

Historische Online-Kompetenz

Informations- und Kommunikationstechnologie in den Geschichtswissenschaften

von Jan Hodel

Ausgangslage

Das im Folgenden vorgestellte Modell der Historischen Online-Kompetenz entstand aus der Frage, mit welchen Kriterien die Einsatzmöglichkeiten von E-Learning-Angeboten in der universitären Ausbildung der Geschichtswissenschaften bewertet werden könnten. Dahinter stand die Überlegung, dass beim Entscheid, ob und auf welche Weise E-Learning bei den Geschichtswissenschaften in der Lehre eingesetzt werden, die Bedürfnisse des Faches ausschlaggebend sein sollten, und nicht alleine die Einschätzungen von Informatik-Verantwortlichen in den universitären Rechenzentren oder der Online-Didaktiker an den E-Learning-Fachstellen.

Dabei stellen sich auch grundsätzliche Fragen dazu, wie die Geschichtswissenschaften die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Information and Communication Technologies ICT)¹ handhaben sollen und welche Auswirkungen ICT auf den wissenschaftlichen Alltag in Lehre und Forschung haben.² Die Historische Online-Kompetenz ist der Versuch, für die Beantwortung dieser Fragen einen Bezugsrahmen bereitzustellen. Der Vorschlag bezieht sich auf geschichtstheoretische Vorstellungen und auf Vorschläge zur historischen Kompetenz aus der Geschichtsdidaktik sowie auf Überlegungen zu der Medienkompetenz aus der Medienpädagogik.

-
- 1 Obwohl die meisten hier angestellten Überlegungen sich auf internet-basierte Anwendungen beziehen, möchte ich den unscharfen Begriff „Internet“ nicht verwenden, der die entstehenden Konvergenzen des Internets mit mobiler Kommunikation (drahtlose Kommunikation, Internettelefonie usw.) und elektronischen Medien (Musik, Filme, TV) zu wenig widerspiegelt, und auch vom Begriff „Neue Medien“ Abstand nehmen, da diese Informationstechnologien nun so neu auch nicht mehr sind.
 - 2 Erste Überlegungen, wenngleich vor allem für die Schulstufe und im Rahmen der Anwendung einer Lernsoftware-CD-ROM, stellten Barricelli/Benrath im Rahmen einer empirischen Studie an: Michele Barricelli, Ruth Benrath: ‚Cyberhistory‘-Studierende, Schüler und Neue Medien im Blick empirischer Forschung, in: GWU 54 (2003), Heft 5/6, S. 337–353.

Die universitäre Ausbildung der Geschichtswissenschaften führt die Studierenden in die wissenschaftlichen Arbeitsweisen ein, vermittelt methodische Ansätze und baut an exemplarischen Beispielen mithilfe der vorgestellten Methoden historische Wissensbestände auf. Die Ausbildungsziele sind aber in der Regel nicht genauer definiert.

Die enge Kopplung von Forschung und Lehre führt dazu, dass die Studierenden, abgesehen von den grundlegenden wissenschaftlichen Arbeitsweisen, sehr unterschiedliche Inhalte und Methoden erlernen, die sich unter Umständen sogar innerhalb der gleichen Institution ganz verschieden darstellen. Das Erlernete ist dabei nicht nur geprägt von den methodischen und fachlichen Schwerpunkten, den Vorlieben und Kompetenzen der jeweiligen Dozentinnen und Dozenten, sondern auch von den Interessen der Studierenden und den Anregungen und Einflüssen, die der von ihnen gewählten Fächerkombination entspringen. Eine Fachdidaktik der Geschichtswissenschaften, die den Rahmen für eine Auseinandersetzung über geeignete Lernformen und Lernziele bilden könnte, ist erst im Entstehen begriffen.

Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz ist seit den Ergebnissen der PISA-Studie³ und der durch sie in Gang gebrachten Diskussion um Bildungsstandards⁴ auch in den Geschichtswissenschaften zum Gegenstand von Auseinandersetzungen geworden.⁵ Der heute in den Erziehungswissenschaften gängige Begriff der Kompetenz wurde maßgeblich von Franz Emanuel Weinert geprägt.⁶ Er definierte Kompetenz als jene Voraussetzungen, die ein Individuum benötigt, um eine komplexe Aufgabe lösen zu können. Zu diesen Voraussetzungen zählte Weinert kognitive, motivationale, volitionale (d.h. willentliche), ethische und soziale Komponenten. Weinerts Begriffsdifferenzierung folgend wird in der Literatur häufig unterschieden zwischen kognitiven Kompetenzen und Handlungskompetenzen, die auch selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen sowie Überzeugungen und Wertorientierungen (belief systems) umfassen.

3 Als Einstieg eignet sich <<http://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien>>; 13.02.2006.

4 Eckhard Klieme u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2003 <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf>; 30.01.2006.

5 Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Schwalbach/Ts. 2005, hier S. 24.

6 Vgl. Franz Emanuel Weinert: „A concept of competence: A conceptual clarification“, in: Dominique Simone Rychen/Laura Hersh Salganik (Hg.): Defining and selecting key competencies, Seattle 2001, S. 45–65.

Im Folgenden wird Kompetenz verstanden als die Kombination von Wissen zu Inhalten (Sachwissen) und Methoden (Handlungswissen) sowie der Fähigkeit, das Sach- und Handlungswissen flexibel, je nach Situation, anzuwenden und sich benötigte Fähigkeiten und Wissen nach Bedarf auch anzueignen. Kompetenz ist gleichsam die Kombination von Wissen und Können in einer spezifischen Domäne. Der Kompetenzbegriff eignet sich folglich auch für die Bestimmung der Ausbildungsziele einer geschichtswissenschaftlichen Ausbildung.

Historische Kompetenz

Waltraud Schreiber, Hans-Jürgen Pandel und jüngst Peter Gautschi haben Definitionen der historischen Kompetenzen vorgeschlagen. Bereits früher haben Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen die Grundoperationen historischen Lernens definiert. Allen Vorschlägen liegt die Definition geschichtswissenschaftlicher Praxis zu Grunde, wie sie bereits Wilhelm von Humboldt 1821 in seiner Vorlesung über die „Aufgabe des Geschichtsschreibers“ formulierte: die Analyse (das kritische Studium der Quellen mit dem Ziel, aus ihnen historische Fakten zu gewinnen) und die Synthese (die Anordnung dieser Fakten zu einem zusammenhängenden Ganzen).⁷ Sie wird ergänzt durch die Reflexion über das eigene Tun und die Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs, in dem dieses Tun verhandelt wird.

Diese Kompetenz-Dimensionen lassen sich auch auf die wissenschaftliche Ausbildung und Forschungsarbeit an Hochschulen anwenden (siehe folgende Tabelle, letzte Zeile). Die Analyse umfasst Informationsbeschaffung, Interpretation und Quellenkritik. Zur Synthese zählt das „in Form bringen“ der bei der Analyse gewonnenen Erkenntnisse und ihre deutende und erklärende Darstellung. Zur Dimension der Reflexion und des Diskurses gehört neben der Hypothesenbildung, dem Ausgangspunkt wissenschaftlichen Arbeitens, die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft über die gewonnenen Erkenntnisse, die angewandten Methoden und die ihnen zu Grunde liegenden theoretischen Annahmen, sowie ihre Einordnung in den wissenschaftlichen, aber auch in den gesellschaftlichen Kontext.

In der folgenden Übersicht werden die verschiedenen Modelle historischer Kompetenzen und Erkenntnisoperationen auf die Dimensionen Ana-

7 Nach Gérard Noiriel: „Die Wiederkehr der Narrativität“, in: Joachim Eibach/Günther Lottes (Hg.): Kompass der Geschichtswissenschaft, Göttingen 2002, S. 355–370, hier S. 357.

lyse, Synthese und Reflexion/Diskurs bezogen. Die Zuteilung ist nicht immer eindeutig möglich. Die Methodenkompetenz ist gleichermaßen für die geschichtswissenschaftliche Analyse und Synthese wie für die Reflexion und Beteiligung am Diskurs von Bedeutung.

Tabella 1: Historische Kompetenzen

	Analyse	Synthese	Reflexion/Diskurs
Rüsen ⁸	Wahrnehmung	Deutung	Orientierung
Pandel ⁹	Gattungskompetenz, Interpretationskompetenz	Narrative Kompetenz	Geschichtskulturelle Kompetenz
Gautschi ¹⁰	Erschließungskompetenz, Interpretationskompetenz	Narrative Kompetenz	Urteilskompetenz
Jeismann ¹¹	Sachanalyse	Sachurteil	Wertung
Schreiber ¹²	Sachkompetenz, Dekonstruktionskompetenz	Rekonstruktionskompetenz (Methodenkompetenz)	Fragekompetenz Orientierungskompetenz
Div.	Methodenkompetenz		
Kompetenzen der Hochschuldidaktik für Geschichte	Recherche, Interpretation, Quellenkritik	Darstellung von Erkenntnissen u. Zusammenhängen, Erläuterung und Deutung	Hypothesenbildung Teilnahme an/ Situierung in wissenschaftlichen u. gesellschaftlichen Diskursen

Das Historische an den Kompetenzen

Spezifisch für die Geschichtswissenschaften ist die Einzigartigkeit der historischen Sachverhalte, die zwar Vergleiche und damit auch Verallgemeinerungen zulässt, deren Ableitung zu Gesetzmäßigkeiten jedoch verunmöglicht. Die historisch Forschenden können ihre Daten nicht generieren,

8 Jörn Rüsen: Historisches Lernen, Köln, Weimar, Wien 1994, S. 64–73; S. 164 ff.

9 Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA, Schwalbach/Ts. 2005, S. 24–52.

10 Peter Gautschi: Kompetenzmodell für den Unterricht, Aarau 2006, <<http://hinschauenundnachfragen.ch/3kompetenzen.html>>; 03.03.2006.

11 Karl-Ernst Jeismann: Geschichte als Horizont der Gegenwart, Paderborn 1985, S. 62ff.

12 Waltraud Schreiber: „Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik“, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 18–43; hier S. 32f.

sondern lediglich aus den überlieferten oder übrig gebliebenen „Resten“ der Vergangenheit, den Quellen, auswählen und zusammenstellen.¹³

Von zentraler Bedeutung für die Geschichtswissenschaft ist die Beziehung zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Die Erkenntnisinteressen der Historiker/innen und die daraus gestellten Fragen an die Vergangenheit sind geprägt von der Gegenwart, in der sie formuliert werden. Und die von den Historiker/innen geschriebene Geschichte gewinnt aus der Vergangenheit Erkenntnisse für gegenwärtige gesellschaftliche und wissenschaftliche Auseinandersetzungen, die Identität und Orientierung stiften sollen.¹⁴ Zusammengefasst sind es „vornehmlich zwei Instanzen, die den Historiker strengen Objektivitätsstandards unterwerfen: die historischen Quellen und die historische Zunft.“¹⁵

Medienkompetenz

Um die historischen Kompetenzen auf die typischen Anforderungen der Nutzung, bzw. des Einsatzes von ICT zu beziehen, fehlen spezifische Definitionen von ICT-Kompetenzen. Die Medienpädagogik diskutiert seit längerer Zeit die Medienkompetenz, die sowohl den Umgang mit Zeitungen, Fernsehen, Film und Radio, als auch in jüngster Zeit vermehrt den Umgang mit den „Neuen Medien“ thematisiert. Im Folgenden wird der präzisere Begriff ICT verwendet.¹⁶ Das Spezifische an ICT im Gegensatz zu den herkömmlichen Massenmedien ist die Digitalisierung der Informationen und die damit verbundenen Möglichkeiten ihrer Nutzung und Verwendung: Ausgabe auf verschiedenen Ausgabemedien, Transport in kurzer Zeit über weite Distanzen, Verbindung verschiedener Medientypen (Multimedia), Verknüpfungen unterschiedlicher Informationen (Verlinkungen) sowie die Möglichkeit verlustfreier Duplikation der Daten. Bedeutsam ist auch der interaktive und kommunikative Charakter von ICT. In den Informationswissenschaften hat die Auseinandersetzung mit den Erfordernissen der ICT zur Bestimmung einer Informationskompetenz geführt,¹⁷ die – wenn-

13 Vgl. Hans-Jürgen Goertz (Hg.): *Geschichte: ein Grundkurs*. Reinbek 1998, S. 144f.

14 Weitau elaborierter bei Jörn Rüsen, der in seiner *Historik* fünf Faktoren des historischen Denkens definiert: Orientierungsbedürfnis (Erkenntnisinteresse); leitende Hinsichten auf die Vergangenheit (theorieförmige Bezugsrahmen); Regeln, nach denen historische Erfahrung erschlossen wird (Methoden); Formen der Darstellung (Präsentationsformen) und historische Vergewisserung der eigenen Identität (Einbindung in rationale Argumentation). Hier zit. n. Rüsen, *Historisches Lernen*, S. 11.

15 Joachim Rohlfes: *Geschichte und ihre Didaktik*, Göttingen ²1997, hier S. 64.

16 Vgl. auch Anmerkung 1.

17 Vgl. Gerhard Knorz/Rainer Kuhlen (Hg.): *Informationskompetenz – Basiskompetenz*

gleich sehr differenziert – im Wesentlichen die Kompetenzdimension der Analyse abdeckt.

In Ermangelung von Alternativen wird im Folgenden der Versuch unternommen, die Definitionen der Medienkompetenz mit den Dimensionen der Historischen Kompetenz in Verbindung zu bringen. Dabei wird deutlich, dass diese Verbindung auf Schwierigkeiten stößt. Schon die Ausprägungen der verschiedenen Definitionen von Medienkompetenz sind untereinander nicht kongruent. Ihre Zuordnung zu den Dimensionen der Historischen Kompetenz bleibt vage, da es sich um unterschiedliche Sach-

Tab. 2: Medienkompetenzen

	Analyse	Synthese	Reflexion/Diskurs
Baacke ¹⁹	Mediennutzung (Informationsentnahme, interaktive Nutzung) – Medienkunde (Wissen über Medien; angemessener Umgang)	Mediengestaltung (innovativ und kreativ)	Medienkritik (Analyse von Medienprozessen, Reflexion, Ethik)
Aufenanger ²⁰	Kognitive Dimension (Hypertext lesen, Navigation)	Soziale Dimension (Kommunikation, Kooperation)	Ethische Dimension (Beurteilen von Datenschutz-Problematik) Soziale Dimension
	Ästhetische Komponenten (Gestaltung), affektive Komponenten (Unterhaltung); Handlungsdimension (Computer und Programme bedienen können)		
Pöttinger ²¹	Nutzungskompetenz (Medien zielgerichtet und angemessen nutzen)	Handlungskompetenz (Medien aktiv gestalten)	Wahrnehmungskompetenz (Strukturen, Formen und Wirkungen durchschauen)
Röll ²²	Aktive Imagination (Deutung eigener Wahrnehmungskonstruktion) Vireale Imagination (Agieren innerhalb unterschiedlicher Wirklichkeitswelten)	Produktive/ Handlungsorientierte Imagination (Lebenswelt wird zum Objekt der Aneignung realer und virtueller Wirklichkeiten)	Reflexive Imagination (Reflexionsfähigkeit mittels Bildkommunikation)
	Hypertextuale Imagination (Hypertext nicht nur als Methode oder Darstellungsform, sondern als spezifische Weise des Denkens)		

verhalte und Prozesse der Interaktion handelt.¹⁸ Dennoch ergeben sich daraus hilfreiche Anhaltspunkte für die weitere Analyse.

Funktionen der Informations- und Kommunikationstechnologien

Es gilt des Weiteren zu berücksichtigen, dass ICT sowohl Gegenstand als auch Mittel oder Werkzeug der geschichtswissenschaftlichen Arbeit sein können.

Sie können **Hilfsmittel** sein, die bei der Suche nach Adressen, Personen, Institutionen oder für die Gewinnung eines ersten Überblicks eingesetzt werden. Hierzu sind etwa Suchmaschinen im Internet, Verzeichnisse oder Nachschlagewerke wie Wikipedia zu nennen.

Sie können ebenso als **Werkzeug** dienen, die den Zugang zu wissenschaftlich verwendbaren, d.h. zitierbaren Inhalten ermöglichen (Archiv-Materialien, Faksimiles seltener Dokumente, Fachartikel in Online-Journalen, Rezensionen in Fachportalen) oder umgekehrt die Verbreitung von Inhalten (Publikation eines Fachartikels auf einem Pre-Print-Server).

Schließlich können sie auch **Gegenstand** von historischen Untersuchungen werden: Ein Artikel in Wikipedia zum Beispiel wird unter dieser Prä-

in der Informationsgesellschaft, Konstanz 2000. Auch die Sozialforschungsstelle Dortmund, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine Bestandsaufnahme bei der ICT-Nutzung von Studierenden und Lehrenden machte, benutzte den Begriff Informationskompetenz: Rüdiger Klatt u.a.: Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung. Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen, Dortmund 2001, <<http://www.stefi.de>>; 02.02.2006.

- 18 Röll beispielsweise setzt bei seiner Pädagogik der Navigation bewusst das Visuelle ins Zentrum seiner Kompetenzdefinitionen, Aufenangers Dimensionen der Medienkompetenz beziehen sich auf mehrere Dimensionen der historischen Kompetenz: Analyse, Synthese und Reflexion.
- 19 Dieter Baacke: „Medienkompetenz. Begrifflichkeit und sozialer Wandel“, in: Antje von Rein (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn 1996, hier zitiert nach Klaus Peter Treumann u.a.: „Das Bielefelder Medienkompetenzmodell. Clusteranalytische Untersuchungen zum Medienhandeln Jugendlicher“, in: Heinz Bonfadelli u.a. (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft, Zürich 2004, S. 35–52, hier S. 37f.
- 20 Stefan Aufenanger: „Medienkompetenz – Allerweltsbegriff oder grundlegende Bildungsaufgabe?“ Vortrag auf der Tagung „Medienkompetenz in der Schule“ am Centrum für Bildung- und Unterrichtsforschung (Hildesheim) am 24.2.2006, <http://www.medienpaed.fb02.uni-mainz.de/stefan2005/Vortraege/Aufenanger_Medienkompetenz_Allerweltsbegriffe_0206.pdf>; 03.03.2006.
- 21 Ida Pöttinger: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts, München 1997, hier S. 88.
- 22 Franz Josef Röll: Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien, München 2003, hier S. 50.

missen nicht als zitierbare wissenschaftliche Literatur, sondern als zu interpretierende Quelle verwendet.

Historische Online-Kompetenz

Aufgrund dieser verschiedenen Verwendungsebenen von ICT scheint eine Anpassung bei der Benennung der Kompetenz-Dimensionen sinnvoll. Bei der Mediennutzung geht es nicht immer um wissenschaftliche Analyse, bei der Mediengestaltung nicht immer um Synthese. Die Historische Online-Kompetenz bezeichnet daher die Dimensionen mit den Grundoperationen der Kommunikation „Lesen“, „Schreiben“, „Reden“.²³ Dabei geht es aber immer um ICT verwendendes, geschichtswissenschaftliche Ziele verfolgendes „Lesen“, „Schreiben“ und „Reden“. So sehr eine klare theoretische Unterscheidung in diese drei Dimensionen wünschbar ist, so zeigt die Realität doch, dass sich diese nicht nur wechselseitig beeinflussen (Abb. 1), son-

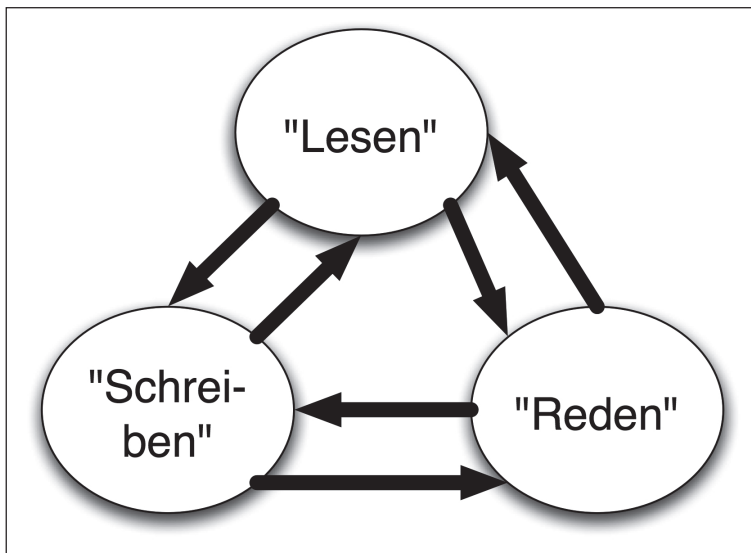


Abb. 1: Die Kompetenzdimensionen der Historischen Online-Kompetenz beeinflussen sich gegenseitig.

²³ Die Begriffe werden in Anführungszeichen verwendet, um sie von den bereits etablierten Kompetenz-Begriffen, wie etwa der intensiv diskutierten und beforschten Lesekompetenz abzugrenzen.

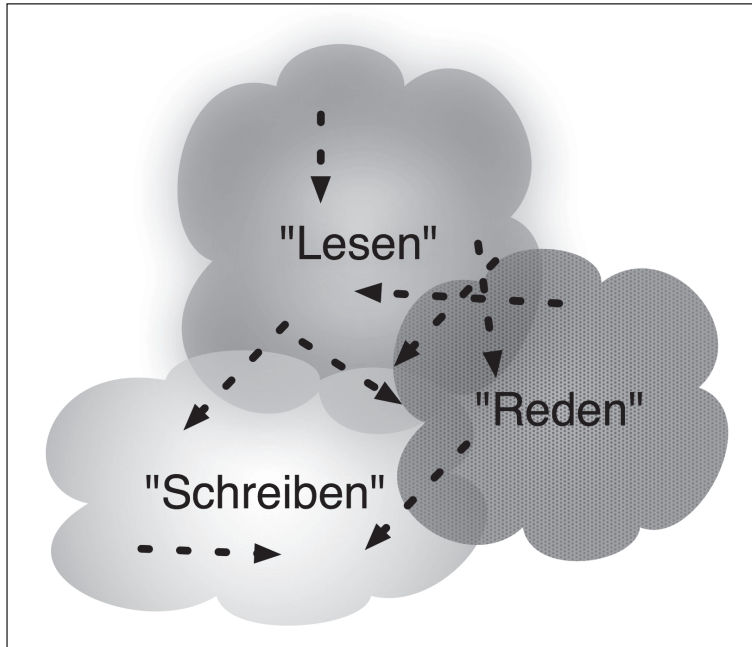


Abb. 2: Die Bezüge und Abgrenzungen sind oft nicht klar zu bestimmen.

den sich in einer unscharfen Art überlappen und von verschiedenen Wechselwirkungen gekennzeichnet sind (Abb. 2.).

„Lesen“ – Informationskompetenz – Quellenkritik

Zur Kompetenz-Dimension des „Lesens“ zählen

- die Fähigkeit zur Recherche mit ICT: die Kenntnis und Handhabung von Bibliothekskatalogen, Online-Journalen, Fachportalen, Subject Gateways, Suchmaschinen und Social Software zur Bewältigung geschichtswissenschaftlicher Aufgaben.
- das Sammeln, Beurteilen und kritische Überprüfen von Informationen, die die wissenschaftliche Arbeit unterstützen.
- quellenkritisches Wissen und seine Anwendung auf wissenschaftlich zu verwendende Materialien, die mittels ICT zugänglich sind, und damit einhergehend die Fähigkeit, die Materialien in verschiedenen Erscheinungsformen adäquat zu bearbeiten und zu interpretieren (Faksimiles, Datenbankeinträge, Tondateien, gestreamte Filmausschnitte).

- die Kenntnis von Urheberrechtsfragen (mit den Begrifflichkeiten wie Open Source-Bewegung, Creative Commons, Public Domain, Plagiatsproblematik).²⁴
- die Kenntnis der verschiedenen Akteure und ihre Interessen im Bereich der ICT, seien dies privatwirtschaftliche (Firmen) wie staatliche (Ministerien, Fachstellen) und öffentlich-rechtliche (Bibliotheken, Universitäten).

Der Dimension „Lesen“ lassen sich die meisten Initiativen zuordnen, die sich in jüngster Zeit mit ICT befasst haben. Mittlerweile hat die stetig wachsende Zahl an Online-Lehrgängen, die in die Grundlagen des geschichtswissenschaftlichen Arbeitens einführen, und der Fachportale, die eine Übersicht über historische Web-Angebote bieten wollen, selbst zur Unübersichtlichkeit des Feldes beigetragen.²⁵ Es fehlt eine zentrale, systematische Darstellung und Strukturierung der vielfältigen Angebote. Einen ganz wesentlichen Beitrag zur Konsolidierung im Bereich Geschichte leistet für den deutschsprachigen Raum das Fachportal Clio-Online,²⁶ das aber in sich schon wieder so viele Unterangebote und Kooperationspartner umfasst, dass es hier selbst fortgeschrittenen ICT nutzenden Historikerinnen und Historikern schwer fällt, die Übersicht zu behalten.

„Schreiben“ – Hypertext – Narrativität

Im Gegensatz zur Kompetenzdimension des „Lesens“ ist jene des „Schreibens“ bislang weniger Gegenstand von Entwicklungsprojekten und Ausbildungsbemühungen gewesen. Dies erstaunt angesichts der zentralen Bedeutung, die der „Geschichtsschreibung“ in der Geschichtswissenschaft zukommt. Dieses Missverhältnis spiegelt sich auch in der geringen Bedeutung, die in den Geschichtswissenschaften der Ausbildung zum Verfassen von Texten zugewiesen wird. Die Schreibkompetenz müssen sich die Studierenden individuell mittels einer großen Auswahl an Schreib-Literatur oder Besuchen von (nicht fachspezifischen) „Schreibwerkstätten“ erwerben. Während hochgradig strukturierte Einführungskurse in vielfältige Bereiche des „Lesens“ bzw. der Analyse einführen, sind die Studierenden angehalten, sich die Synthese-Kompetenzen im Wesentlichen autodidaktisch anzueignen. Erste Ansätze zu „Schreibwerkstätten“ steuern hier in letzter Zeit zwar gegen,

24 Vgl. dazu <<http://hodel-histnet.blogspot.com/2005/12/hok-lesen-quellen-iii-copypaste.html>>; 02.03.2006.

25 Vgl. dazu <<http://hodel-histnet.blogspot.com/2005/11/hok-lesen-orientierungshilfen-hoch-2.html>> oder die Hinweise auf <<http://hist.net/hok/>>; 02.02.2006.

26 <<http://www.clio-online.de>>; 02.02.2006.

ändern aber (noch) nichts an der grundsätzlichen Feststellung. Daher konzentriert sich die Diskussion beim „Schreiben“ vorerst auf die Frage, welche Bedeutung der digitalen Publikation zugemessen werden soll und welche Konsequenzen in Bezug auf Zugänglichkeit und Archivierungssicherheit beachtet werden sollen. Dabei ist immer noch ein generell vorsichtiger Unterton festzustellen, der sich in der Aussage manifestiert „*Digital for now. Analog for ever*“.²⁷

Noch ganz am Anfang steht in den Geschichtswissenschaften die Auseinandersetzung um neue mediale Ausprägungen und Darstellungsformen. Die Hoffnungen, welche etwa George Paul Landow²⁸ und Jay David Bolter²⁹ in die neue Form des Hypertexts setzen,³⁰ werden wenig rezipiert und auf ihre Auswirkungen auf die Geschichtsschreibung hin befragt. Welche Rolle spielt etwa das „Wreading“, eine Mischung aus Writing und Reading, das entsteht, wenn der Leser durch seine Entscheidungen, in einem Hypertext gewisse Links zu verfolgen und andere zu ignorieren, aus den vorhandenen Text-Stücken einen individuell zusammengestellten Text „erschafft“?³¹ Welche Auswirkungen hat die Vorgabe, dass einzelne Informationseinheiten im Hypertext für sich alleine verständlich sein müssen³², auf die Bemühung der Autoren, gezielt Zusammenhänge aufzuzeigen und Deutungen anzubieten, die sich über mehr als eine Hypertext-Informationseinheit erstrecken? Angelika Epple hat hier erste Überlegungen angestellt und mögliche Konflikte zwischen der Tradition des narrativen Ansatzes und dem Verschwinden des Autors festgestellt.³³

27 Jörg Meidenbauer: Wissenschaftliches Publizieren (Clio-Online Guide); <http://www.clio-online.de/portal/tabid__40208143/default.aspx>; 02.02.2006.

28 George Paul Landow: Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology, Baltimore (Md.) u.a. 1992.

29 Jay David Bolter: Writing space : the computer, hypertext, and the history of writing, Hillsdale (N.J.) u.a. 1991.

30 Zur teleologischen Deutung der Hypertext-Theorie, dass mit der technischen, PC-basierten Lösung des Hypertexts nicht nur eine, sondern *die* Umsetzung der von Roland Barthes vorgeschlagenen Non-Linearität von Texten gefunden worden sei, vgl. Eckhard Schumacher: „Hyper/Text/Theorie: Die Bestimmung der Lesbarkeit“, in: Stefan Andriopoulos u.a. (Hg.): Die Adresse des Mediums, Köln 2001, S. 121–135.

31 George P. Landow (Hg.): Hyper text theory, Baltimore (Md.) u.a. 1994, hier S. 14.

32 Thomas Eibl: Hypertext. Geschichte und Formen sowie Einsatz als Lern- und Lehrmedium. Darstellung und Diskussion aus medienpädagogischer Sicht, München 2004, hier S.114f.

33 Angelika Epple: „Verlinkt, vernetzt, verführt – verloren? Innovative Kraft und Gefahren der Online-Historiographie“, in: dies./Peter Haber (Hg.): Vom Nutzen und Nachteil des Internet für die historische Erkenntnis. Version 1.0, Zürich 2005, S. 15–32.

Es sind allerdings noch weitere geschichtstheoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen nötig. So sind die Verbindungen zu den linguistischen Theorien Roland Barthes und zu den Theorien der französischen Strukturalisten zu klären, auf die sich nicht nur die Hypertext-Theoretiker beziehen, sondern auch neuere kulturwissenschaftliche Ansätze der Geschichtswissenschaft. Auch die Narrativität, die Jörn Rüsen in der Geschichtsdidaktik etablierte und die dort eine zentrale Kategorie bildet, ist in ihrer Beziehung zur Debatte um die Fiktionalität historischer Texte zwischen Hayden White und besonders den Vertretern der historischen Sozialwissenschaften³⁴ genauer zu definieren, bevor sie auf die Möglichkeiten und Grenzen des „Schreibens“ bezogen wird, die durch ICT geschaffen werden. Aufgrund des visuellen und multimedialen Charakters von ICT sind auch die Verbindungen zur Medien- und Bildgeschichte zu berücksichtigen. Kurz gesagt: Die geschichtstheoretischen Auswirkungen des „linguistic“ und des „pictorial turn“ sind auch auf ihre Bedeutung für die Fragestellungen der Historischen Online-Kompetenz hin zu befragen. Es wäre insbesondere zu untersuchen, inwiefern die Verwendung von ICT in Bezug auf Intermedialität und Nonlinearität überhaupt neue Sachverhalte erzeugt. Diese Fragen sind hierbei sowohl für die Analyse („Lesen“) als auch für die Synthese („Schreiben“) von Bedeutung.

Zur konkreten Anwendung von Hypertexten zur Darstellung von historischen Sachverhalten liegen vom Projekt „past.perfect“ und Geschichte Online an der Universität Wien Ergebnisberichte vor.³⁵ Auch in den USA sind ICT bereits zum forschenden Lernen eingesetzt und dabei Erfahrungen mit der Darstellung in Hypertext-Umgebungen gesammelt worden.³⁶ Es mangelt jedoch noch immer an theoriegeleiteten Auswertungen und Erkenntnissen, die über Evaluationen und Lernerfolgsberichte von E-Learning-Umgebungen hinausgehen.³⁷

34 Vgl. Noiriël, *Wiederkehr der Narrativität*, S. 355–370, vor allem S. 365f.

35 Jakob Krameritsch: „Geschichte(n) im Hypertext. Von Prinzen, DJs und Dramaturgen“, in: Epple/Haber, *Vom Nutzen und Nachteil*, S. 33–56.

36 Brendan Calandra/John Lee: „The digital history and pedagogy project: Creating an interpretative/pedagogical historical website“, in: *Internet and Higher Education* 8 (2005), S. 323–333.

37 Eine Lücke schließt hier die folgende Dissertation: Jakob Krameritsch: *Geschichte(n) im Netzwerk. Hypertext und dessen Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung*, Wien 2005.

„Reden“ – Konvergenzen – collaborative

Die Historische Online-Kompetenz versteht sich (wie von Gapski für die Medienkompetenz vorgeschlagen)³⁸ nicht nur als Ausprägung von Kompetenzen von Individuen, die diese Kompetenzen vermittelt erhalten, bzw. beim Erwerb dieser Kompetenzen unterstützt werden, sondern auch von soziotechnischen Systemen, also von Organisationen, Institutionen, Körperschaften wie Hochschulen, Bibliotheken oder auch von wissenschaftlichen Gemeinschaften. Diese müssen diese Kompetenzen selber entwickeln.

Unter diesem Gesichtspunkt ist auch die Dimension „Reden“ der Historischen Online-Kompetenz zu betrachten. Bildet sich ein Diskurs über die Rolle der ICT in den Geschichtswissenschaften? Werden andere Diskurse durch den Gebrauch von ICT beeinflusst; entstehen neue soziale Konstellationen und Hierarchien, Interaktionsmuster und Kommunikationsstrukturen? Dabei geht es weniger darum, wie die Forumsfunktionalität in einem Lernmanagementsystem für eine Lehrveranstaltung sinnvoll eingesetzt werden kann, als etwa um die Frage, welchen Einfluss die Mailingliste H-Soz-u-Kult³⁹ auf die historische *scientific community* hat. Handelt es sich hier nur um einen anderen Verteilkanal? Oder werden hier auch wissenschaftliche Wahrnehmungen und Arbeitsweisen verändert? Finden Auseinandersetzungen und Dispute statt, und welche Rolle spielen dabei die spezifischen Eigenschaften von ICT? Verändern diese die Art der Auseinandersetzung? Anfang 2006 hat die Fachredaktion von H-Soz-u-Kult aus aktuellem Anlass wieder festgestellt, dass sie die Mailingliste nicht als Ort der Debatte versteht.⁴⁰ Wären solche ICT-gestützten Debatten wünschenswert? Und wo und in welcher Form könnten sie geführt werden?

Anlass zur Reflexion bietet auch die dank ICT vereinfachte Kommunikation, in der Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft mittels E-Mail einfach, schnell und direkt miteinander in Kontakt treten können. Dies gilt aber auch für Studierende oder Laien, die dank den Mail-Verzeichnissen auf der Website der Universität einfacher zur Frau Professorin oder zum Herrn Professor durchdringen können. Die Vereinfachung der Kommunikation hat Auswirkungen auf die Aufmerksamkeits-Ökonomie und führt zu neuen

38 Harald Gapski: „Zu den Fragen, auf die ‚Medienkompetenz‘ die Antwort ist“, in: Bonfadelli, Medienkompetenz, S. 22–34; S. 32.

39 Übersicht, Archiv und Anmeldung unter <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de>>; 02.02.2006.

40 Anlass war eine Rezension zu Klaus Holz, Die Gegenwart des Antisemitismus, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2006-1-056>>; 02.02.2006.

Herausforderungen des Kommunikations-Managements, die bis zur Kommunikations-Abwehr gehen können.⁴¹

Besonders interessant sind jene Bereiche, in denen sich die Kompetenz-Dimensionen überschneiden. So kann aus der Verbindung von „Lesen“ und „Schreiben“ etwa in Blogs⁴² epistemisches Schreiben entstehen, also die Ordnung, Klärung und Vertiefung von Wissen durch seine Beschreibung.⁴³ Blogs verfügen auch über diskursive Elemente, womit sie eine Verbindung von „Schreiben“ und „Reden“ darstellen.⁴⁴ Hierzu wären auch Formen des kollaborativen Lernens zu zählen, die mit Gruppenarbeiten auf Lernmanagement-Plattformen beginnen (obwohl dort die Dimensionen „Schreiben“ und „Reden“ in der Regel weniger zum Tragen kommen) und bis zu komplexen gemeinsamen Projekten kollaborativen Schreibens reichen können, etwa beim gemeinsamen Verfassen von Hypertexten in Wikis.⁴⁵

Diese Formen der Konvergenzen könnten auch zu einem Modell für ein geschichtswissenschaftliches „Collaboratory“ werden. Der Begriff Collaboratory⁴⁶ stammt aus den Naturwissenschaften und bezeichnet ein Labor

41 Nina Degele: „Neue Kompetenzen im Internet. Kommunikation abwehren, Informationen vermeiden“, in: Kai Lehmann/Michael Schetsche (Hg.): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens, Bielefeld 2005, S. 63–74.

42 Blogs sind Web-Seiten, welche kurze Einträge mit Links in umgekehrter chronologischer Reihenfolge (das neueste zuoberst auf der Seite) darstellen. Sie bewegen sich zwischen Tagebüchern, Journalen, Newstickern, Kurzmeldungen und Aphorismen. Sie eignen sich zum Beispiel für chronologische Lern-Journale. Siehe den Eintrag bei Wikipedia: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Blog>>; 03.03.2006.

43 Vgl. Alexander Renkl: „Epistemisches Schreiben mit Neuen Medien“, in: Unterrichtswissenschaft 33 (2005), Heft 3; S. 194–196; Gunther Eigler: „Epistemisches Schreiben ist schwierig – seine Erforschung noch mehr“, in: ebd., S. 244–254.

44 Dass Blogs eine Mischform aus Publikation und Diskussion darstellen, vertreten Herring und Scheidt in: Susan C. Herring u.a.: Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs. Proceedings of the Thirty-Seventh Hawai’i International Conference on System Sciences, Los Alamitos 2004, <<http://www.ics.uci.edu/~jpd/classes/ics234/cw04/herring.pdf>>; 01.02.2006.

45 Wikis bezeichnet Websites (bzw. die Software, die diesen Websites zugrunde liegt), bei welchen die einzelnen Web-Seiten im Browser durch die Leserinnen und Leser geändert werden können. Wikis verfügen auch über Möglichkeiten, verschiedenen Nutzerinnen und Nutzern Benutzerrechte zuzuweisen, sind aber bekannt für ihre Offenheit, die allen Interessenten die Möglichkeit bietet, den Inhalt der Wiki-Web-Seiten zu verändern. Dafür werden alle Änderungen gespeichert und können bei Bedarf auch rückgängig gemacht werden. Berühmtestes Beispiel ist Wikipedia. Zum Konzept und zur Entstehungsgeschichte der Wikis vgl. den Artikel bei Wikipedia, selber ein Wiki-Projekt: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki>>; 02.02.2006.

46 Zur Geschichte des Begriffs und einigen Praxis-Beispielen siehe Thomas A. Finholt: „Collaboratories“, in: Annual review of information science and technology 36 (2002), S. 73–107.

ohne Wände, eine virtuelle Forschungseinrichtung. In den Geschichtswissenschaften müsste ein solches Collaboratory eine Plattform sein, in der die Dimensionen der Historischen Online-Kompetenz zusammengeführt würden.

In einem solchen hist.collaboratory⁴⁷ könnten die individuellen Hypertext-Pfade nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere sichtbar gemacht und annotiert und damit selbst zu einem „Text“ gemacht werden, ähnlich den Ansätzen zum Social Bookmarking.⁴⁸ Beim Verfassen von Inhalten wären Lösungen zu suchen, wie Fakten- und Deutungsebenen in Hypertexten als getrennte Informationseinheiten erfasst, aber mit Links sinngemäß verbunden werden könnten. Denkbar wären unterschiedliche „Deutungspfade“: vom Autor verknüpfte Hypertext-Einheiten (Knoten) auf der Deutungsebene, die sich jeweils wiederum auf Fakten beschreibende Knoten beziehen. Dies wäre mit Möglichkeiten der gemeinsamen Reflexion zu verbinden, die über die Diskussion von einzelnen Elementen (wie die Diskussionsseiten bei den Artikeln in Wikipedia) hinausweisen und eine Einbettung in einen größeren theoretischen Kontext ermöglichen, wie dies etwa bei past.perfect mit den begleitenden Essays versucht wurde.⁴⁹

Didaktische Anregungen

Welche Konsequenzen haben die Überlegungen zur Historischen Online-Kompetenz auf die Beurteilung von E-Learning-Angeboten und die Unterrichtspraxis?⁵⁰

Gerade im Hinblick auf die gegenseitige Durchdringung der Kompetenz-Dimensionen wäre wichtig, dass nicht nur, wie in vielen Online-Lehrgängen, das „Lesen“ bearbeitet wird. Ausgehend von der Annahme, dass Kompetenzen von den Studierenden erworben werden müssen und diese nicht einfach vermittelt werden können, wären bei der Verwendung von ICT Unterrichtsszenarien in den Vordergrund zu stellen, die sich an konstruktivistischen didaktischen Modellen orientieren und das selbstbestimmte Lernen fördern. Auch wenn Online-Kurse die Inhalte modularisieren, hypertextuell verknüpfen und damit den Studierenden die Wahl lassen, in welcher Reihenfolge sie die Inhalte bearbeiten können: Selbst gesteuertes Lernen in

47 Siehe auch: Jan Hodel: hist.collaboratory. Werkstatt für die Historische Online-Kompetenz. <<http://wiki.histnet.ch/index.php/HistCollaboratory>>; 03.03.2006.

48 Bei Social Bookmarking werden die eigenen Bookmarks (Web-Adressen) nicht nur auf einem zentralen Server gespeichert, sondern auch anderen Nutzern zur Verfügung gestellt und überdies mit „Tags“ versehen. Siehe: <<http://hodel-histnet.blogspot.com/2005/11/historische-online-kompetenz-lesen-vom.html>>; 02.02.2006.

49 Vgl. den Knoten „Reflexionen“ bei <<http://www.pastperfect.at/>>; 02.02.2006.

50 Ausführlicher unter <<http://hist.net/hok>>; 12.02.2006.

Hypertexten (oder in ausgeklügelten interaktiven, virtuellen Lernumgebungen) folgt den inhaltlichen und strukturellen Vorgaben der Autorinnen und Autoren. Es erscheint daher wichtig, auch Aufgaben und Fragestellungen anzubieten, die die Eigeninitiative der Studierenden anregen, ihnen Vergleiche ermöglichen und sie die eigenen Verhaltens- und Vorgehensweisen reflektieren lassen. So können Studierende etwa (und diese Liste ist keineswegs abschließend)

- selbst nach der Definition von Informationskompetenz (oder anderen theoretischen Modellen) recherchieren, sich selbst beurteilen und gegenseitig die Ergebnisse austauschen,
- unterschiedliche fachwissenschaftliche Themen (oder zum Vergleich auch solche aus Politik, Freizeit oder Studienalltag) auf unterschiedlichen, vorweg definierten Wegen erschliessen (Google, Wikipedia, Bibliotheksportale (Online-Journale) oder Fachportale und Subject Gateways) und die verschiedenen Suchstrategien, Abläufe und Ergebnisse vergleichen und daraus Schlüsse für künftige Suchstrategien ziehen,
- in Texten, die sie selbst auswählen oder vom Dozenten/von der Dozentin erhalten, nach Plagiaten suchen,⁵¹
- sich mit der Frage von Urheberrechten und Öffentlichkeit wissenschaftlicher Untersuchungen auseinandersetzen (Creative Commons;⁵² Open Access⁵³),
- Pfade durch Website-Angebote bewusst notieren, die verschiedenen individuellen Pfade vergleichen und Aussagen über den Einfluss unterschiedlicher inhaltlicher Konstruktionen und Wahrnehmungen machen,
- auf ausgewählten Websites sich orientieren oder ein Thema erschliessen, ohne die Suchfunktion oder den Zurück-Knopf zu betätigen und/oder nachweisbar nur mittels Verfolgen vorhandener Links von einem Begriff zu einem anderen gelangen (in Wikipedia etwa von „Atombombe“ zu „Alfred Nobel“);⁵⁴ anschließend die Ergebnisse vergleichen und analysieren,
- in Blogs Lerntagebücher oder Arbeitsjournale verfassen oder im Sinne des epistemischen Schreibens ein Thema erarbeiten und von Kommilitonen kommentieren lassen,⁵⁵

51 Vgl. <<http://plagiat.fhtw-berlin.de>>; 02.02.2006.

52 <<http://creativecommons.org>>; 02.02.2006.

53 Zur Einleitung siehe Peter Suber: Open Access – eine kurze Einführung; NetBibWiki vom 29.01.2005, <<http://wiki.netbib.de/coma/OpenAccess>>; 02.02.2006.

54 Es gibt mehrere Wege für dieses einfache Beispiel, beispielsweise: Atombombe (= Kernwaffen) – Albert Einstein – Nobelpreis – Alfred Nobel. Oder: Kernwaffen – Waffen – Granate – Sprengstoff – Alfred Nobel. Oder: Kernwaffen – TNT – Sprengstoff – Alfred Nobel.

55 Blogs lassen sich von jedermann und kostenlos einrichten, bspw. auf today.net oder

- Blogs für die Abfassung von Semesterarbeiten nutzen,
- Ergebnisse, Erfahrungen und Reflexionen aus der Arbeit in Gruppen oder Lehrveranstaltungen (Online-Recherchen, Auswertung von Literatur, Diskussion von Thesen) anderen Studierenden in Blogs oder Wikis zur Verfügung und zur Diskussion stellen und deren Weiterbearbeitung ermöglichen und ermutigen,
- die Entstehung kollaborativ verfasster Texte in Wikipedia analysieren, indem sie archivierte Versionen vergleichen und Recherchen zu den Autoren durchführen,
- eigene Texte kollaborativ online verfassen, auf einer hochschuleigenen Plattform oder bei Wikipedia,⁵⁶
- Modelle von studentischem Online-Mentoring erproben, indem etwa Studierende aus einem Proseminar und aus einem Hauptseminar mit ähnlichem thematischem Schwerpunkt paarweise ihre Recherche- und Arbeitsweisen vergleichen (in den drei Dimensionen der Historischen Online-Kompetenz).

Historische Online-Kompetenz soll dazu befähigen, die Konsequenzen des Umgangs mit Informations- und Kommunikationstechnologie für die Arbeit in den Geschichtswissenschaften besser in ihrer ganzen Bandbreite beurteilen zu können: Werden bestehende Arbeitsformen effizienter gestaltet, gibt es neue Formen der wissenschaftlichen Arbeit, gibt es andere, weniger offensichtliche Veränderungen? Vor allem aber soll sie dazu beitragen, dass die Historikerinnen und Historiker die Informations- und Kommunikationstechnologien in ihren Möglichkeiten erkennen und gezielt nutzen können.

blogger.com. Blog-Programme wie das Freeware-Produkt WordPress <<http://wordpress.org>> lassen sich auch auf eigenen Servern installieren.

- 56 Das Verfassen von kollaborativen Texten ist vergleichsweise anspruchsvoll. Als Einstieg zu verschiedenen Einsatzmöglichkeiten und sinnvollen Szenarien ist die Studie von Ede/Lunsford noch immer grundlegend. Darauf haben verschiedene Studien aufgebaut, und die aktuelle Diskussion über Computer Supported Collaborative Learning ist davon beeinflusst. Eine Übersicht über verschiedene Ansätze zur gemeinsamen Wissenskonstruktion, die ja durch kollaboratives Schreiben angeregt und gefördert werden soll, bietet Frank Fischer. Lisa Ede/Andrea Lunsford: Singular texts/plural authors. Perspectives on collaborative writing, Carbondale 1992; Pierre Dillenbourg (Hg.): Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches, Amsterdam 1999; Frank Fischer: Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte (Forschungsbericht Nr. 142). Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München 2001, <<http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000250>>; 01.02.2006.

Die Autorinnen und Autoren

Carsten Dams, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Dokumentations- und Forschungsstelle für Polizei- und Verwaltungsgeschichte an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW. Universitäre und außeruniversitäre Lehrerfahrung seit 1994; Forschungsschwerpunkte: Polizeigeschichte des 20. Jahrhunderts, Geschichte der NSDAP in der Weimarer Republik.

Myrle Dziak-Mahler, seit 2004 als Studienrätin im Hochschuldienst am Historischen Seminar der Universität zu Köln, seit 2002 Erfahrung mit Hochschullehre. Zuvor als Lehrerin für Deutsch und Geschichte an einer Integrierten Gesamtschule, in der Erwachsenenbildung und mit schulmüden Jugendlichen tätig. Sie ist Schulbuchautorin und Herausgeberin von „Geschichte betrifft uns“.

Sabine Geldsetzer, Dr., Lehrbeauftragte an der Fakultät für Geschichtswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum, gemeinsam mit Dr. Meret Strothmann Leitung von zwei Projekten zur Implementierung von E-Learning/ Blended Learning in die Studieneingangsphase; Promotion zu „Frauen auf Kreuzzügen, 1096–1291“.

Gunnar Grüttner, M.A., Projektkoordinator des Jubiläums „100 Jahre Deutsches Jugendherbergswerk 1909–2009“. Studium der Neueren und Neuesten Geschichte, Neuen deutschen Literaturwissenschaft und Medienwissenschaft bis 2005; Dissertationsprojekt zur Jugend- und Generationengeschichte im 20. Jahrhundert, Lehrbeauftragter an der Universität Paderborn.

Jan Hodel, Historiker lic.phil. I, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Forschung und Entwicklung und Dozent für Geschichte am Institut Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Lehrauftrag am Historischen Seminar der Universität Basel zu „Neue Medien in den Geschichtswissenschaften“ von 1999 bis 2005 und Co-Projektleiter des Projekts „history toolbox“ daselbst von 2000 bis 2002. Mitbegründer der Web-Plattform „hist.net“. Forschungsschwerpunkte: Anwendung Neuer Medien in den Geschichtswissenschaften, videogestützte empirische Unterrichtsforschung in der Geschichtsdidaktik.

Esther-Beate Körber, Prof. Dr., apl. Professorin an der Freien Universität Berlin, 2002/03 Vertretung einer Professur für Neuere Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Universität Duisburg-Essen, Forschungsschwerpunkte: Kommunikations- und Mediengeschichte der Frühen Neuzeit, preußische Geschichte, Flugschriftenpublizistik.

Simone Lässig, Dr., Privatdozentin an der TU Dresden und Research Fellow am DHI Washington. Universitäre Lehrerfahrung seit 1990. Forschungsschwerpunkte: Kultur- und Sozialgeschichte der deutschen/ europäischen Juden und des Bürgertums im 19. Jahrhundert; Parlamentarismus, Parteien und politische Kultur vor dem Ersten Weltkrieg; Philanthropiegeschichte, Bankengeschichte, Didaktik der Geschichte.

Frank Möller, Dr., Privatdozent an der Friedrich-Schiller-Universität Jena; Forschungsschwerpunkte: Bürgertum und Liberalismus im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Revolution von 1848/49, Geschichtsdidaktik, besonders Medien der Geschichtsvermittlung.

Rainer Pöppinghege, Dr., Privatdozent und Oberassistent am Lehrstuhl für Neueste Geschichte der Universität Paderborn und Geschäftsführer des dortigen Historischen Instituts. Universitäre Lehrerfahrung seit 1998, Fortbildung zum hochschuldidaktischen Moderator (Paderborn Academic Development) und Leitung verschiedener hochschuldidaktischer Workshops; Forschungsschwerpunkte: Kommunikationsgeschichte des Ersten Weltkriegs, Geschichts- und Erinnerungskultur in Deutschland.

Karl Heinrich Pohl, Prof. Dr., Professor für Geschichte und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und Direktor am Institut für Zeit- und Regionalgeschichte in Schleswig, beide Staatsexamina, Erfahrung in der akademischen Lehre seit 1978. Begründer und Leiter des Studienreformprojektes „Historiker in der Praxis“ (HIP). Forschungsschwerpunkte: Geschichte des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert, Regionalgeschichte, Museumsdidaktik.

Michael Stolle, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Geschichte der Universität Karlsruhe (TH), universitäre Lehrerfahrung seit 2002, hochschuldidaktische Weiterbildung („Baden-Württemberg-Zertifikat“ für Hochschuldidaktik), Leitung verschiedener Lehrprojekte (vor allem zur medienorientierten Geschichtswissenschaft); Forschungsschwerpunkte: Programmgeschichte des Rundfunks, Wahrnehmung von Diktaturen.

Meret Strothmann, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Alte Geschichte an der Ruhr-Universität Bochum, Koordinatorin des Moduls I (Integriertes Proseminar, IPS) für den Studiengang Geschichte, Beauftragte für E-Learning an der Fakultät; kontinuierliche Lehre im Grundstudium seit 1996. Mitarbeit am Kolloquium „Recht – Religion – Gewalt in vormodernen Gesellschaften“. Forschungsschwerpunkte: Römische Kaiserzeit, antike Religionsgeschichte.

Natascha Vittorelli, Dr., wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien. Derzeit Visiting Scholar am Gender Kolleg der Universitäten Bern/Fribourg. Universitäre Lehrerfahrung seit 2003. Forschungsschwerpunkte: feministische Geschichtswissenschaft, Historiographie von Frauenbewegungen, Geschichte Südosteuropas insbes. Jugoslawiens.

Bärbel Völkel, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben (zur Habilitation) an der Universität zu Köln, Abt. Geschichte und ihre Didaktik, Forschungsschwerpunkte: Empirische Forschung zu historischen Sinnbildungskonstruktionen, die Bedeutung von Kognitionstheorie und Neurobiologie für den Umgang mit Geschichte und das historische Lernen, Hochschuldidaktik.

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums und Hochschullehrer am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund. Schwerpunkte in der hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Beratung. Zurzeit Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. (AHD) in Deutschland.