UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

# Wie digitale Medien im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen sollten: eine Analyse der Lehrpläne Bayerns und Nordrhein-Westfalens

**Kristopher Muckel**

**Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:**

Muckel, Kristopher. 2025. "Wie digitale Medien im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen sollten: eine Analyse der Lehrpläne Bayerns und Nordrhein-Westfalens." *geschichte für heute* 18 (1): 49–64.

**Nutzungsbedingungen / Terms of use:**

**licgercopyright**

*Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:*
***Deutsches Urheberrecht***
*Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:*
*https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/*

**Kristopher Muckel**

# Wie digitale Medien im Geschichtsunterricht zum Einsatz kommen sollten

## Eine Analyse der Lehrpläne Bayerns und Nordrhein-Westfalens

Die Entwicklung und das Erwerben der notwendigen Kompetenzen für ein Leben in einer digitalen Welt gehen über notwendige informatische Grundkenntnisse weit hinaus und betreffen alle Unterrichtsfächer" (Kultusministerkonferenz 2017, 12) – also auch den Geschichtsunterricht. In welchem Verhältnis dieser zu den verschiedenen Phänomenen und Folgen einer gesamtgesellschaftlich ausgreifenden Digitalität (vgl. Stalder 2017, 96-199) stehen kann und soll, ist in der Geschichtsdidaktik weiterhin nicht final geklärt, auch wenn seit den 2010er Jahren Überlegungen unter anderem zu einem fachspezifischen Medienbegriff, der auch die Spezifika digitaler Medien berücksichtigt (vgl. z. B. Bernsen/Spahn 2015), sowie zu einer explizit historischen Medienbildung vorgelegt worden sind (vgl. z. B. Kerber 2016). Darüber hinaus sind auch zahlreiche empirische Studien zu einzelnen digitalen Medien erschienen (vgl. z. B. für einen Überblick über den Forschungsbereich ‚Geschichte und Internet' Burkhardt 2020, 22-37). Der Beitrag, den historisches Lernen grundsätzlich zur Entwicklung von Medien- bzw. Digitalkompetenzen Lernender leisten kann, ist jedoch weiterhin ebenso ein Streitpunkt wie die Frage, inwiefern Aspekte der Medienbildung historischen Lernprozessen zuträglich sein können.

Die Grundlage für deren Beantwortung bilden die Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt sowie die Medienkompetenzkonzepte der Bundesländer, die in einem ersten Schritt in gebotener Kürze vorgestellt werden. Die darauf aufbauende Auseinandersetzung mit der Überlegung, inwiefern der Umgang mit digitalen Medien Einfluss auf das historische Lernen im Geschichtsunterricht haben kann, bildet den Ausgangspunkt für eine Analyse der Geschichtslehrpläne der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Bayerns und Nordrhein-Westfalens. Diese fragt danach, welche Perspektiven der Auseinandersetzung mit digitalen Medien in den Kompetenzanforderungen des Faches explizit eingefordert werden. Die Fokussierung auf digitale Medien, unter denen hier weit gefasst digitale Endgeräte ebenso wie Objekte im digitalen Raum verstanden werden (vgl. Föhr 2017, 27-31), als einen Teilaspekt des Gesamtphänomens der Digitalität erfolgt hier zum Zwecke der Reliabilität der Analyse, die nicht durch einen (zu) weiten Interpretationsrahmen beispielsweise durch den Ein-

bezug allgemeiner gesellschaftlicher Folgen des digitalen Wandels verfälscht werden soll. Das Ziel ist es dabei insgesamt nicht, ‚gute' und ‚schlechte' Einbindungen digitaler Medien in die Geschichtslehrpläne herauszustellen. Vielmehr liegt die Absicht dieses Beitrags in einer Beschreibung des aktuellen Status der entsprechenden Vorgaben in den beiden bevölkerungsreichsten Bundesländern, die von der unterrichtlichen Praxis weit entfernt sein, aber dennoch eine Vorstellung davon vermitteln können, was für die geschichtsunterrichtliche Praxis derzeit gefordert wird.

## Die Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt

Ausgehend von der Annahme, durch Digitalisierungsprozesse würden sich nicht nur die traditionellen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens verändern, sondern mit dem „kompetente[n] Umgang mit digitalen Medien" (Kultusministerkonferenz 2017, 13) auch durch eine Neue ergänzt werden, fordert die Kultusministerkonferenz eine Bildung in der digitalen Welt, die Möglichkeiten der Individualisierung und der Übernahme von Eigenverantwortung vor dem Hintergrund eines „Primat[s] des Pädagogischen" (ebd., 12, fett im Orig.) eröffnet. Im Rückgriff auf andere Modellierungen von Digitalkompetenz werden dafür sechs Kompetenzbereiche formuliert: Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren; Kommunizieren und Kooperieren; Produzieren und Präsentieren; Schützen und sicher Agieren; Problemlösen und Handeln sowie Analysieren und Reflektieren (vgl. ebd., 16-19). Sie alle beziehen sich auf Teilaspekte einer von Digitalität geprägten Kultur, das digitale Medium selbst tritt jedoch vorrangig in der Beschreibung des Kompetenzbereichs Analysieren und Reflektieren in den Vordergrund, während es in den anderen Bereichen weitgehend als gegebene Voraussetzung angenommen wird.

Der Kompetenzbereich Analysieren und Reflektieren umfasst erstens Teilkompetenzen zur kenntnisgeleiteten Bewertung von digitalen Medien vor dem Hintergrund z. B. von Analysen zur Verbreitung von Inhalten sowie zu ihrer Wirkung in der digitalen Welt und darüber hinaus. Zweitens wird eingefordert, dass Lernende sich mit der Vielfalt des Medienangebots im digitalen Raum auseinandersetzen und daraus resultierende Potenziale und Gefahren für den individuellen Mediengebrauch, aber auch für politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Kontexte beurteilen können (vgl. ebd., 19). In den Medienkompetenzmodellen Bayerns und Nordrhein-Westfalens finden sich diese Aspekte, wenn auch in teilweise abweichender Formulierung, wieder (vgl. Medienberatung NRW 2019, 21; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2017).

Zu klären ist nun zunächst, inwiefern ein solcher Zugriff auf digitale Medien für den Geschichtsunterricht relevant ist, also Einfluss auf den Prozess des historischen Lernens als solchem hat bzw. haben kann.

## Geschichtsunterricht – Medienunterricht?

Geschichtsunterricht ist immer auch Medienunterricht, da „Geschichte nur über Medien konstruiert werden kann" (Bernsen 2017, 38). Der kritische Umgang mit Medien, insbesondere den *„geschichtsdidaktische[n] Medien"* (Günther-Arndt 2015, 29, kursiv im Orig.), also Quellen und Darstellungen, gehört als Teil der historischen Methode (vgl. z. B. Rüsen 2013, 180-185) zum Wesenskern des Umgangs mit Geschichte. Entscheidend dafür, inwiefern die Auseinandersetzung mit Digitalität bzw. digitalen Medien genuin fachlicher Bestandteil des Geschichtsunterrichts sein kann, erscheint vor diesem Hintergrund die Frage: Unterscheiden sich Quellen und Darstellungen im Digitalen grundsätzlich von solchen, die in analogen Formaten vorliegen? Ist dies nicht der Fall, wie es beispielsweise der Eintrag zu Medien in der Neuauflage des Wörterbuchs Geschichtsdidaktik suggeriert, der sich zu digitalen Medien vollständig ausschweigt (vgl. Pandel 2022), dann ändert die digitale Form der Medien nichts an ihrem Potenzial für historisches Lernen und der Bereich der Digitalität wäre für den Geschichtsunterricht weitgehend irrelevant. Muss die Frage hingegen bejaht werden, dann ist zu prüfen, inwiefern die Eigenschaften des digitalen Mediums in den historischen Prozess eingebunden werden können.

Auf dieser Grundlage ist zunächst zu klären, was ein digitales Medium überhaupt auszeichnet. So ist ein solches zunächst nicht materialisierbar, das heißt, es kann nicht ohne Informationsverluste beispielsweise durch Ausdrucken in eine analoge Form übertragen werden. Dies liegt unter anderem daran, dass digitale Medien aus zwei verschiedenen Ebenen bestehen: einer Code- und einer Anzeigeebene. Erstere kann dabei Informationen enthalten, die sich nicht zwangsläufig unmittelbar auf zweiterer wiederfinden und dementsprechend bei einem Analogisierungsvorgang verloren gehen würden. Die Codeebene selbst ist für Menschen nicht ohne Hilfsmittel lesbar, da sie aus einer Abfolge binärer Zeichen (0 und 1) besteht, die durch ein kompatibles Endgerät in eine Anzeigeebene übersetzt werden muss. Aus diesen Grundeigenschaften folgt, dass einerseits die Konstellationen der Anzeigeebene relativ einfach verändert werden können. Andererseits bieten digitale Medien insgesamt zahlreiche Möglichkeiten der Verbindung mit anderen digitalen Medien, beispielsweise indem ein Video in eine Website eingebunden wird oder dergleichen. Es liegt damit nahe, dass digitale Medien

aufgrund ihres nicht materiellen Charakters im Regelfall verlustfrei so reproduziert werden können, dass nicht zwischen Original und Kopie zu unterscheiden ist (vgl. Föhr 2017, 31-37).

Eine besondere Form digitaler Medien stellen gerade in diesem Kontext digitalisierte Medien dar, also digitale Objekte, die auf Grundlage eines analog-materiell vorliegenden Originals entstanden sind (vgl. Brügger 2018, 21-23), wobei oftmals das Ziel verfolgt wird, dessen Gestalt auf der Anzeigeebene im Digitalen möglichst detailgetreu zu reproduzieren. Zu beachten ist jedoch, dass sich weder alle Eigenschaften des materiellen Objektes ins Digitale übertragen lassen noch diejenigen Charakteristika, die tatsächlich in das digitale Medium überführt worden sind, durch Druckvorgänge oder Vergleichbares im Analogen wiederhergestellt werden können.

Dass das Medium, mit dem Lernende sich im Zuge historischer Lernprozesse auseinandersetzen, einen Einfluss auf die Resultate ebenjenes Prozesses hat, hat Marcel Mierwald beispielsweise für die Verwendung von Medien mit verschiedenem Authentizitätsgrad nachgewiesen (vgl. Mierwald 2020). Inwiefern auch verschiedene Formen digitaler Medien derartige Einflüsse ausüben, ist in der Geschichtsdidaktik bislang nur selten empirisch erforscht worden. Vorliegende Studien[1] legen jedoch nahe, dass verschiedene Formen des Umgangs mit digitalen Medien ebenfalls nicht ohne Folgen für Lernsettings und -resultate bleiben.

## Perspektiven auf digitale Medien – das Frankfurt-Dreieck

Wenn damit also davon ausgegangen wird, dass die digitale Verfasstheit eines Mediums Auswirkungen auf den historischen Lernprozess hat, folgt daraus die Überlegung, wie ebendiese beschrieben und damit selbst für den Geschichtsunterricht verfügbar gemacht werden kann. Um die in der Strategie der Kultusministerkonferenz genannten Teilkompetenzbereiche sowohl im Hinblick auf die grundsätzliche Bestimmung der Eigenschaften eines digitalen Mediums als auch für die Untersuchung des Umgangs mit denselben in den Fachcurricula systematisch anwendbar zu machen, wird das Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt (vgl. Brinda et al. 2019) herangezogen, das die in den Medienkompetenzkonzepten genannten Aspekte bündelt.

Bei diesem handelt es sich um ein auf der Dagstuhl-Erklärung (vgl. Brinda et al. 2016) basierendes Modell, das sich einem Betrachtungsgegenstand in der digitalen Welt aus informatischer, medienpädagogischer und didaktischer Perspektive annähert. Dafür werden drei Perspektiven definiert, die miteinander wechselwirken und innerhalb derer jeweils wiederum die drei Prozesse der Analyse, Reflexion und Gestaltung

zu untersuchen sind. Dabei steht erstens aus technologisch-medialer Perspektive die Frage nach der „Funktionsweise von digitalen Artefakten, die die digital vernetzte Welt ausmachen" (Brinda et al. 2019), im Vordergrund. Aufbauend auf deren Analyse können technisch bedingte Möglichkeiten und Grenzen des Medieneinsatzes reflektiert und somit Anwendungskontexte und Problemlösestrategien für das digitale Medium entworfen werden. Zweitens fragt die gesellschaftlich-kulturelle Ebene nach den Wechselwirkungen zwischen einem digitalen Medium und gesellschaftlichen Entwicklungen, Positionen usw. Diese Analyse kann dabei in Abhängigkeit von den Eigenschaften des Mediums einen sehr kleinen, beispielsweise schulinternen Bereich, aber durchaus auch öffentliche Debatten über Geschichts- und Erinnerungskultur umfassen.[2] Darauf aufbauend können die Potenziale, die das digitale Medium für gesellschaftliche Kontexte bereithält, reflektiert und Nutzungsszenarien konzipiert werden.[3] Aus einer Interaktionsperspektive wird drittens danach gefragt, wie Individuen das digitale Medium in funktionalen Kontexten zur Lösung konkreter Problemstellungen nutzen sowie in gesellschaftlichen Kontexten in und mit ihnen handeln. Darüber hinaus ist zu prüfen, inwiefern Individuum und Medium ihre jeweiligen Entwicklungen gegenseitig beeinflussen, das Medium z. B. Einfluss nimmt auf die Identitätsentwicklung einer Person.

Eine Stärke des Konzepts wird darin gesehen, dass es zum einen ein fachlich offenes Analysetool darstellt, das die (Teil-)Kompetenzbereiche zum Umgang mit digitalen Medien konkretisiert. Zum anderen bietet es durch den Einbezug der Prozesse der Analyse, Reflexion und Gestaltung Anknüpfungspunkte an das Gesamtkonzept der Medien- bzw. Digitalkompetenz, die den Rahmen für den Umgang mit dem einzelnen Medium vorgibt und die damit an die Auseinandersetzung mit einem konkreten digitalen Medium angebunden werden kann.

## Analyse der Lehrpläne Bayerns und Nordrhein-Westfalens

### Ansprüche an das Fach Geschichte

Auf dieser Grundlage soll zunächst geprüft werden, welche Ansprüche die Lehrpläne Bayerns und Nordrhein-Westfalens an sich selbst stellen, konkret also welche Bereiche einer Kompetenz zur Bildung in der digitalen Welt als Beitrag des Faches zu den „übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2024b) (Bayern) bzw. in den „Kompetenzbereichen" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 14) des Faches (NRW) herausgestellt werden.

Im bayerischen gemeinsamen Lehrplan für die Fächer Geschichte, Politik und Religion für die Mittelschule wird als Teil des Beitrags der Fächer zur allgemeinen Bildung die Förderung des kritischen Überdenkens des eigenen Medienkonsums genannt, das zur Entwicklung „nachhaltiger Strategien zur verantwortungsbewussten Nutzung" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2024b) führen soll. Darüber hinaus wird gefordert, dass Schüler*innen im Laufe des Bildungsgangs „Wert und (...) Risiken einer unabhängigen Medienlandschaft" verstehen lernen. Die für das Fach Geschichte an Realschule und Gymnasium formulierten Ansprüche bewegen sich auf vergleichbarem Niveau. Im Hinblick auf den Beitrag des Faches zur Medien- und digitalen Bildung wird darauf verwiesen, dass die unterrichtliche Arbeit mit Quellen und Darstellungen einen reflektierten Umgang mit Medien erfordert, den Lernende für den Alltag zu verallgemeinern lernen sollen. Darüber hinaus biete der Geschichtsunterricht die Möglichkeit, „Strategien der Massenbeeinflussung zu identifizieren und zu durchschauen". Digitale Medien werden nur dahingehend spezifisch erwähnt, dass Lernende durch den Unterricht in die Lage versetzt werden sollen, die „Qualität digitaler Angebote mit historischen und historisierenden Inhalten anhand vorgegebener Analysekriterien" zu überprüfen und darauf aufbauend diese „reflektiert und zielorientiert zu nutzen" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2023, 129, gleichlautend in Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2024a).

In den nordrhein-westfälischen Lehrplänen sowohl für das Fach Geschichte als auch für das aus den Teilbereichen Erdkunde, Geschichte und Politik bestehende Fach Gesellschaftslehre[4] wird die „Bildung für die digitale Welt und Medienbildung" als „fachübergreifende (...) Querschnittsaufgabe in Schule und Unterricht" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 10, gleichlautend in allen anderen Lehrplänen für weiterführende Schulen in Nordrhein-Westfalen) herausgestellt, zu der das jeweilige Fach einen Beitrag leistet. In der Beschreibung der Kompetenzbereiche wird jedoch nur im Kontext der Methodenkompetenz dergestalt auf diese Forderung verwiesen, dass neben analogen auch digitale Quellen und Darstellungen im Hinblick auf ihre „Perspektivität und Interessengebundenheit" unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Gattung zu untersuchen sind (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, 14).

Eine gewisse Vagheit darf wohl als wesentliches Kennzeichen der einleitenden Ziel- und Kompetenzbeschreibungen in Lehrplänen angenommen werden. Nichtsdestotrotz erscheint die Verkürzung der Bildung in der digitalen Welt im Allgemeinen und der Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Speziellen auf einen bloßen Mediennutzungsvorgang, der mit der Nutzung analoger Medien quasi gleichgestellt

wird, wie sie sich in diesem ersten Blick auf die Lehrpläne gezeigt hat, frappierend. Es ist dementsprechend zu hoffen, dass dem eine ausführlichere Berücksichtigung in den konkreten Kompetenzanforderungen entgegengestellt wird.

## Vorgehen und Codesystem

Zur vertieften Analyse der Lehrpläne für weiterführende Schulen in Bayern und Nordrhein-Westfalen ist eine zweistufige qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt worden, bei der aufgrund einer sehr geringen Codezahl in diesem Bereich die Inhaltsebene im Folgenden unberücksichtigt bleibt. Dazu wurden erstens mittels inhaltlich strukturierender Analyse (vgl. Kuckartz 2018, 97-122) auf Kompetenzebene Auseinandersetzungen mit digitalen Medien in den Lehrplänen identifiziert. Im Laufe der Codierarbeit sind darüber hinaus die Codes Medienentwicklung und Aspekte der Medienkritik ergänzt und auf alle Dokumente angewendet worden. Dies erschien notwendig, um diese Aspekte auch dann berücksichtigen zu können, wenn sie nicht explizit auf digitale Medien ausgerichtet sind, aber (auch) auf ebendiese bezogen werden können. Das Codesystem der ersten Stufe ist in Tabelle 1 mit Ankerbeispielen vorgestellt.

| Code | Beschreibung<br>Ankerbeispiel (Die Lernenden ...)[5] |
|---|---|
| Medienentwicklung | Codiert werden Sätze oder Abschnitte, in denen auf Inhalts- oder Kompetenzebene die Auseinandersetzung mit Mediengeschichte unter Bezug auf die Entwicklung der Digitalität als Unterrichtsgegenstand genannt wird.<br>„identifizieren und erläutern am Beispiel des Buchdrucks die gesellschaftlichen Auswirkungen technischer Erfindungen im Bereich der Informationsverarbeitung und -verbreitung, um sie mit der digitalen Revolution am Beginn des 21. Jahrhunderts zu vergleichen."<br>(Bayern LP Realschule, S. 30) |
| Aspekte der Medienkritik | Codiert werden Sätze oder Abschnitte, in denen auf Inhalts- oder Kompetenzebene Aspekte der Medienkritik als Unterrichtsgegenstand benannt werden, insofern diese über die fachliche Operation der Quellenkritik hinausgeht.<br>„bewerten anhand selbstgewählter Gütekriterien (z. B. Zeitpunkt der Entstehung, Zielsetzung) die Qualität unterschiedlicher digitaler und gedruckter Medien mit historischen oder historisierenden Inhalten."<br>(Bayern LP Realschule, S. 42) |

| | |
|---|---|
| Digitale Medien (Kompetenzebene) | Codiert werden Sätze oder Abschnitte, in denen Kompetenzen zum Einsatz digitaler Medien durch Lernende beschrieben werden.<br>„untersuchen auf Grundlage anspruchsvoller Quellen und Karten, auch aus digitalen Angeboten, die Interessen unterschiedlicher weltpolitischer Akteure, um deren Agieren an konkreten historischen Beispielen zu beurteilen." (Bayern LP Gymnasium) |

*Tabelle 1: Codesystem zur inhaltlich strukturierenden Analyse*

Auf zweiter Ebene wurden die auf diese Weise identifizierten Aspekte im Zuge einer evaluativen Analyse (vgl. Kuckartz 2018, 123-142) dahingehend untersucht, welche Perspektiven des Frankfurt-Dreiecks sie abdecken. Das dazu aus dem Modell deduktiv entwickelte Codesystem wird in Tabelle 2 präsentiert.

| Obercode | Beschreibung |
|---|---|
| Subcode | Ankerbeispiel (Die Lernenden ...) |
| Strukturen und Funktionen | Mit den Subcodes codiert werden alle Sätze oder Abschnitte, die mit dem Code „Digitalität" versehen worden sind, in denen das Hinterfragen und Reflektieren der den Phänomenen und Artefakten der durch Digitalisierung geprägten Welt zugrundeliegenden Strukturen und deren Funktionsweisen sowie eine Befähigung zur (Mit-)Gestaltung solcher Artefakte und Phänomene thematisiert wird.<br>Der Obercode wird nicht vergeben. |
| Technologische Perspektive | (Code nicht vergeben) |
| Mediale Perspektive | „erörtern grundlegende historische Sachverhalte unter Berücksichtigung von Geschichtskultur, außerschulischen Lernorten und digitalen Deutungsangeboten (UK 4)." (NRW LP HS, S. 43) |
| Wechselwirkungen | Mit den Subcodes codiert werden alle Sätze oder Abschnitte, die mit dem Code „Digitalität" versehen worden sind, in denen die Einflüsse des digitalen Wandels auf soziale Kommunikations- und Interaktionsbedingungen sowie die politische Organisation von Gesellschaften thematisiert wird.<br>Der Obercode wird nicht vergeben. |

| | |
|---|---|
| Gesellschaftliche Wechselwirkungen | „analysieren beispielhaft populäre, u. a. digitale Formen der Mittelalterrezeption im Vergleich zu wissenschaftlichen Darstellungen, um einen Einblick in die gesellschaftliche Funktion von Geschichtsbildern zu erhalten, und präsentieren ihre Ergebnisse." (Bayern LP Gymnasium) |
| Historische, politische, ökonomische Implikationen | „erklären ausgewählte Aspekte des israelisch-palästinensischen Konflikts multikausal, indem sie kurz- und langfristige Ursachen und Folgen berücksichtigen. Dabei formulieren sie differenzierte und problembewusste Argumentationen, die eine weitgehend selbständige Auseinandersetzung mit historischen Themen zeigen." (Bayern LP Gymnasium) |
| Interaktion | Mit den Subcodes codiert werden alle Sätze oder Abschnitte, die mit dem Code „Digitalität" versehen worden sind, die die Nutzung digitaler Medien und Systeme vor dem Hintergrund der technologisch-medialen und gesellschaftlich-kulturellen Voraussetzungen sowie Möglichkeiten zur Teilhabe am digitalen Wandel thematisieren.<br>Der Obercode wird nicht vergeben. |
| Nutzung | „stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese auch unter Nutzung elektronischer Datenverarbeitungssysteme anschaulich (MK9)."<br>(NRW LP Gymnasium (Oberstufe), S. 21) |
| Handlung | „präsentieren in analoger und digitaler Form (fach-) sprachlich angemessen eigene historische Narrationen (MK 6)." (NRW LP Gesamtschule, S. 118) |
| Subjektivierung | „präsentieren eigene historische Narrationen und nehmen damit am (schul-) öffentlichen Diskurs teil (HK6)."<br>(NRW Lehrplan Gymnasium (Oberstufe), S. 22) |

*Tabelle 2: Codes und Ankerbeispiele zur evaluativen Analyse*

Analyse und Auswertung wurden mit der Software MAXQDA 24 durchgeführt. Als Codiereinheit wurden Sinnabschnitte entsprechend einzelner Kompetenzbeschreibungen festgelegt, als Kontexteinheit konnte bei Bedarf der gesamte Lehrplan sowie das Dokument zur Beschreibung der Medienkompetenz des jeweiligen Bundeslandes herangezogen werden. Zur Qualitätssicherung ist eine Intercoderüberprüfung an der Gesamtstichprobe auf beiden Auswertungsebenen vorgenommen worden. Mit einem

Übereinstimmungskoeffizienten (vgl. Brennan/Prediger 1981) von $\kappa = .91$ für die inhaltlich strukturierende sowie $\kappa = .69$ für die evaluative Analyse liegen die Übereinstimmungswerte im sehr guten bzw. guten Bereich (vgl. Kuckartz 2018, 210).

## Ergebnisse

Zur Verbesserung der Übersichtlichkeit der Ergebnisse sind die codierten Segmente des Hauptcodierers code- und dokumentenweise zusammengefasst worden. Das Resultat der inhaltlich strukturierenden Analyse ist in Tabelle 3 aufgeführt[6]:

| Dokument | Medienentwicklung | Aspekte der Medienkritik | Digitale Medien (Kompetenzebene) |
|---|---|---|---|
| Bayern Mittelschule | | | |
| Bayern Realschule | Vergleich der gesellschaftlichen Bedeutung der Entwicklung des Buchdrucks mit den Folgen der „digitalen Revolution“ | Analyse und Bewertung „digitaler und gedruckter“ Medien | Nutzung gedruckter und digitaler Medien, „um gezielt Antworten auf historische Fragen zu finden“ |
| Bayern Gymnasium | Vergleich der gesellschaftlichen Folgen der Industrialisierung mit den Veränderungen durch die Digitalisierung | Analyse und Bewertung „digitaler und gedruckter“ Medien, besondere Betonung der Auseinandersetzung mit Geschichtskultur im Internet mit Schwerpunkt auf Formen der Erinnerung an den Holocaust | Einsatz digitaler Medien zu Recherchezwecken, zur Darstellung historischer Architektur usw., im Bereich der Sekundarstufe II Auseinandersetzung mit „komplexe[n] Quellen und anspruchsvolle[n] Darstellungen, auch in digitaler Form“ |
| NRW Hauptschule | | Umgang mit digital vermittelten Geschichtsbildern, Einfluss von Digitalität auf Geschichtskultur, Politik und Gesellschaft | Einsatz digitaler Medien zu Recherchezwecken, Auseinandersetzung mit digitalen Quellen und Darstellungen sowie Erstellung eigener Darstellung mit digitalen Medien |

| | | | |
|---|---|---|---|
| NRW Realschule | Medienentwicklung seit den 90er Jahren | Analyse von und Umgang mit digitalen historischen Darstellungen und Geschichtsbildern auch im Hinblick auf ihre Wirkmächtigkeit auf Geschichtskultur, Politik und Gesellschaft, Untersuchung von Massenmedien | Einsatz digitaler Medien zu Recherchezwecken, Auseinandersetzung mit digitalen Quelien und Darstellungen sowie Erstellung eigener Darstellung mit digitalen Medien, auch in außerunterrichtlichen Situationen |
| NRW Gesamtschule | | | |
| NRW Gymnasium S I | Auswirkungen von Massenmedien auf gesellschaftliche Entwicklung aus historischer Perspektive, Vergleich gesellschaftlicher Debatten um Medienentwicklung und technische Innovation | Analyse von und Umgang mit digitalen historischen Darstellungen und Geschichtsbildern, auch im Hinblick auf ihre Wirkmächtigkeit auf Geschichtskultur, Politik und Gesellschaft, Untersuchung von Massenmedien mit Fokus auch auf technische Innovationen | |
| NRW Gymnasium S II | | | Einsatz digitaler Medien zu Recherchezwecken, Auseinandersetzung mit digitalen Quellen und Darstellungen |

*Tabelle 3: Zusammenfassung der inhaltlich strukturierenden Analyse*

Auf den ersten Blick lässt die inhaltlich strukturierende Auswertung damit einen (weitgehend) positiven Schluss zu: Bis auf in der bayerischen Mittelschule wird der Umgang mit digitalen Medien sowie die kritische Auseinandersetzung mit Medien im Allgemeinen in den Lehrplänen eingefordert. Erkennbar wird dabei auch der Anstieg der Kompetenzanforderungen bei höheren Schulformen in beiden Bundesländern. Aufhorchen lassen jedoch die zahlreichen Formulierungen, die analoge und digitale Medien zur Analyse, Bewertung usw. nebeneinanderstellen (vgl. insbesondere Staatsinstitut für

Schulqualität und Bildungsforschung 2024a). Als unkritisch und sogar wünschenswert könnte dies immer dann angesehen werden, wenn die spezifischen Eigenschaften, die digitale und analoge Medien unterscheiden, im Vorhinein thematisiert worden sind, sodass Lernende sie in angemessener Weise berücksichtigen können. Erfolgt eine solche Vorarbeit hingegen nicht, erscheint die Nebeneinanderstellung vielmehr als scheinbare Erfüllung der Notwendigkeit, auch digitale Medien zu berücksichtigen.

Welcher der beiden Fälle in den untersuchten Lehrplänen vorliegt, zeigt sich anhand der evaluativen Analyse, bei der allen im ersten Schritt codierten Segmenten eine Perspektive des Frankfurt-Dreiecks zugeordnet wurde. Tabelle 4 zeigt die qualitative Abdeckung der Perspektiven.[7]

| Dokumente | Technologische und mediale Strukturen und Funktionen | | Gesellschaftliche und kulturelle Wechselwirkungen | |
|---|---|---|---|---|
| | Technische Perspektive | Mediale Perspektive | Gesellschaftliche Wechsel-wirkungen | Hist., pol., ökon. Impli-kationen |
| Bayern Mittelschule | | | | |
| Bayern Realschule | | | | |
| Bayern Gymnasium | | | | |
| NRW Hauptschule | | | | |
| NRW Realschule | | | | |
| NRW Gesamt-schule | | | | |
| NRW Gymnasium S I | | | | |
| NRW Gymnasium S II | | | | |

*Tabelle 4: Qualitative Abdeckung der evaluativen Codes in den Lehrplänen (grau – Code kommt vor; weiß – Code kommt nicht vor)*

Wenig überraschend konnten Teile der Interaktionsperspektiven umfänglich nachgewiesen werden, wobei ein eindeutiger Schwerpunkt (63 von 141 insgesamt in der evaluativen Analyse codierten Segmenten) im Bereich der Nutzung lag, also der „funktionalen Anwendung von digitalen Medien und Systemen" (Brinda et al. 2019), im hiesigen Fall im unterrichtlichen Kontext. Darunter fällt beispielsweise die Analyse digitaler Quellen und Darstellungen (vgl. z. B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2023, 42). Im Bereich der Handlung, für die in die Nutzung eine soziale Praktik wie Präsentationen oder Vorträge integriert wird, die über eine reine unterrichtliche Aktivität hinausgeht, lassen sich hingegen bereits deutlich weniger Beispiele finden (21 Segmente), die allesamt aus den nordrhein-westfälischen Lehrplänen stammen.[8] Die Perspektive der Subjektivierung, also der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen Individuum und digitalem Medium unter anderem vor dem Hintergrund der Frage, wie der Medieneinsatz möglicherweise zur Identitätsentwicklung des Subjekts beiträgt, kann an keiner Stelle in den Lehrplänen nachgewiesen werden.

| Interaktion | | |
|---|---|---|
| Nutzung | Handlung | Subjektivierung |

In der Perspektive der gesellschaftlich-kulturellen Wechselwirkungen liegt der Schwerpunkt der Lehrpläne, in denen diese identifiziert werden konnte, auf dem Bereich der Entwicklung digitaler Medien im Vergleich mit anderen Medienentwicklungen und deren Auswirkungen auf Gesellschaften. Diese naheliegende historisierende Betrachtungsweise wird jedoch leider nur sehr bedingt mit potenziellen historischen, politischen und ökonomischen Dimensionen verknüpft. In den nordrhein-westfälischen Lehrplänen, in denen diese Perspektive identifiziert wurde, heißt es bloß: „[Die Lernenden] nehmen zu Folgen der Digitalität

für Politik und Gesellschaft Stellung" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020, 119), während für das bayerische Gymnasium diese Aspekte anhand der konkreten Beispiele der (auch) digitalen Mittelalterrezeption sowie „ausgewählter Aspekte des israelisch-palästinensischen Konflikts" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2024a) behandelt werden sollen.

Es mag naheliegend erscheinen, dass die Perspektive der technologischen und medialen Strukturen und Funktionen, also die Untersuchung insbesondere der Funktionsweise digitaler Medien aus einer vorrangig informatischen Perspektive sowie die Frage nach deren Folgen für die Möglichkeiten des Umgangs mit Medien, in den Lehrplänen des Faches Geschichte eher unterbelichtet ist. Konnte die technologische Dimension an keiner Stelle verortet werden, finden sich Auseinandersetzungen mit den „charakteristischen Prägungen" digitaler Medien (Brinda et al. 2019) vorrangig im Hinblick auf die medienkritische Untersuchung digital vermittelter Geschichtsbilder.

## Fazit

Zusammenfassend ist damit dreierlei festzuhalten: Erstens fordern die Lehrpläne für weiterführende allgemeinbildende Schulen in Bayern und Nordrhein-Westfalen die Auseinandersetzung mit digitalen Medien umfassend ein. Dabei steht deren unterrichtliche Analyse und Nutzung beispielsweise im Rahmen von Recherchen im Vordergrund. In den nordrhein-westfälischen Lehrplänen wird daneben eine Verwendung digitaler Medien in sozialen Situationen, unter denen hier auch innerunterrichtliche Praktiken wie Präsentationen gefasst worden sind, explizit eingefordert. Die Betrachtung der gesellschaftlichen sowie politisch-ökonomischen Bedeutung digitaler Medien wird zweitens wesentlich weniger beleuchtet. Gerade der Bezug zur gegenwärtigen Geschichtskultur und zu deren Beeinflussung durch digitale Medien wird zwar adressiert, spielt jedoch in der Gesamtheit der Lehrpläne eine untergeordnete Rolle. Sowohl die technologische als auch die subjektive Dimension des Umgangs mit digitalen Medien wird hingegen drittens in den untersuchten Lehrplänen vollständig ausgeblendet. Dass gerade der Blick auf informatische Funktionsweisen in anderen Fächern tiefer verankert ist als im Fach Geschichte, steht außer Zweifel. Zu fragen ist jedoch, inwiefern nicht ein genuin historischer Blick auf derartige Aspekte – beispielsweise die Untersuchung der grundsätzlichen Eigenschaften digitaler Daten und ihres historischen Entstehungskontextes – Lernende darin unterstützen könnte, Potenziale und Limitationen gegenwärtiger digitaler Medien zu verstehen. Gleiches gilt für die Facetten der subjektiven Aspekte der Interaktion mit digitalen Medien, deren Reflexion unter anderem die gesamtgesellschaftlichen Perspektiven auf Medienwandlungsprozesse fruchtbar erweitern könnte.

Digitale Medien sind in den Geschichtslehrplänen angekommen und verankert – das hat die vorgestellte Analyse gezeigt. Sie hat aber ebenso gezeigt, dass sich die Auseinandersetzung stark auf eine unterrichtliche Nutzungsebene fokussiert. Der (stärkere) systematische Einbezug der anderen beschriebenen Perspektiven könnte vor diesem Hintergrund dazu beitragen, dass historisches Lernen und Lernen in der digitalen Welt sich noch grundsätzlicher gegenseitig befördern können.

## Anmerkungen

1 So hat Christian Kuchler explorativ die Wechselwirkungen zwischen physischen und virtuellen Besuchen mittels 360°-Video in der Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau untersucht (vgl. Kuchler 2021, 221-226). Daneben prüfte Kristopher Muckel die Auswirkungen des Einsatzes digitalisierter historischer Zeitungen und digitaler Zeitungsarchive auf die Schreibergebnisse Lernender im Vergleich zur Verwendung von Faksimiledrucken der gleichen Zeitungen (vgl. Muckel [2024]). Christiane Bertram und Kolleg*innen untersuchen aktuell, inwiefern sich der Umgang Lernender mit Zeitzeug*innen ändert, wenn ein Gespräch in Präsenz oder per Video erfolgt (vgl. Bertram 2023, 38-40)

2 Vgl. dazu z. B. die Rezeption der 360°-Produktion Inside Auschwitz bei Kuchler (2021, 220-221)

3 Ein über Fachkreise hinaus bekannt gewordenes Beispiel für ein digitales Medium mit historischem Inhalt, an dem sich die beschriebenen Prozesse erproben lassen, findet sich mit dem Instagram-Kanal @ichbinsophiescholl (vgl. Berg/Kuchler (2023)).

4 An Haupt- und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen wird Geschichte als Teil der Gesellschaftslehre unterrichtet. Im weiteren Verlauf wird nur der entsprechende fachliche Anteil der Lehrpläne untersucht.

5 Alle Ankerbeispiele sind intercoderüberprüft.

6 Eine Übersicht über alle codierten Segmente ist einsehbar unter https://megastore.rz.uni-augsburg.de/get/tiP7Y5YzIM/.

7 Eine Übersicht über alle codierten Segmente findet sich unter https://megastore.rz.uni-augsburg.de/get/IBLMJG0zLI/.

8 Dies bedeutet nicht, dass in den bayerischen Lehrplänen kein medienbasiertes Handeln, wie beispielsweise mediengestützte Präsentationen, Erwähnung findet. Diese werden jedoch nicht erkennbar auf den Einsatz digitaler Medien bezogen.

## Literatur

Berg, Mia/Kuchler, Christian. (2023). Geschichte auf ›Instagram‹. Das Beispiel ›@ichbinsophiescholl‹. In M. Berg/C. Kuchler (Hrsg.), @ichbinsophiescholl (S. 9-18). Wallstein Verlag. https://doi.org/10.5771/9783835384941-9.

Bernsen, Daniel. (2017). Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In D. Bernsen/U. Kerber (Hrsg.), Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung: Band 10045. Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (S. 37-44). BPB.

Bernsen, Daniel/Spahn, Thomas (2015). Medien und historisches Lernen. Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 14, 191-203. https://doi.org/10.13109/zfgd.2015.14e.1.191.

Bertram, Christiane. (2023). Was wirkt? Ein Forschungsprogramm zur Wirksamkeit von Zeitzeug*innen im Geschichtsunterricht. In M. Waldis/M. Nitsche (Hrsg.), Geschichtsdidaktik heute: Bd. 13. Geschichtsdidaktisch intervenieren (S. 24-45). hep.

Brennan, Robert L./Prediger, Dale J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, missuses, and alternatives. Educational and Psychological Measurement, 41(3), 687-699.

Brinda, Torsten/Brüggen, Niels/Diethelm, Ira/Knaus, Thomas/Kommer, Sven/Kopf, Christine/Missomelius, Petra/Leschke, Rainer/Tilemann, Friederike/Weich, Andreas. (2019). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt: Ein interdisziplinäres Modell. https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Brinda, Torsten/Diethelm, Ira/Gemulla, Rainer/Romeike, Ralf/Schöning, Johannes/Schulte, Carsten. (2016). Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digital vernetzten Welt. https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erkla__rung_2016-03-23.pdf.

Brügger, Niels. (2018). The archived web: Doing history in the digital age. The MIT Press.

Burkhardt, Hannes. (2020). Geschichte in den Social Media. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: Band 23 [664 Seiten]. V & R.

Föhr, Pascal. (2017). Historische Quellenkritik im Digitalen Zeitalter. https://edoc.unibas.ch/64111/1/F%C3%B6hr_Pascal-Historische_Quellenkritik_im_Digitalen_Zeitalter-2018.pdf.

Günther-Arndt, Hilke. (2015). Ein neuer geschichtsdidaktiker Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? In C. Pallaske (Hrsg.), Geschichtsdidaktische Studien: Band 2. Medien machen Geschichte: Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel (S. 17-36). Logos.

Kerber, Ulf. (2016). Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg: Ein transdisziplinärer Ansatz. https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/65

Kuchler, Christian. (2021). Lernort Auschwitz: Geschichte und Rezeption schulischer Gedenkstättenfahrten 1980–2019. Wallstein.

Kuckartz, Udo. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Beltz Juventa.

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.

Medienberatung NRW (Hrsg.). (2019). Medienkompetenzrahmen NRW. https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZMB_MKR_Broschuere.pdf.

Mierwald, Marcel. (2020). Historisches Argumentieren und epistemologische Überzeugungen: Eine Interventionsstudie zur Wirkung von Lernmaterialien im Schülerlabor. Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Springer.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Geschichte (Gymnasium). https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2020). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen: Gesellschaftslehre. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/237/gesk_gl_klp_3120_2020_07_01.pdf.

Muckel, Kristopher. [2024]. „In ihrer Zeitung (...) versuchten sie an alle heranzukommen und sie an ihre tolle Kultur und an sie selbst zu erinnern": (Digitalisierte) historische Zeitungen als Quellen im Geschichtsunterricht. In M. Nitsche/M. Waldis (Hrsg.), Historisches Denken erforschen. hep.

Pandel, Hans-Jürgen. (2022). Medien. In U. Mayer, H.-J. Pandel, G. Schneider und B. Schönemann (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (4. Aufl., S. 159-160). Wochenschau.

Rüsen, Jörn. (2013). Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft. Böhlau.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2017). Kompetenzrahmen zur Medienbildung an bayerischen Schulen. https://www.mebis.bayern.de/wp-content/uploads/sites/2/2017/03/Kompetenzrahmen-zur-Medienbildung-an-bayerischen-Schulen-1.pdf.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2023). LehrplanPLUS Realschule: Lehrplan für die bayerische Realschule.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2024a). LehrplanPLUS Bayern: Gymnasium. https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2024b). LehrplanPLUS Bayern: Mittelschule. https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/gpg/5.

Stalder, Felix. (2017). Kultur der Digitalität (3. Aufl.). Edition Suhrkamp: Bd. 2679. Suhrkamp.

➔ Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter **DOI** https://doi.org/10.46499/2532.3287