarkeit für jede interessierte Person, stellt dabei dieser Fokussierung von Universalität auf das angenommene Lesendeninteresse eine Kontrollinstanz entgegen, die in dem zumindest potenziell immer mitzudenkenden Vergleich mit anderen Zeitungen besteht, der Falschmeldungen und dergleichen umgehend entlarven würde (vgl. Groth 1960, S. 210).

Vor diesem Hintergrund bietet die historische Zeitung als Quelle in Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht nicht nur Einblicke in die Rezeption allgemein- und lokalpolitischer Gegebenheiten sowie in gesellschaftliche und alltägliche Streitfragen, sondern sollte aus mediengeschichtlicher Perspektive auch im Kontext der Etablierung eines sich professionalisierenden Pressewesens als Akteur\*innen in all diesen Bereichen untersucht werden. Daneben weist das umrissene Spannungsfeld aus Aktualität, Universalität und Publizität eine Relevanz für den gegenwärtigen Umgang mit Nachrichten im Zeitalter der Quasi-Live-Berichterstattung auf, die schon allein eine Auseinandersetzung mit Entwicklungslinien des Mediensystems rechtfertigen könnte.

Trotz dieses Potenzials sind historische Zeitungen bislang kaum Gegenstand der geschichtsdi-daktischen Forschung oder des praktischen Geschichtsunterrichts geworden. Zwar sind im vergangenen Jahrzehnt einige fachdidaktische Erkundungen sowie unterrichtsmethodische Handreichungen entstanden (vgl. den Überblick bei Kuchler 2016, S. 34-37). Eine umfassende empirisch gestützte Untersuchung des Einsatzes

9 Zu den Möglichkeiten und Grenzen des Schlusses von der Zeitung auf die Lesenden vgl. auch Bourdieu 2020, S. 690-707.

10 Hier und im Folgenden wird grundsätzlich unterschieden zwischen Medien als „institutionalisierte[...] System[e] um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz“ (Faulstich 2004, S. 18) und digitalen Endgeräten

11 Zur Geschichte der Zeitungswissenschaft siehe auch Dovifat 1976, S. 13-16.



historischer Zeitungen als Unterrichtsmedium bleibt allerdings ebenso ein Desiderat, dem sich das hier vorgestellte Projekt annehmen möchte, wie überhaupt eine Berücksichtigung der Quellengattung in der Schulpraxis, die über transkribierte Artikelschnipsel oder zur Illustration abgedruckte Zeitungsseiten in Schulbüchern hinausgeht (vgl. Kuchler 2016, S. 39-43). Lange Zeit mag eine Ursache für den spärlichen Einsatz historischer Zeitungen im Geschichtsunterricht darin gelegen haben, dass diese mangels publizierter systematisierter Quellenbände mühsam in verschiedenen Archiven hätten zusammengetragen werden müssen. Heute kann dieses Argument jedoch nicht mehr gelten, seit zwar immer noch nur ein Bruchteil der vorhandenen Bestände, aber beispielsweise bereits im noch jungen Digitalisierungsprojekt für Zeitungen aus dem Gebiet des heutigen Nordrhein-Westfalens bereits 614 historische Zeitungstitel mit gut sieben Millionen Seiten online frei verfügbar sind.<sup>12</sup> Allerdings darf gerade für den unterrichtlichen Einsatz nicht außer Acht gelassen werden, inwiefern die Digitalisierung und die Einbindung in eine digitale Suchumgebung das Wesen der Quelle Zeitung verändert.

### 3 Verbindungen von historischem Lernen mit Kompetenzen für eine digitale Welt am Beispiel von Recherchen in digitalen Zeitungsarchiven

Um Informationen in Zeitungen, insbesondere in historischen Zeitungen, zu finden, werden Lesestrategien benötigt. Teils sind diese Gegenstand des Deutschunterrichts, teils lassen sich Kenntnisse aus dem Umgang mit anderen Quellengattungen übertragen. Da Lernende jedoch im regulären Geschichtsunterricht selten mit Faksimiles von Quellen – oder gar Originalen – konfrontiert werden, darf davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung nicht nur mit einer ganzen Seite einer historischen Zeitung, sondern einer kompletten Ausgabe in Frakturschrift eine Aufgabe darstellt, auf die Schüler\*innen gesondert vorbereitet werden müssen. In diesem Kontext erarbeitete Vorgehensweisen wie die Einstufung der Wichtigkeit von Beiträgen aus Sicht der Redaktion durch die Positionierung im jeweiligen Themenbereich der Zeitung nach dem Schema ‚Je weiter vorne und je weiter oben, desto wichtiger‘ für Zeitungen aus dem späten 19. und frühen 20. Jahrhundert, die bereits mit der heutigen Ressortgliederung vergleichbare Grundstrukturen aufweisen, lassen sich weitgehend problemlos auf das Digitalisat übertragen.<sup>13</sup> Erste Ergebnisse aus der Unterrichtsbeobachtung im Rahmen der empirischen Studie des Projektes *Historische Zeitungen und digitale Zeitungsarchive im Geschichtsunterricht* zeigen, dass Lernende die Recherchearbeit in digitalisierten historischen Zeitungen im Vergleich zur Arbeit mit auf DIN A3 gedruckten Faksimileausgaben historischer Zeitungen sogar bevorzugen, da sie einerseits die technischen Möglichkeiten, physische Verstehensbarrieren der Quellen zu umgehen, indem beispielsweise durch Hereinzoomen im Dokument eine sehr kleine Schrift besser lesbar gemacht wird, sehr zu schätzen wussten. Andererseits haben die Lernenden intuitiv die multimedialen Möglichkeiten der Arbeitstablets zu nutzen gewusst, um z. B. auch unaufgefordert unbekannte Begriffe nachzuschlagen oder ergänzende Lesehilfen neben der zur Verfügung Gestellten heranzuziehen. Beobachtung und erste Auswertungen der Fragebogenerhebung haben jedoch gezeigt, dass sich im Rezeptionsverhalten der Lernenden durch die Arbeit im Digitalisat kaum mehr Hinweise auf den Charakter des Materials als historische Quelle nachweisen ließen: Während Lernende, die mit gedruckten Zeitungsfaksimiles arbeiteten, immer wieder am Rande untereinander darauf zu sprechen gekommen sind, wie fremd ihnen das Medium Zeitung als solches im Allgemeinen sowie Schrift und Aufmachung der vorgelegten Ausgaben im Besonderen seien, blieben derartige Bemerkungen in den mit Digitalisaten arbeitenden Gruppen durchweg aus. Auch wenn diese ersten Erkundungen noch keine belastbaren Ergebnisse selbst für die kleine Stichprobe der explorativen Studie darstellen, steht damit doch mit Blick auf diesen Bereich des eher subs-

12 Stand November 2020 gemäß schriftlicher Auskunft von Dr. Michael Herkenhoff am 10.02.2021. Einen, wenn auch nicht mehr ganz aktuellen, Überblick über Digitalisierungsprojekte von Zeitungsbeständen bietet Blome 2018, S. B.6 – 9-13.

13 Viele dieser Strategien werden sicherlich überflüssig, sobald Digitalisate mittel OCR aufbereitet und per Schlagwortsuche durchsuchbar gemacht worden sind. Dies ist aktuell allerdings noch nur für einen sehr kleinen Teil der digitalen Zeitungsarchive der Fall (so u. a. für das im Projekt teilweise genutzte ANNO der österreichischen Nationalbibliothek (vgl. <https://anno.onb.ac.at/>, Abfrage: 11.02.2021)), daher werden hier auf OCR basierende Suchstrategien ausgeblendet.



tuitierenden Einsatzes von Digitalisaten im Geschichtsunterricht die Frage im Raum, inwiefern dadurch genuine Ziele des Fachs wie die Förderung der Wahrnehmung historischer Wandlungsprozesse (vgl. Pandel 1991, S. 11-13) neu gedacht werden müssen.

Ganz andere Anforderungen werden an die Lernenden gestellt, wenn die zu untersuchenden Zeitungsdigitalisate nicht vorausgewählt, sondern von den Schüler\*innen selbst in den Digitalarchiven recherchiert werden sollen. Auf geschichts- und mediendidaktischer Ebene gilt hier zu beachten, dass die Lernenden bei einem solchen Setting mit verschiedenen Medienlogiken konfrontiert werden, die jeweils eigene strategische Entscheidungen erfordern. So konservieren sich im Digitalisat, wie dargestellt, in großen Teilen die Eigenschaften des Ursprungsmediums, das digitale Endgerät kann zwar als technisches Hilfsmittel verwendet werden, verändert aber die Eigenlogik des Mediums nicht. Im Gegensatz dazu stellt das Digitalarchiv als Website stark vereinfacht gesprochen ein Hypertextsystem dar (vgl. Schwabe 2012, S. 95-99; mediengeschichtlich auch Bösch/Vowinckel 2012, S. 381), das sich aus dem Analogen bekannten Lesegewohnheiten verschließt.<sup>14</sup> So erlauben die Portale durchweg zwar auch ein Stöbern in ihren Beständen sowohl durch ein zufällig generiertes oder auf das aktuelle Datum bezogene Zeitungsangebot auf der Startseite als auch durch einen direkten Einstieg in die alphabetisch oder chronologisch zu sortierenden Katalogseiten. Ein zielgerichteter Zugriff auf bestimmte Zeitungen und Aufgaben ist auf diesem Wege aber kaum sinnvoll umsetzbar. Dementsprechend bildet die jeweilige Suchmaske, die im Fall von *zeitpunkt.nrw* Eingaben zum Zeitungstitel, zum Erscheinungsort sowie zur gesuchten Zeitspanne ermöglicht, den zentralen Zugang zu den Archivbeständen.

In einem ersten Schritt wurde den Lernenden im Rahmen der Studie die Gelegenheit gegeben, sich eigenständig in festen Kleingruppen<sup>15</sup> mit den Archiven vertraut zu machen, indem sie für den Unterrichtsgegenstand relevante Zeitungstitel ohne weitere Anleitung recherchierten. Hier zeigte sich, dass die Schüler\*innen – für die Beobachtenden und die Lehrkräfte überraschend – nur sehr bedingt in der Lage waren, die Suchlogik des Portals zu erschließen, das unter anderem und im Gegensatz zu herkömmlichen Web-Suchmaschinen pro Suchschritt nur die Anwendung eines der genannten Filter gestattet. Wurden auf einmal mehrere Filter abgefragt, wurden keine Resultate mehr angezeigt. Anstatt jedoch nach ersten Fehlschlägen die eigene Strategie zu hinterfragen, akzeptierten die Lernenden in weiten Teilen das Ergebnis *keine Resultate* und schlussfolgerten, dass *es wohl keine Zeitungen dazu gebe*. Dass eine derartige Verallgemeinerung des (vermeintlich) fehlenden Bestands im Portal zu einer generellen Nichtexistenz der entsprechenden Quellen hochproblematisch ist, kann hier nicht weiter thematisiert werden. Stattdessen zeigt sich unter anderem an dieser Stelle<sup>16</sup>, in welchem begrenztem Rahmen das wohl auf Prensky zurückgehende Konzept der digital natives (vgl. Prensky 2001, S. 1-3) – wenn überhaupt – Gültigkeit besitzt.

Auch wenn das Erkenntnisinteresse des Projektes vorrangig ein Geschichtsdidaktisches ist, folgen aus der oben dargelegten engen Verknüpfung der historischen Methode mit den Kompetenzen in einer digitalen Welt und der erläuterten Beobachtung, dass eine fachlich angemessene Arbeit der Lernenden in den Digitalarchiven ohne eine adäquate Einbindung und Förderung der Kompetenzen in einer digitalen Welt nicht möglich ist. Daher sind die Kompetenzbereiche durch konkrete Arbeitsstrategien und -schritte operationalisiert worden, um sie in die unterrichtliche Vermittlung in der Interventionsphase der Studie einzubinden. Die Kompetenzbereiche *Suchen und Verarbeiten*, *Analysieren und Reflektieren* sowie *Produzieren und Präsentieren* bilden dabei die Grundstruktur der Arbeitsaufträge ab, die insgesamt darauf ausgerichtet sind, dass die Lernenden in den Digitalarchiven relevante Zeitungstitel und darin wiederum relevante Ausgaben finden, die sie im Hinblick auf das entwickelte Erkenntnisinteresse analysieren, um durch die Einordnung in den historischen Kontext zu einem historischen Sach- und Werturteil zu gelangen (vgl. Jeismann 1978, S. 84). Im Hinblick auf den Kompetenzbereich 1) ist es dabei unerlässlich, Suchstrategien zu entwickeln und an die Struktur der jeweiligen Plattform anzupassen, Relevanzkriterien für die Auswahl der Zeitungen festzulegen und anzuwenden sowie das ausgewählte Material sinnvoll zu speichern und zu dokumentieren. Die

14 Auch Vergleiche zur Funktionsweise klassischer Archive verbieten sich weitgehend, da diese, selbst wenn sie mit digitalen Findbüchern und Bestellsystemen arbeiten, kein direktes Question-Response-System darstellen. Zudem muss, selbst wenn man diesen Aspekt außer Acht lässt, davon ausgegangen werden, dass kaum ein\*e Schüler\*in noch Erfahrungen mit Archivrecherchen hat.

15 Aufgrund der Vorgaben zur Eindämmung der Coronapandemie im Oktober und November 2020 waren die Möglichkeiten zum Einsatz kooperativer Arbeitsformen in der Schule sehr begrenzt.

16 Weitere Beobachtungen aus dem Pretest, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, stützen den Befund.



Entwicklung dieser Aspekte fand einerseits im Hinblick auf die Vermittlung von Suchstrategien als Lernen am Modell der Lehrkraft statt. Andererseits organisierten die Lernendengruppen ihre Arbeitsprozesse selbst innerhalb eines beispielsweise durch Angabe von zentralen Ereignissen innerhalb des zu untersuchenden Zeitraums oder von allen im zugehörigen räumlichen Umfeld erschienenen Zeitungen gesetzten Rahmens, aus denen die weitere Auswahl zu treffen ist. Durch diese Kombination konnte einerseits zunächst die Zugangsschwelle zu den Portalen für die Lernenden herabgesetzt werden, ohne andererseits den Arbeitsprozess selbst bereits umfassend zu linearisieren.

Die Auswahl von Zeitungsausgaben aus den vorgegebenen Titeln sowie deren Analyse und Auswertung stellte im weiteren Verlauf hohe Ansprüche an die Kompetenzbereiche *Kommunizieren und Kooperieren*, *Problemlösen und Handeln* sowie *Schützen und sicher Agieren* insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Lernenden aufgrund der notwendigen Corona-Schutzmaßnahmen in fester Sitzordnung Abstand zueinander zu halten hatten. Daher ließen sich kooperative Prozesse wie der Austausch über gefundene Informationen oder verworfene Zeitungen nicht im direkten Austausch realisieren. Stattdessen mussten für alle Austauschprozesse digitale Tools herangezogen werden, deren Auswahl mit den Schüler\*innen diskutiert wurde. Dabei zeigte sich deutlich, dass Datenschutzbedenken auf Lernendenseite durchweg hinter der Usability von Plattformen als zentralem Kriterium zurückstehen.

Zusammenfassend wird am vorgestellten Beispiel des Projektes *Historische Zeitungen und digitale Zeitungsarchive im Geschichtsunterricht* insbesondere die unhintergehbare Verknüpfung fachlicher und digitaler Kompetenzen deutlich: das geschichtsdidaktisch legitimierte Lern- und Forschungsziel kann von den Schüler\*innen nicht erreicht werden, ohne dass sie über die Kompetenzen verfügen, den digitalen Raum sachangemessen für sich zu nutzen. Andererseits lassen sich die Digitalkompetenzen ohne die fachliche Orientierung nicht operationalisieren, blieben also leere Worthülsen, die sich bestenfalls noch an konstruierten Beispielen vermitteln ließen, deren Sinnhaftigkeit kaum ernsthaft begründet werden könnte. Ebenso entlarvt das beschriebene Vorgehen das Argument, Kompetenzen in einer digitalen Welt gehörten nicht in den Geschichtsunterricht, wären geradezu Fremdkörper, als eine Aussage, die nur dann Gültigkeit beanspruchen kann, wenn sich der Geschichtsunterricht von der digitalen Welt abschottet und damit dessen gerade auch fachliche Potenziale verwirft, die hier nur umrissen und von der Geschichtswissenschaft längst erkannt worden sind.

## Literaturverzeichnis

- Barricelli, Michele (2016): Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hrsg.): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer, S. 45-68.
- Blanke, Horst Walter (2011): *Geschichtstheorie und Wissenschaftsgeschichte. Vier Anmerkungen zu Rüsens Historik-Konzeption*. In: *Erwägen - Wissen - Ethik*, H. 4, S. 501-503.
- Bollinger, Ernst (1995): *Pressegeschichte I. 1500-1800. Das Zeitalter der allmächtigen Zensur*. Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag.
- Borries, Bodo von (2005): *Mindeststandards für das Fach Geschichte?* In: *Neue Sammlung*, 45, S. 69-84.
- Borries, Bodo von (2014): *Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Momente historischen Lernens*. Mit Beiträgen von Johannes Meyer-Hamme. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bösch, Frank/Vowinckel, Anette (2012): *Mediengeschichte*. In: Bösch, Frank/Danyel, Jürgen (Hrsg.): *Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden*. Göttingen: V & R, S. 370-390.
- Bourdieu, Pierre (2020): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Übersetzt von Bernd Schwibs und Achim Russer. 27. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brügger, Niels (2018): *The archived web. Doing history in the digital age*. Cambridge: The MIT Press.
- Danker, Uwe/Schwabe, Astrid (2017): *Geschichte im Internet*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deile, Lars (2016): *Auf dem Weg zu einer Ästhetik historischen Lernens*. In: Buchsteiner, Martin/Nitsche, Martin (Hrsg.): *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer, S. 103-120.
- Dovifat, Emil (1976): *Zeitungslehre. Theoretische und Rechtliche Grundlagen - Nachricht und Meinung - Sprache und Form*. Band 1. Berlin: de Gruyter.



- Droysen, Johann Gustav (1972): *Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte*. herausgegeben von Rudolf Hübner. 7. unveränderte Auflage. Darmstadt: WBG.
- Faulstich, Werner (2004): *Medium*. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): *Grundwissen Medien*. 5. vollständig überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage. München: Fink, S. 13-102.
- Filser, Karl (1973): *Geschichte: mangelhaft. Zur Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule; Ergebnis, Interpretation und Konsequenzen einer empirischen Erhebung bei Schülern der letzten Hauptschulklasse*. München: Ehrenwirth.
- Groth, Otto (1960): *Das Wesen des Werkes*. Berlin: de Gruyter.
- Günther-Arndt, Hilke (2018): *Historisches Lernen und Wissenserwerb*. In: Günther-Arndt, Hilke/Zülsdorf-Kersting, Meik (Hrsg.): *Geschichts-Didaktik*. 7. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 24-49.
- Hasberg, Wolfgang (2007): *Die Entzauberung der Hrosvith von Gandersheim - oder: Dekonstruktion als Akt entdeckenden historischen Lernens*. In: Hasberg, Wolfgang/Weber, Wolfgang E. J. (Hrsg.): *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag*. Berlin: LIT, S. 211-242.
- Hasberg, Wolfgang/Körper, Andreas (2003): *Geschichtsbewusstsein dynamisch*. In: Körper, Andreas (Hrsg.): *Geschichte - Leben - Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Bodo von Borries. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 177-200.
- Heinen, Armin (2014): *Zeit, Zeitung lesen zu lernen. Die Herausforderung der Geschichte und die Lesekultur der Gegenwart: „Echo der Gegenwart, Aachen, 22. Mai 1874“*. In: Dumiche, Béatrice/Heinen, Armin (Hrsg.): *Textes et contextes. Text und Kontext : in Memoriam Pierre-Andre Bois*. Bonn: Romanistischer, S. 267-277.
- Jeismann, Karl-Ernst (1978): *Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts*. In: Behrmann, Günter C./Jeismann, Karl-Ernst/Süssmuth, Hans (Hrsg.): *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts*. Paderborn: Schöningh, S. 50-108.
- Körper, Andreas (1999): *Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbereiter und potentieller Verhinderer Hitlers. Historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung*. Hamburg: Krämer.
- Körper, Andreas (2018): *Geschichte - Spielen - Denken. Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten*. In: *MedienPädagogik Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, S. 19-35. <https://www.medienpaed.com/article/view/602> (Abfrage: 15.02.2021).
- Krommer, Axel (2019): *Warum der Grundsatz „Pädagogik vor Technik“ bestenfalls trivial ist*. In: Krommer, Axel/Lindner, Martin/Mihajlovic, Dejan (Hrsg.): *Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßerem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. Hamburg: Booklink, S. 67-72.
- Kuchler, Christian (2016): *Zwischen geschichtsdidaktischer Forschung und aktuellem Unterrichtseinsatz: Historisches Lernen und Zeitung*. In: Kuchler, Christian/Städter, Benjamin (Hrsg.): *Zeitungen von gestern für das Lernen von morgen? Historische Tagespresse im Geschichtsunterricht*. Göttingen: V & R, S. 31-49.
- KMK - Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf) (Abfrage: 15.02.2021).
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Norden, Jörg van (2011): *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*. Freiburg: Centaurus.
- Pandel, Hans-Jürgen (1990): *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765 - 1830)*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991): *Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen*. In: Borries, Bodo von/Pandel, Hans-Jürgen/Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 1-23.
- Pandel, Hans-Jürgen (1993): *Geschichtsbewusstsein*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 44, S. 725-729.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): *Geschichtsdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. In: *On the Horizon* 9, H. 5, pp. 1-6.



- Ricoeur, Paul (1996): Geschichte und Rhetorik. In: Nagl-Docekal, Herta (Hrsg.): Der Sinn des Historischen. Geschichtsphilosophische Debatten. Frankfurt: Fischer, S. 107-125.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen: V & R.
- Rüsen, Jörn (1986): Rekonstruktion der Vergangenheit. Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen: V & R.
- Rüsen, Jörn (1988): Historische Methode. In: Meier, Christian/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Historische Methode. München: DTV, S. 62-80.
- Rüsen, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Foren und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen: V & R.
- Rüsen, Jörn (1994): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln: Böhlau.
- Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Mit einem Beitrag von Ingetraud Rüsen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln: Böhlau.
- Sauer, Michael (2017): Medien im Geschichtsunterricht. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 85-91.
- Schreiber, Waltraud (2005): Einführungsbeitrag: Re-Konstruktionskompetenz. In: Mebus, Sylvia/Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Geschichte denken statt pauken. Didaktisch-methodische Hinweise und Materialien zur Förderung historischer Kompetenzen. Meißen: Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung, S. 107-117.
- Schreiber, Waltraud (2007): Historische Narrationen de-konstruieren - Den Umgang mit Geschichte sichtbar machen. Ein neues Aufgabenfeld für forschend-entdeckendes Lernen. In: Hasberg, Wolfgang/Weber, Wolfgang E. J. (Hrsg.): Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag. Berlin: LIT, S. 285-311.
- Schwabe, Astrid (2012): Historisches Lernen im World Wide Web. Fachdidaktisch-mediale Konzeption, praktische Umsetzung und empirische Evaluation der regionalhistorischen Website Vimu.info. Göttingen: V & R.
- Stalder, Felix (2017): Kultur der Digitalität. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Stöber, Rudolf (2005): Deutsche Pressegeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2. überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK.

