

Historische Online-Kompetenz. Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell

Jan Hodel

Zusammenfassung

Um den Einfluss Neuer Medien auf die geschichtswissenschaftlichen Ausbildung und den entsprechenden universitären Unterricht zu beurteilen, wären allgemein anerkannte Zielsetzungen der historischen Hochschulausbildung nötig. Der Artikel skizziert ein Modell historischer Kompetenz, das auf geschichtswissenschaftliche Grundoperationen der Dekonstruktion und der Rekonstruktion zu fassen versucht. Er beschreibt Problemstellungen bei der Internet-Nutzung in den Geschichtswissenschaften und mögliche Szenarien, wie in Zukunft Neue Medien in der Lehre eingesetzt werden könnten.

Résumé

Compétence historique en ligne. Réflexions sur un modèle de compétence hybride
Pour pouvoir juger de l'influence des nouveaux médias sur la formation en sciences historiques et sur l'enseignement universitaire correspondant, il est nécessaire de disposer d'objectifs généralement reconnus pour la formation universitaire en histoire. L'article décrit un modèle de compétence historique qui est fondé sur les opérations de base de la science historique que sont la déconstruction et la reconstruction. Il décrit les données du problème de l'usage d'Internet dans les sciences historiques et des scénarios possibles pour l'utilisation des nouveaux médias dans l'enseignement.

Abstract

Competence and online-history? Creating a hybrid competence model
To judge the influence of new media on the study of history and university teaching it is necessary to know of the generally accepted aims of history studies at university level. The article portrays a theoretical model of historical competence which relates to deconstruction and reconstruction as basic operations in the study of history. It describes the kinds of problems faced when the internet is used for such studies and presents possible scenarios of how new media could in future be implemented for university purposes.

Fragestellung

Schon seit geraumer Zeit haben die Neuen Medien CD-ROM und Internet an den Hochschulen Einzug gehalten. Dennoch wurde bislang erst wenig darüber diskutiert, welchen Einfluss die Neuen Medien auf die Geschichtsvermittlung an der Hochschule haben könnten. Dies mag auf verschiedene Gründe zurückzuführen sein. Einer könnte sein, dass dieser Einfluss als zu unbedeutend eingeschätzt wird, um eine Auseinandersetzung notwendig erscheinen zu lassen. Bei der Beurteilung ihrer Rolle im Unterricht gelten für die Neuen Medien dieselben Massstäbe wie für die herkömmlichen Medien, mit denen sie in eine Reihe gestellt werden.¹ Vielleicht existiert aber auch ein stillschweigender Konsens darüber, wie dieser Einfluss sich gestaltet und wie damit umzugehen ist. Dann ist eine Debatte darüber nicht nötig. Oder aber es herrscht Ratlosigkeit gegenüber den unabsehbaren Folgen dieses neuen Mediums, vor der alle Beteiligten nur zu gerne die Augen verschliessen.

Die nachfolgenden Überlegungen können keine abschliessende Antwort auf die Frage geben, warum der Einsatz Neuer Medien in der universitären Lehre bei den Geschichtswissenschaften noch kaum thematisiert wurde. Dass die neuen Medien die Art und Weise der Geschichtsvermittlung an den Hochschulen, ebenso wie an den Schulen und in der Erwachsenenbildung, nachhaltig prägen und verändern werden, ist unbestritten. Doch wie genau werden sich diese Veränderungen vollziehen, welche Bereiche der Vermittlung werden sie betreffen? Verlaufen diese Veränderungen unilinear und synchron? Oder gibt es, was wahrscheinlicher ist, bei dieser Entwicklung Variationen, und wenn ja, welcher Art und aus welchen Gründen? Können Kriterien identifiziert werden, die zur Beurteilung des Einsatzes Neuer Medien im universitären Geschichtsunterricht herangezogen werden können? Taugen diese Kriterien gar dafür, den Einsatz Neuer Medien zu steuern? Es bleibt mit anderen Worten noch eine ganze Reihe offener Fragen, die in den nachfolgenden Überlegungen nur andeutungsweise beantwortet werden können.

¹ Dies legt etwa das *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* nahe. Hierin wird der Computereinsatz im Geschichtsunterricht in eine Reihe mit Texten, Karikaturen, Karten und Spielzeuge gestellt. Rave, Josef: «Computereinsatz». In: Pandel, Hans-Jürgen et al. (Hgg.): *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*. Schwalbach 1999, S. 591–618.

Notwendig erscheint eine Art allgemeingültiges Raster, mit dem die Anforderungen an den Einsatz Neuer Medien in der geschichtswissenschaftlichen Lehre ermittelt und mit dem Lehrveranstaltungen und Lehrmittel, die Neue Medien einsetzen, beurteilt werden können. Als zentral erweist sich hierbei die didaktische Kategorie der «Kompetenz», auch wenn dieser Begriff im didaktischen Diskurs vieldeutig bleibt, weil sich keine Definition durchgesetzt hat. Bekannt ist die Medienkompetenz, deren Fehlen bei den Studierenden schon beklagt,² und deren Bildung bei den Lehrenden bereits gefordert wurde.³ Für die Geschichtswissenschaften ist die Frage relevant, inwiefern sich auch *historische* Kompetenzen bestimmen und mit Medienkompetenzen in Verbindung bringen lassen.

Hochschul-Geschichtsdidaktik?

Um beurteilen zu können, ob und wie der Einsatz Neuer Medien für die universitäre Lehre in den Geschichtswissenschaften einen Nutzen erbringt oder erbringen kann, ist eine didaktische Analyse angezeigt. Damit werden Lehrmittel und Lehrformen daraufhin untersucht, ob sie die vorgegebenen Lehr- und Lernziele (bei Lehrveranstaltungen) oder Ausbildungsziele (bei Ausbildungsgängen) zu erreichen helfen. Diese didaktische Analyse stößt aber bei der Lehre an den Universitäten auf erste Hindernisse. Gibt es Lehr- oder Ausbildungsziele, die von der Gesamtheit der Dozierenden in den Geschichtswissenschaften geteilt werden und über die grundlegende Aussage hinausgehen, die Studierenden müssten das Handwerk des wissenschaftlichen Arbeitens erlernen und dafür in dessen Regeln eingeführt werden? Oder bleibt das Ausbildungsziel gebunden an die geschichtstheoretischen Ausrichtungen der geschichtswissenschaftlichen Institutionen – sofern sich deren Mitglieder auf eine gemeinsame Ausrichtung einigen können? Oder sind die Ausbildungsziele abhängig von den individuellen Überzeugungen und Interessen der Dozierenden? Die sehr sporadische Auseinandersetzung mit den Neuen Medien und deren Anwendung im

2 Klatt, Rüdiger et al.: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung, Barrieren und Potenziale der innovativen Mediennutzung im Lernalltag der Hochschulen*. Dortmund 2001 <<http://www.stefi.de>> [10.09.2004].

3 Vgl. Albrecht, Rainer: «E-Teaching-Kompetenz aus hochschuldidaktischer Perspektive. Die systematische Förderung von E-Teaching-Kompetenzen durch Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik». In: Bett, Katja; Wedekind, Joachim; Zentel, Peter (Hgg.): *Medienkompetenz für die Hochschullehre*. Münster 2004 (als Preprint <http://platon.afh.etc.tu-bs.de/tu-braunschweig/publikationen/beitrag_tuebingen_2003.pdf> [14.11.2004]).

Fach Geschichte, die oft auf Initiativen einzelner Dozierender zurückgeht, lässt einen solchen Schluss naheliegend erscheinen.

Könnte bei der Frage nach Ausbildungszielen und nach den Mitteln, diese Ziele zu erreichen, die Geschichtsdidaktik Anhaltspunkte, Entscheidungshilfen und Richtlinien bieten? Die Geschichtsdidaktik befasst sich mit dem Entstehen und Verändern des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft. Sie formuliert Prinzipien und definiert Konzepte für die Geschichtsvermittlung und beobachtet ihre verschiedenen Ausprägungen. Von ihren Vertretern wird oft beklagt, dass die Geschichtsdidaktik kaum Nachhall im geschichtlichen Unterrichtsgeschehen an den Schulen finde.⁴ Diese Aussage trifft wohl ebenso auf die Geschichtswissenschaften an der Universität zu.

Zwar werden vermutlich einige Prinzipien der Geschichtsdidaktik bei Vertretern der Universitätslehre auf Akzeptanz stossen. Doch legt die einleuchtende These Bodo von Borries, der das Geschichtsbewusstsein in vier verschiedene Ebenen einteilt, nahe, dass die geschichtsdidaktischen Überlegungen für wissenschaftliche und schulische Lehre nicht gleiche Anwendung finden können. Borries unterscheidet neben dem individuellen und dem sozialen Geschichtsbewusstsein, die bei jedem Einzelnen, beziehungsweise bei Gruppen ausgebildet werden, auch ein kulturelles und ein wissenschaftliches Geschichtsbewusstsein. Das kulturelle Geschichtsbewusstsein wird geprägt durch das Geschichtsbild, oder besser die Geschichtsbilder, die etwa in Medien, Politik und Literatur in unterschiedlichen Formen vorhanden sind und mit verschiedensten Intentionen benutzt werden. Somit ist dieses Geschichtsbewusstsein auch in der Schule wirksam. Dass wissenschaftliche Erkenntnisse nur wenig Einfluss auf die Ausprägungen dieses kulturellen Geschichtsbewusstseins haben, dürfte wohl eine gewisse Frustration bei professionellen Historikerinnen und Geschichtsdidaktikern verursachen. Es bleibt aber offen, wie eindeutig sich das wissenschaftliche Geschichtsbewusstsein vom kulturellen Geschichtsbewusstsein abgrenzen lässt oder wie stark diese Ebenen sich durch-

4 Zu den verschiedenen geschichtsdidaktischen Konzepten und Leitmodellen eignet sich als Einstieg der Übersichtsartikel von Sauer, Michael: «Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht heute. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer für mehr Pragmatik». In: *Geschichte in Unterricht und Wissenschaft*, 55, 2004, 4, S. 212–232.

dringen. Für Borries ist die Existenz eines wissenschaftlichen Geschichtsbewusstseins jedenfalls keineswegs sicher.⁵

Und doch ist die Annahme plausibel, dass in einem wissenschaftlichen Umfeld, wie beispielsweise beim Geschichtsunterricht an der Universität, von einer anderen Ebene des Geschichtsbewusstseins auszugehen ist als beim schulischen Geschichtsunterricht. Diese Unterscheidung in verschiedene Ebenen des Geschichtsbewusstseins macht deutlich, dass geschichtsdidaktische Konzepte wie etwa Alterität, Handlungsorientierung und Multiperspektivität⁶ im schulischen Unterricht anders beurteilt werden müssen als im universitären Umfeld. Beim Geschichtsunterricht an der Schule ist der Zusammenhang mit erzieherischen Zielsetzungen zentral, an der Universität hingegen steht die Verbindung von Lehre und Forschung im Mittelpunkt.

Das Unterrichtsprinzip «Alterität» soll beispielsweise Jugendliche dazu bringen, historische Gesellschaften als etwas «Fremdes» zu sehen und zu verstehen suchen. Die Jugendlichen werden angehalten, nicht vorschnell mit heutigen Wertmassstäben über gesellschaftliche Vorgänge und Strukturen in der Vergangenheit zu urteilen. Damit soll auch interkulturelles Verständnis gefördert werden. Im wissenschaftlichen Kontext hingegen kann die Alterität als Ansatz, die historischen Gesellschaften «aus sich heraus zu verstehen», leicht als historistische Sichtweise gedeutet werden.

Die Multiperspektivität hat zum Ziel, die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam zu machen, dass Geschichte aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt werden kann und dass es nicht nur «eine wahre» Geschichte gibt. Die Multiperspektivität stellt sich mithin gegen ein positivistisches Geschichtsbild, das darstellt, wie Geschichte «ist», und ist eher in der Nähe eines konstruktivistischen Modells anzusiedeln, das darauf hinweisen will, wie Geschichte «entsteht». In einem wissenschaftlichen Umfeld, wo die verschiedenen methodischen Zugänge sich klar voneinander abgrenzen müssen, um erkennbar zu bleiben, ist dieser Perspektivenwechsel ein weniger zentrales Anliegen. Der Multiperspektivität droht im Gegenteil eher der Vorwurf des Relativismus, wenn in einer

5 Von Borries hat diese Codierebenen verschiedentlich ausgeführt, als Einstieg eignet sich der Aufsatz: Von Borries, Bodo: «Geschichtsbewusstsein als System von Gleichgewichten und Transformationen». In: Rüsen, Jörn (Hg.): *Geschichtsbewusstsein, Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln u. a. 2001, S. 239–280.

6 Vgl. zusammenfassend das Kapitel 4.2. Unterrichtsprinzipien in: Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten, eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber 2001, S. 64–78.

extensiven Auslegung plötzlich jede Deutung von Geschichte legitim sein soll.⁷

Der Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und die Handlungsorientierung erfüllen beim schulischen Unterricht verschiedene Zwecke. Sie sollen das Interesse der Jugendlichen wecken und im Sinne einer politischen Bildung, die in der Schweiz immer noch hauptsächlich im Geschichtsunterricht stattfindet, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die zur politischen Mündigkeit beitragen. Damit dienen diese Prinzipien auch als Legitimation für ein Fach, das mit einem sich stetig verringernden Anteil in den Stundenplänen kämpft. In der geschichtswissenschaftlichen Lehre an der Universität sind Handlungsorientierung und Lebensweltbezug keine allgemein anerkannten Zielsetzungen, mögen sie auch dann und wann bei einzelnen Lehrveranstaltungen zur Anwendung gelangen.

Es braucht mit anderen Worten eine Hochschul-Geschichtsdidaktik, die den Eigenheiten der universitären, forschungsnahen Ausbildung Rechnung trägt, wenn die Neuen Medien in ihren Möglichkeiten als Lehrmittel beurteilt werden sollen. Doch eine solche Hochschul-Geschichtsdidaktik gibt es nicht.

Trotzdem soll hier der Versuch gewagt werden, einige Kernaussagen zu den Ausbildungszielen einer universitären Geschichtsausbildung zu machen, die auf geschichtsdidaktischen Überlegungen beruhen. Das Modell historischer Kompetenzbildung, das Waltraud Schreiber im Rahmen des «FUER-Geschichtsbewusstsein»-Projekts entwickelt hat, bietet hierfür eine interessante Grundlage.⁸ Im Zentrum dieses Modells steht, vereinfacht formuliert, die Bildung einer Kompetenz, die befähigt, aus historischen

7 Vgl. die Debatte in der Mikrogeschichte darüber, wo die Grenze zwischen einer konstruktivistischen und einer relativistischen Geschichtsauffassung verläuft (insbesondere Ginzburg hat sich gegen eine Beliebigkeit der verschiedenen Darstellungen und für eine kohärente Gesamtschau ausgesprochen): Burghartz, Susanna: «Historische Anthropologie/Mikrogeschichte». In: Eibach, Joachim; Lottes, Günther (Hgg.): *Kompass der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2002, S. 206–218, hier: S. 216.

8 Vgl. Schreiber, Waltraud: «Ein kategoriales Strukturmodell des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte». In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 2003, S. 10–27. Dass der renommierte Geschichtsdidaktiker Joachim Rohlfes zum Modell Schreibers anmerkt, es basiere auf Unterrichtszielen, «deren elitäres Anspruchsniveau die desillusionierenden Befunde der jüngsten empirischen Befunde souverän ignoriert» (Rohlfes, Joachim: «Geschichtsdidaktik – Geschichtsunterricht». In: *Geschichte in Unterricht und Wissenschaft*, 55, 2004, 4, S. 261), lässt es für eine Anwendung auf universitärer Stufe sogar geeigneter erscheinen als für den Geschichtsunterricht an Schulen.

Partikeln (Quellen) Geschichte zu (re-)konstruieren und geschichtliche Darstellungen zu dekonstruieren.⁹

Entscheidend sind dabei die analytischen Fähigkeiten zur Dekonstruktion ebenso wie das Verständnis dafür, dass der Vorgang der Rekonstruktion auch eine Konstruktion ist. Historische Kompetenz ist demnach bemüht, weder einem platten positivistischen Abbild-Realismus einer einzig wahren Vergangenheit zu huldigen, noch sich einem radikalen Konstruktivismus zu verschreiben, wonach jede Form der Geschichtsschreibung subjektiv determiniert sei. Geschichte ist weder die eine, unumstößliche Wahrheit noch die nach persönlichen Vorlieben ausgestaltete Privatsache. Geschichte befindet sich ständig in Verhandlung, und historische Kompetenz wäre demnach die Befähigung, sich an dieser Verhandlung zu beteiligen.

Die Fähigkeiten der (Re-)Konstruktion und der Dekonstruktion kann man dabei auch vereinfachend mit historischer Schreibe- und Lesekompetenz bezeichnen. Zur Lesekompetenz gehört dabei auch das Finden, Sammeln, Auswählen und Beurteilen von Informationen, zur Schreibkompetenz das Interpretieren, Präsentieren und Argumentieren. Diese Kompetenzen sind nicht nur den Geschichtswissenschaften eigen, sie sind auch in anderen Wissenschaften erforderlich.

Historisch daran ist die Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen, die sich nach Hans-Jürgen Goertz¹⁰ durch folgende Eigenschaften auszeichnen:

- Ihre Situierung in Raum und Zeit,
- ihre Kontextgebundenheit (in Raum und Zeit, aber auch in soziologischer, politischer, kultureller Hinsicht),
- ihre Komplexität, die für einen Sachverhalt verschiedene Erklärungsebenen (von allgemeinen bis zu spezifischen) ermöglicht oder gar erfordert und

9 Schreiber selbst spricht von Dekonstruktion von Narration. Da aber in der Geschichtstheorie die Debatte um die «Wiederkehr der Narrativität» (Noiriel, Gerard: «Wiederkehr der Narrativität». In: Eibach; Lottes (Hgg.): *Kompass der Geschichtswissenschaft* (wie Anm. 7), S. 355–371) in eine andere Richtung zielt als etwa in der Geschichtsdidaktik (hier geht es mehr um «narrative Kompetenz», als um eine entwicklungspsychologische Dimension, vgl. bspw. Straub, Jürgen: «Temporale Orientierung und narrative Kompetenz, zeit- und erzähltheoretische Grundlagen einer Psychologie biographischer und historischer Sinnbildung». In: Rösen (Hg.): *Geschichtsbewusstsein* (wie Anm. 5), S. 15–44), beschränke ich mich auf die neutrale Bezeichnung der «Darstellung», die auch strukturgeschichtliche Texte oder auch Karten, Filme oder Tabellen umfassen kann.

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

- ihre Reflexivität, die sich darin äussert, dass die Akteure um die historische Relevanz ihres Tuns wissen und dieses Wissen ihre Handlungen beeinflussen kann.

Historische Kompetenz muss diesen Eigenschaften des geschichtswissenschaftlichen Untersuchungsgegenstandes Rechnung tragen.

Wie sind die herkömmlichen Lehrformen an der Universität nun unter dem Gesichtspunkt zu beurteilen, was sie zur Bildung der historischen Kompetenz beitragen? Für den Erwerb dieser Kompetenz setzen die Universitäten auf ein «Learning by Doing»: In Seminaren werden Referate verfasst, gehalten und diskutiert, es werden Arbeiten geschrieben und beurteilt. Damit ist das Lernen praxisnah – allerdings vor allem in Bezug auf den wissenschaftlichen Teil der historischen Kompetenz. Seminare, Kolloquien und Übungen sind vor allem für das Erlernen dieser Kompetenz wichtig. Vorlesungen und Einführungsveranstaltungen dienen auf je eigene Weise vorwiegend dem Vermitteln von Basis- und Überblickswissen in Bezug auf Inhalte, Methoden und Theorien.

Vereinfachend können die Lehrveranstaltungen unterschieden werden in die Kategorien Anschauung oder «Lesen» (z. B. Vorlesungen) und Nachahmung oder «Schreiben» (z. B. Seminare) oder Mischformen davon (z. B. Proseminare). Die Veranstaltungen lassen sich weiter in Basis- oder Grundkurse und in Aufbaukurse unterscheiden. Die darin vermittelten Kenntnisse sind inhaltlicher und methodischer Art. Zumeist sind diese beiden Ebenen miteinander verbunden, indem die Methoden gleich auf ein inhaltliches Beispiel angewendet werden. Auf der Basis-Stufe sind die methodischen Kenntnisse noch stark als regelhaftes, handwerkliches Wissen ausgelegt. In der Aufbaustufe beziehen sich die methodischen Kenntnisse stärker auf wissenschaftstheoretische Konzepte, die zur Erschliessung und Interpretation von historischen Sachverhalten herangezogen werden. Dabei sind die Übergänge zwischen den Kategorien fließend, Trennungen lassen sich nicht so scharf vornehmen, wie dies in der folgenden Tabelle aus Gründen der Übersichtlichkeit vorgenommen wurde.

	Basis	Aufbau
	Methode / Inhalt	Methode / Inhalt
Dekonstruktion / Lesen / Anschauung	<i>Einführungskurse / Überblicksvorlesung</i>	<i>Kolloquien / Spezialvorlesungen</i>
Konstruktion / Schreiben / Nachahmung	<i>Proseminare</i>	<i>Seminare</i>

Konstruktivistische Didaktik

Der Feststellung, dass die Geschichtswissenschaft an der Universität im Sinne eines «Learning by Doing» ihr Wissen vermittelt, liegt die Annahme zugrunde, dass diese Wissensvermittlung einen konstruktivistischen Charakter aufweist. Offensichtlich wird dies, wenn man nebst dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen noch die wissenschaftlichen Arbeiten der Studierenden berücksichtigt.

Der Gegensatz zwischen einem epistemologischen und ontologischen Verständnis von Wissensbildung ist keine Eigenheit der Geschichtswissenschaften. So steht in den Erziehungswissenschaften der konstruktivistische dem kognitivistischen Ansatz gegenüber. Letzterer beschreibt den Lernprozess als Vermittlung von Wissen als gefestigtem Stoff, also gleichsam einer Übertragung des Wissens von Lehrenden auf Lernende. Beim konstruktivistischen Ansatz ist die Rolle des Lernenden bedeutsam, der sich mittels eigener Erkenntnisleistungen das Wissen aneignet, indem er es gleichsam «nachbaut». Hier scheint eine relativ hohe Konvergenz mit der historischen Kompetenz von Konstruktion und Dekonstruktion vorzuliegen. Auch diese Kompetenz muss in einem individuellen Erkenntnisprozess vom Lernenden begriffen und entwickelt werden. Interessanterweise wurden die Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens¹¹, die die Neuen Medien durch ihre technischen Eigenschaften anbieten, gerne als Beleg für die konstruktivistische Disposition des Lernens mit neuen Medien herangezogen. Forster-Wäckerlin und Herzog gehen sogar weiter, wenn sie postulieren: «Was wir brauchen, ist eine Theorie des digitalen Lernraums, die sich nicht an überkommenen Didaktiken orientiert, die im Wesentlichen

11 Einen guten Überblick über die ausgedehnte Diskussion um das Konzept des selbstgesteuerten Lernens, auch im Kontext der Neuen Medien, bietet Straka, Gerald A.: «Selbstgesteuertes Lernen – Das Survival Kit in der Informationsgesellschaft?». In: Marotzki, Winfried et al. (Hgg.): *Zum Bildungswert des Internet*, Opladen 2000, S. 217–229. Ebenfalls interessant der umfassende pädagogische Ansatz, den Röll in diesem Kontext entwickelt hat: Röll, Franz Josef: *Pädagogik der Navigation – selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*, München 2003.

einem Abbildrealismus verpflichtet sind.»¹² Hält diese Konvergenz der historischen Kompetenz der Konstruktion und Dekonstruktion und des Postulats konstruktivistisch orientierten Lernens in Online-Lernumgebungen einer näheren Betrachtung stand?

Wenn wir davon ausgehen, dass die historische Kompetenz die Fähigkeit umfasst, historische Sachverhalte zu Geschichte zu konstruieren und Geschichte zu dekonstruieren, dann wird diese Fähigkeit vor allem durch die Studierenden selbst in einem Prozess des Verstehens gebildet. Die Rolle des Dozierenden als Gegenüber, der diese Kompetenzbildung durch differenzierte Rückmeldung und weiterführende Hinweise fördert, ist dabei entscheidend. Neben dieser Lehrer-Lerner-Interaktionsebene ist auch die Interaktion zwischen den Lernenden für die Bildung historischer Kompetenz wichtig. Im gegenseitigen Austausch verhandeln die Lernenden über den Vorgang von Konstruktion und Rekonstruktion. Dabei werden die eigenen Fähigkeiten einem theoretischen und praktischen Test unterzogen.

Die didaktische Herausforderung bleibt die Sicherstellung einer konsistenten Lehrumgebung, die allen Lernenden vergleichbare Möglichkeiten zum Erwerb der historischen Kompetenz eröffnet. Die historische Kompetenz soll ja nicht nur von zufälligen Grössen wie der personellen Zusammensetzung einer Seminarrunde abhängig sein. Doch wie viel explizite didaktische und allgemeingültige Konzeption braucht etwa der geschichtswissenschaftliche Lehrgang an einer Universität, um die Bildung der historischen Kompetenz auf ein für alle Studierende gemeinsames Fundament zu stellen? Wo besteht die Gefahr einer Verschulung, welche die Kompetenzbildung zu einer adaptiven Aneignung von Methodenwissen ohne Verständnis für dessen Anwendung reduziert – was der konstruktivistischen Vorstellung von eigenem, selbstgesteuertem Wissenserwerb durch die Studierenden widerspricht? Diese Fragestellung ist gerade im Hinblick auf den bevorstehenden Umbau der Universitätslehre im Zuge der Bologna-Reform von grosser Tragweite – und auch zentral für die Beurteilung von Chancen und Risiken beim Einsatz Neuer Medien in der Lehre der Geschichtswissenschaften.

12 Forster-Wäckerlin, Matthias; Herzog, Walter: «Lernen im digitalen Raum. Analyse und erkenntnistheoretische Grundlegung». In: Groner, Rudolf; Dubi, Miriam (Hgg.): *Das Internet und die Schule: bisherige Erfahrungen und Perspektiven*, Bern u. a. 2001, S. 42.

Online-Didaktik

Für die Beurteilung von Online-Lehrmitteln, die im Bereich der Geschichte an der Universität entwickelt und eingesetzt werden, ist auch die Didaktik zur Online-Lehre zu berücksichtigen. Im Gegensatz zur Geschichtsdidaktik hat die Online-Didaktik in den letzten Jahren im universitären Bereich stark an Bedeutung gewonnen. Es gibt eine ganze Reihe von Publikationen, Fachgesellschaften, Förderprojekten, Tagungen und gut dotierten Auszeichnungen.¹³ An den Universitäten sind Fachstellen eingerichtet worden, die mit unterschiedlichen Konzepten den Einsatz der Neuen Medien in der universitären Lehre begleitet, betreut und gefördert haben. Die Auseinandersetzung darüber, was gute Online-Lehre oder E-Learning sei, ist in vollem Gange.

Lehmann und Bloh unterscheiden drei Typen der Online-Lehre:¹⁴

- Beim Web Based Training (WBT) oder Computer Based Training (CBT) werden Neue Medien unterstützend zu herkömmlichen Unterrichtsformen eingesetzt.
- Das Teleteaching stellt sozusagen die technologisch modernisierte Form des klassischen Fernunterrichts dar, wenngleich ergänzt durch die Möglichkeit stärkerer Interaktion zwischen Lernenden und Lehrpersonen.
- Schliesslich gibt es noch Modelle des kooperativen Lernens, wo der Lernprozess online in einer gemeinsamen Tätigkeit der Lernenden stattfindet.

Die Hypertext-Funktionalität der Neuen Medien, ihre asynchrone Nutzbarkeit und weltweite Verfügbarkeit, fördern eine Verlagerung von einem objektorientierten zu einem subjektorientierten Lernprozess.¹⁵ Die Lernenden bestimmen Tempo und Ablauf des Lernprozesses und die

13 Erwähnung finden soll hier beispielhaft die Gesellschaft für Medien in den Wissenschaften, die auch für den Medida-Prix verantwortlich zeichnet, dem wichtigsten Preis für Lehrmittel im Bereich Neue Medien, die im deutschsprachigen Raum an Hochschulen eingesetzt werden:

<<http://www.gmw-online.de>> [18.11.2004] und <<http://www.medidaprix.de>> [18.11.2004].

14 Vgl. auch die kritischen Anmerkungen zum Gebrauch der verschiedenen Etiketten, die im Zusammenhang mit dem Lernen mit Neuen Medien verwendet werden: Bloh, Egon; Lehmann, Burkard: «Online-Pädagogik – der Dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr)-Lernnetzwerke (OLN)». In: Dies. (Hgg.): *Online-Pädagogik*. Baltmannsweiler 2002 (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 29), S. 19.

15 Zum Bedeutungsgewinn der subjektorientierten Didaktik dank der Neuen Medien vgl. die Ausführungen von Harth, Thilo: *Das Internet als Herausforderung politischer Bildung*. Schwalbach 2000, S. 154–171.

Reihenfolge der Lerneinheiten und Lernschritte. Der Erfolg des Lernprozesses ist folglich abhängig von der Qualität des didaktischen Konzepts, das auf diese Subjektorientierung Bezug nimmt und die Bereitstellung der Lerninhalte sowie deren Inszenierung entsprechend anpasst. Dabei gilt es, sich von «medienzentrierten Lernmythen»¹⁶ zu distanzieren, wonach allein das Bereitstellen von Inhalten auf Online-Lernplattformen schon zu einem selbstgesteuerten Lernen führe. Diesen Fehler haben viele Projektverantwortliche von Teleteaching-Projekten begangen, mit dem Ergebnis, dass in diesen Projekten eine objektorientierte, kognitivistische Form der Wissensvermittlung praktiziert wurde. Der kooperative Typ der Online-Lehre, der aufwändiger zu realisieren ist und daher weniger erprobt, erschien daher für eine konstruktivistisch orientierte Wissensvermittlung passender.

Eine auf selbstgesteuertes Lernen ausgerichtete didaktische Konzeption ist jedoch bei allen Typen der Online-Lehre möglich. Da aber gerade beim konstruktivistischen Lernen sehr individuell Fragen oder Erkenntnisse auftauchen, scheinen Feedbackmöglichkeiten unabdingbar, also Momente, in welchen die Lehrperson präzisieren oder ergänzen kann oder die Lernenden sich untereinander austauschen können. Eine Mischung der verschiedenen Typen erscheint da als eine logische Folge.

Noch einen Schritt weiter geht das Konzept des «Blended Learning», das mittlerweile zu einem Leitbegriff in der Online-Didaktik geworden ist. Bei «Blended Learning» oder «hybridem Lernen» werden die verschiedenen Typen der Online-Lehre mit herkömmlichen Formen des Präsenzunterrichts kombiniert.¹⁷ Damit können die Stärken der jeweiligen Lehrform am besten zur Geltung kommen. Diese «Blended Learning»-Lehrgänge werden insgesamt aber auch komplexer in der Planung und aufwändiger in der technischen Umsetzung als reine Online-Lehrgänge oder reine Präsenzveranstaltungen.

Für die Bildung historischer Kompetenz sind die Selbststeuerung und die Subjektorientierung, die den Lernprozess beim Einsatz Neuer Medien zu kennzeichnen scheinen, durchaus passende Voraussetzungen. Doch sind die Lehrer-Lerner-Interaktionen beim Einsatz Neuer Medien im Vergleich zum herkömmlichen Präsenzunterricht stark schematisiert (zumeist in Form

16 Bloh; Lehmann (Hgg.): *Online-Pädagogik* (wie Anm. 14), S. 97.

17 Vgl. Kerres, Michael: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen, Konzeption und Entwicklung*. München und Wien 2001 (2. Aufl.), S. 278 ff. Und: Ders.; Petschenka, Anke: «Didaktische Konzeption des Online-Lernens für die Weiterbildung». In: Bloh; Lehmann: *Online-Pädagogik* (wie Anm. 14), S. 240–256.

von Online-Tests) oder extrem aufwendig, etwa bei der Betreuung von kooperativen Online-Lernprozessen. Die Lerner-Lerner-Interaktionen beschränken sich in den Diskussionsforen, die Teleteaching begleiten, in der Regel auf den gegenseitigen Austausch über technische und organisatorische Fragen.¹⁸ Es stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen bezüglich Konzeption und Vorwissen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfüllt sein müssen, damit mittels Neuer Medien überhaupt ein Erwerb historischer Kompetenz auf dem Niveau des Präsenzunterrichts zu erreichen ist.

Geschichtswissenschaften und Internet-Nutzung

Wenn die Bedeutung der Neuen Medien für die Bildung historischer Kompetenz beurteilt werden soll, muss die Untersuchung über den Bereich der Online-Lehrangebote hinaus ausgeweitet werden. Das WWW (als Teilmenge der Neuen Medien, die im Folgenden im Zentrum stehen soll) zeichnen verschiedene Funktionsdimensionen aus, die Entsprechungen bei der geschichtswissenschaftlichen Arbeitsweise haben. Das WWW ermöglicht das Sammeln von Informationen (Recherche), deren Aneignung und Verarbeitung (Verstehen), die Präsentation (Vermittlung) und die Kommunikation (Reflexion).¹⁹ Das sind Arbeitsschritte, die zur bereits erwähnten (Re-)Konstruktion und Dekonstruktion von Geschichte benötigt werden. Diese Schritte können durchaus auch ohne Nutzung eines Online-Lehrangebotes in der Lehre an einem geschichtswissenschaftlichen Universitätsinstitut zur Anwendung kommen.

Welchen Einfluss hat das Internet auf die Ausgestaltung dieser Arbeitsschritte und damit auf die Bildung historischer Kompetenz? Im Zentrum

18 Vgl. hierzu als Beispiel für die Ausprägungen einer solchen kooperativen Plattform die Untersuchung von Arnold, Patricia: *Kooperatives Lernen im Internet, Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium*. Münster u. a. 2003.

19 Körber argumentiert in seinem Aufsatz mit einer ähnlichen Struktur, fügt aber noch die Rollenspiele in Computerspielen hinzu. Dieser Aspekt dürfte in naher Zukunft, wenn Videospiele tatsächlich, wie prognostiziert, die Spielfilme in der Massenwirksamkeit überbieten, von grosser Bedeutung werden. Für die universitäre Lehre spielen sie aber nicht eine vorrangige Rolle, daher gehe ich hier nicht darauf ein. Körber, Andreas: «Neue Medien und Informationsgesellschaft als Problembereich geschichtsdidaktischer Forschung». In: *Jahrbuch Geschichtsdidaktik*, 2003, S. 165–181. Auch eine ähnliche Struktur legt Hartwig ihrem Arbeitsheft «Internet im Geschichtsunterricht» zugrunde, das sich allerdings auf den Geschichtsunterricht in Schulen konzentriert. Hartwig, Uta: *Internet im Geschichtsunterricht*, Stuttgart u. a. 2001.

der bisherigen Diskussionen stand die Informationsbeschaffung. Hierzu gibt es eine Reihe von Projekten und Publikationen.²⁰ In diesem Bereich hat das Internet auch zu tiefgreifenden Veränderungen bei der Bereitstellung und Erschließung von Informationen geführt. Hingegen ist die Frage nach den Auswirkungen bei der Aneignung und Präsentation von Inhalten mittels Hypertext und Multimedia erst andeutungsweise diskutiert worden. Noch kaum befasst hat sich die Geschichtswissenschaft mit der Frage, inwiefern die Kommunikationsmöglichkeiten des Internet der Reflexion dienen können. Die kommunikativen Möglichkeiten des Internets werden in den Geschichtswissenschaften hauptsächlich zu organisatorischen Zwecken genutzt.²¹

Fragekomplexe

Nachfolgend werden vier Fragenkomplexe skizziert, die einige zentrale Einflüsse des Internets auf die genannten Arbeitsschritte und auf die Bildung historischer Kompetenz umfassen.

1. Orientierung

Ein wichtiger Aspekt des Internets ist die Auflösung des Raum- und Zeitgefüges herkömmlichen Unterrichtens und damit zusammenhängend auch gewachsener institutioneller Strukturen des Bildungsbereiches. Damit sind einerseits die Möglichkeiten gemeint, zu jeder Zeit gleichsam vom

20 Vgl. dazu: Hodel, Jan: «Heidegger in der Strassenbahn oder Suchen in den Zeiten des Internet». In: *Geschichte und Informatik. Histoire et Informatique*, Vol. 12, 2001, S. 35–47; Enderle, Wilfried: «Der Historiker, die Spreu und der Weizen. Zur Qualität und Evaluierung geschichtswissenschaftlicher Internetressourcen». In: *Geschichte und Informatik. Histoire et Informatique*, Vol. 12, 2001, S. 49–63. Vgl. auch das Projekt der Bertelsmann-Stiftung: «Transparenz im Netz: Die Suche im Internet erleichtern» (<<http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/4214.jsp>> [18.09.2004]), das sich zum Ziel setzt, mit einem «code of conduct» für Suchmaschinenbetreiber dem Nutzer mehr Verlässlichkeit bei der Nutzung von Suchmaschinen zu verschaffen. Dazu ausführlich: Machill, Marcel; Welp, Carsten (Hgg.): *Wegweiser im Netz. Qualität und Nutzung von Suchmaschinen*. Gütersloh 2003.

21 Selbst in der grössten historisch ausgerichteten Mailing-Liste, H-Soz-u-Kult, werden kaum inhaltliche Fragen erörtert oder gar Debatten geführt. Es gibt einzelne Projekte, bei welchen über historische Inhalte mittels Internet ein Austausch geführt wird. Interessant in diesem Zusammenhang ist ein englisches Schulprojekt, wo sich Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse mittels E-Mail in einer Art Rollenspiel über den britisch-deutschen Interessengegensatz vor dem Zweiten Weltkrieg austauschten. Wilson, Maggie; Scott, Heather: «'You Be Britain And I'll Be Germany...'. Inter-School E-Mailing in Year 9.» In: *Teaching History [Great Britain]*, 2003 (110), S. 32–35.

eigenen Schreibtisch aus auf der ganzen Welt Informationen aufzurufen und einzugeben. Erreichbarkeit und Verfügbarkeit von Informationen haben sich drastisch verändert: Der Zugang wurde einfacher, ebenso das Speichern und Durchforsten grosser Datenmengen.

Die Hilfsmittel zur Orientierung haben mit dieser Entwicklung aber nicht Schritt gehalten. Die Fertigkeiten der Benutzerinnen und Benutzer blieben oberflächlich. Jeder kann zwar in Google nach jedem beliebigen Begriff suchen. Kann er aber auch etwas Brauchbares finden? Hier stellt sich die Frage nach der Medienkompetenz, die durchaus in Verbindung zur historischen Kompetenz gestellt werden kann. Denn bei der wissenschaftlichen Nutzung des Mediums Internet sind zwar vertiefte Kenntnisse über dessen instrumentalen Eigenschaften Voraussetzung.²² Aber reichen sie aus, um die wesentlichen Fragen zu stellen und die relevanten Informationen herauszufiltern? Hier können Elemente der historischen Kompetenz wohl sinnvoll eingesetzt werden, beispielsweise die Quellenkritik.

2. Quellenkritik

Die Quellenkritik als geschichtswissenschaftliche Form der Dekonstruktion, der Analyse von Material, seien es historische Dokumente oder wissenschaftliche Deutungstexte, ist mit der Digitalisierung vor neue, zusätzliche Aufgaben gestellt. Dabei geht es nicht nur um das Faktum, dass eine handschriftliche Quelle aus dem 18. Jahrhundert sich buchstäblich anders «anfühlt» als ein über das Internet bezogenes digitales Faksimile, das zudem aus dem räumlichen Kontext des Archivs entfernt worden ist. Diese Differenz ist nicht kulturpessimistisch zu beklagen, sondern in Anbetracht der Möglichkeiten, dass der Zugang zu dieser Akte aus physikalischen Gründen nicht mehr beschränkt ist, entsprechend zu kompensieren.

In einem Umfeld, in dem das Kopieren von Informationen so einfach geworden ist, stellen sich zudem Anforderungen an Lehrende und Lernende, einen Konsens über den Umgang und Verwendung von gefundenen und verwendeten Materialien herzustellen. Das betrifft nicht nur die Frage von Plagiaten, sondern auch die Tendenz, wegen der Menge von gefundenen Informationen zu einem Thema und dem uferlos erscheinenden Möglichkeiten, Literatur für ein bestimmtes Thema zu finden, eher bestehende Deutungen zu reproduzieren und sich auf diese Reproduktion zu beschränken, anstatt neue Ideen zu entwickeln. Gerade das Beispiel der

22 Die Medienkompetenz ist bei den Studierenden schlecht ausgebildet, vgl. Klatt et al.: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information* (wie Anm. 2).

eingangs erwähnten handschriftlichen Quelle aus dem 18. Jahrhundert weist überdies auf das Problem der im Internet fehlenden Daten hin. Bei weitem nicht alle für Geschichtswissenschaften relevanten Materialien sind über das Internet aufzurufen und sie werden dies auch in Zukunft nicht sein. Noch bevorzugen Historikerinnen und Historiker die gedruckten Informationen.²³ Besteht hier aber nicht die Gefahr, dass sich das Forschungsgeschehen (oder auch nur die Lehre) schliesslich nur noch mit den immergleichen, digital verfügbaren Informationen auseinandersetzt?

Hier lassen auch Urheberrechtsfragen, die im Zeitalter der Digitalisierung mit neuer Schärfe geführt werden, das Problem der Zugänglichkeit und der Auswahl des Quellenmaterials (wie Ton, Bild oder Film-Dokumente) unter Umständen in neuem Licht erscheinen, insbesondere was Quellen aus dem 20. Jahrhundert betrifft, die nicht den staatlichen Regelungen der Archivierung unterliegen. Diese Materialien werden mit der Breite von Fragestellungen und Methoden immer wichtiger.

Daran schliessen sich Fragen der Archivierung, somit der Wiederfindbarkeit und damit der Zitierbarkeit der digitalen Informationen an. Die Informationen aus dem Internet sind oftmals losgelöste Partikel, die in einen Kontext gestellt werden müssen. Hier ist die Fähigkeit der Rekonstruktion vonnöten, aber auch jene der Dekonstruktion, wenn es darum geht, sich nicht vom digitalen Schein blenden zu lassen.

Um es klarzustellen: Die Quellenkritik muss nicht neu erfunden werden. Doch die fehlenden Bezugspunkte und Orientierungshilfen erschweren sie. Viele, selbst gute Ratgeber erschöpfen sich in der Zusammenstellung offensichtlicher Kriterien zur Überprüfung der Glaubwürdigkeit von Informationen.²⁴ Doch oft werden noch nicht einmal diese Kriterien angewandt. Denn gleichzeitig fördert die einfache Verfügbarkeit über Informationen, wie sie das Internet bietet, eine Beschleunigung bei der

23 Suzanne R. Graham hat Historikerinnen und Historiker nach Ihrer Internet-Nutzung befragt und festgestellt, dass teils aus Unwissenheit über vorhandene Ressourcen, teils wegen der Unbeständigkeit der zitierten Quellen, teils wegen dem schlechten Image elektronischer Quellen, die von der Wissenschaftler-Gemeinschaft nicht akzeptiert würden, kaum Online-Ressourcen zitiert würden. Graham, Suzanne R.: «Historians and Electronic Resources: Patterns and Use». In: *Journal of the Association for History and Computing*, 5, 2002, 2 <<http://mcel.pacificu.edu/JAHC/JAHCv2/ARTICLES/graham/graham.html>> [20.09.2004].

24 In dieser Hinsicht ist der Online-Kurs zur Beurteilung von Internet-Dokumenten «The Internet Detective» (<<http://www.sosig.ac.uk/desire/internet-detective.html>> [18.11.2004]) noch immer als Referenz zu betrachten, und dies, obwohl der Kurs schon sechs Jahre alt ist. «The Internet Detective» ist ein Neben-Ergebnis eines EU-geförderten Verbundprojektes europäischer Bibliotheken zur besseren Erschliessung von Internet-Ressourcen.

Suche und Verarbeitung von Information, die zu einer oberflächlichen Beurteilung verleitet. «Reading online becomes another form of channel-flipping».²⁵

3. Vertrauenswürdigkeit

Es erstaunt, welches Vertrauen den Neuen Medien, und hier insbesondere dem Internet entgegengebracht wird. Zur Erinnerung: Keine 10 Jahre vor dem Durchbruch des WWW als Massenmedium waren die Versuche, die neuen Netzwerktechnologien Bildschirmtext (BTX) und Videotex einzuführen, an technischen, inhaltlichen und organisatorischen Mängeln gescheitert. Zugleich wurde diesen Neuen Medien im Zeichen des von George Orwell geprägten Jahres 1984 mit dem Vorwurf begegnet, sie machten die Kunden zu gläsernen Bürgern.²⁶ In Bezug auf das Internet ist bei den Nutzern von solchem Misstrauen kaum etwas zu spüren. Dem Internet haftet der Nimbus des kontrollfreien Raums an, einer «New Frontier», die niemandem gehört und von den Tüchtigsten und Besten in Besitz genommen wird. Hier herrscht wahre, aufgeklärte Liberalität. Keine Ordnungshüter, die Unerwünschtes zensieren. Jeder und jede ist selber für die Nutzung verantwortlich.

Diese liberale Ideologie kalifornischer Prägung wird kaum hinterfragt.²⁷ Kaum jemand nimmt zur Kenntnis, dass die Grundlagen des Internet unter der Kontrolle staatlicher Organe der USA sind. Nachteile wie die Lawine von unerwünschten Werbemitteln oder gefährliche Computerviren, die sich rasend schnell im Internet verbreiten, werden in Kauf genommen. Und die Versuche, die wichtige und scheinbar nicht beeinflussbare Suchmaschine Google zu manipulieren sind zahlreich und zum Teil auch erfolgreich. Diese tun aber der Vertrauenswürdigkeit des Mediums keinen

25 Gleick, James: *Faster, The Acceleration of Just About Everything*. New York 1999, S. 72.

26 Frischknecht, Jürg (Hg.): *Kalte Kommunikation: der Millionen-Poker um Videotex und andere Neue Medien*. Basel 1985. Ausserdem als kurze Zusammenfassung der Entwicklung von Bildschirmtext der entsprechende Eintrag bei Wikipedia: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Bildschirmtext>> [18.11.2004].

27 Eine kritische Auseinandersetzung und gute Übersicht bei: Turner, Fred: «Cyberspace as the new frontier? Mapping the shifting boundaries of the network society». In: *Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information* vom 6. Juni 1999 <<http://groups.yahoo.com/group/rre/message/1099>> [15.10.2004]. Eubanks, Virginia: «The Mythography of the New Frontier». In: MIT Communications Forum vom 19. Dezember 1999 <<http://web.mit.edu/comm-forum/papers/eubanks.html>> [15.10.2004].

Abbruch.²⁸ Hier muss nicht nur eine Quellenkritik auf der Basis des Dokuments, sondern auch eine grundsätzliche sozioökonomische Analyse der Machtverhältnisse, die dieses Medium steuern, ansetzen.

4. Hypertext

Auf einer anderen Ebene stellt sich die Frage, ob und wie die Neuen Medien die Erzähl- und Wahrnehmungsmuster bei Geschichtstexten verändern und dadurch neue Fähigkeiten der (Re-)Konstruktion und Dekonstruktion bedingen. Zwar weisen auch andere Medien (Bücher, Filme, Ausstellungen) die Merkmale Interaktivität, Integration verschiedener medialer Komponenten sowie Nichtlinearität und Vernetzung bei der Informationsaufnahme auf. Aber die Neuen Medien bieten in dieser Hinsicht eine hochgradige Integration.

Insbesondere die Möglichkeiten und Anforderungen beim Lesen und Verfassen von Hypertexten stellen neue Herausforderungen an die historische Kompetenz. Die meisten Geschichtsdarstellungen sind linear aufgebaut. In ihnen führen die Autorinnen und Autoren in der Regel Argumentationen auf, die auf vorgängige Erläuterungen Bezug nehmen. Wie sind grössere, zusammenhängende Geschichtsdarstellungen in Hypertextstrukturen möglich? Und wie ist eine gemeinsame, diskursive Dekonstruktion zu ermöglichen, wenn in einer subjektorientierten Lernumgebung jeder und jede einen anderen Weg durch den Hypertext eingeschlagen hat? Oder bilden sich mit dem Hypertext neue Text-Kategorien heraus, die näher bei enzyklopädischen Darstellungseinheiten zu verorten sind? Oder entwickeln sich ganz neue Darstellungsformen, die parallel zu den herkömmlichen eingesetzt werden? Welche Auswirkungen auf Lehren und Lernen in den Geschichtswissenschaften folgen daraus? Welche Textsorten werden mit welchen Lehrintentionen eingesetzt?²⁹

28 So bezeichnen Schüler im Schweizer Kanton Aargau das Internet als vertrauenswürdigste Informationsquelle: Gautschi, Peter: «Geschichte im Internet – Per Mausklick durch Raum und Zeit». In: ders.: *Geschichte Lehren, Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche*, Buchs und Bern 1999, S. 158. Zu einem ähnlichen Schluss kommt die Studie «Jugendliche und Internet» des Instituts für Psychologie der Universität Bern, vgl. insbesondere: Hersberger, Kathrin: «Internet-Rezeption im schulischen Kontext». In: Groner; Dubi (Hgg.): *Das Internet und die Schule* (wie Anm. 12). S. 141.

29 Siehe auch den Beitrag von Jakob Krameritsch in diesem Band.

Szenarien

Wie schlagen sich die oben beschriebenen Fragekomplexe im konkreten geschichtswissenschaftlichen Alltag nieder? Wie wird in Zukunft die Lehre an den Universitäten von Neuen Medien beeinflusst? Es scheinen verschiedene Szenarien möglich, drei realistische seien kurz vorgestellt. Die Qualität der Lehre wird dabei in jedem Fall nicht durch die technischen Gegebenheiten, sondern durch ihre sach- und fachgerechte Anwendung bestimmt.

1. Vorlesungen ersetzen?

Die Professur für Technikgeschichte an der ETH Zürich hat die Grundvorlesungen in einem Online-Lehrgang namens «Webclass» aufgearbeitet.³⁰ Der Lehrgang richtet sich zwar in erster Linie an Studierende der technik- und naturwissenschaftlichen Studiengänge der ETH, ist aber auch offen für Geschichtsstudierende der Universität Zürich. Die vier Module behandeln die Themen Kommunikation, Körper, Umwelt und Energie. Das Beispiel Webclass zeigt, dass sich Vorlesungen im Sinne einer Vermittlung von Grundwissen zu historischen Fakten, Prozessen und auch Methoden durchaus als reine Online-Lehrgänge durchführen lassen. Die Möglichkeit, zusätzliche Materialien anzubieten, und die Chancen, die sich durch die Notwendigkeit einer didaktischen Durchgestaltung des Lehrgangs ergeben (Lehrziele definieren, unterschiedliche Ebenen des Wissenstransfers explizit darstellen, Lernerfolg prüfen), bieten hier sogar Vorteile gegenüber der konventionellen Form der Vorlesung. Dennoch lohnt sich der Entwicklungsaufwand nur für wiederkehrende Stoffe, die inhaltlich lediglich noch in regelmässigen Abständen angepasst und nicht grundsätzlich überarbeitet werden müssen. Wichtig wäre eine geeignete Begleitung durch Präsenzveranstaltungen, gerade auch um den inhaltlichen und methodischen Anschluss an andere Lehrveranstaltungen gewährleisten zu können.

2. Grundwissen online erwerben?

Es gibt auch gelungene Beispiele für die Vermittlung von geschichtswissenschaftlichem Basiswissen durch Neue Medien. An der Universität Zürich hat eine Projektgruppe den Archiv-Lehrgang *Ad fontes* entwickelt, der besonders durch die technische Finesse eines Transkriptions-Trainings-

30 <<http://www.tg.ethz.ch/lehre/webclass.html>> [20.09.2004].

tools besticht.³¹ An der Universität Wien wird seit einiger Zeit der Lehrgang «Geschichte Online» eingesetzt, der in die Grundfertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens und der wissenschaftlichen Informationsbeschaffung einführt.³²

Die Beispiele Ad fontes und «Geschichte Online» zeigen, dass methodisches Basiswissen in den Geschichtswissenschaften durchaus in Form von Online-Lehrgängen vermittelt werden kann. Hier bieten sich Verbindungen mit Präsenzveranstaltungen oder Exkursionen geradezu an. Nach einer online durchgeführten Einführung in die Datenbank-Recherche mit entsprechenden Aufgaben können die Studierenden in einer Präsenzveranstaltung über die unterschiedlichen Erfahrungen und die aufgetretenen Probleme diskutieren oder sich von der Lehrperson Spezialfälle zeigen lassen. Und nach einer intensiven Online-Auseinandersetzung mit dem Archivwesen wird wohl auch eine Exkursion in ein Archiv, verbunden mit konkreten Aufträgen, einen besseren Lernerfolg erzielen.

Dabei steht die Frage im Raum, wie eine Verallgemeinerung der Inhalte eine mehrmalige Wiederholung gewährleisten kann, die ihrerseits Voraussetzung ist, um die hohen Entwicklungskosten zu rechtfertigen. Zudem werden solche Online-Lehrgänge die Frage nach zwischenuniversitären Kooperationen und damit auch Finanzierungsbeteiligungen aufwerfen. Dass eine Universität einen Online-Lehrgang entwickelt und betreut, der von anderen Universitäten zum Nulltarif mitgenutzt wird, scheint wenig wahrscheinlich. Ausserdem stehen auch die Gewohnheiten der Dozierenden, ihre Einführungsveranstaltungen mit individuell verschiedenen Inhalten und Abläufen durchzuführen, einem Trend zum standardisierten Online-Lehrgang entgegen. Dies verhielte sich vielleicht anders, wenn der Lehrgang die Möglichkeit der Individualisierung böte, was wiederum die Kostenfrage bei Entwicklung und Betreuung in ein neues Licht stellt.

3. Gemeinsam Texte schreiben?

Am faszinierendsten scheint das Szenario, dass Studierende dank den Neuen Medien gemeinsam wissenschaftliche Texte erarbeiten. Damit wird ein inhaltliches kooperatives Arbeiten möglich, das über die Möglichkeiten

31 Vgl. die Rezension des Autors zu Adfontes bei H-Soz-Kult <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=63&type=rezwww>> [28.11.2004]. Siehe auch den Beitrag von Andreas Kränzle und Gerold Ritter in diesem Band.

32 <<http://www.geschichte-online.at>> [28.11.2004]. Siehe auch den Beitrag von Franz X. Eder und Eduard Fuchs in diesem Band.

bisheriger Anwendungen des kooperativen Typs der Online-Lehre hinausweist. Bisher beschränkte sich kooperatives Lernen mit Neuen Medien auf die Nutzung von Groupware-Lösungen (wo es vor allem um Terminabsprachen und Dokumentenaustausch geht) und Diskussionsforen (wo zwar zuweilen interessante Diskussionen geführt, aber kaum Inhalte entwickelt werden). Solche gemeinsam erstellten Texte können sowohl Hypertext-Netzwerke als auch klassische linear strukturierte Texte sein. Die technischen Voraussetzungen sind für beide Anwendungen bereits vorhanden. So bietet «Geschichte online» ein Autorentool für die Verfassung von Hypertexten an.³³ Und die Wiki-Technologie³⁴ erschliesst neue Möglichkeiten des verteilten Arbeitens an längeren Texten, wie dies Wikipedia als bekanntestes Wiki-Projekt zeigt.³⁵ Noch fehlen etablierte didaktische Szenarien zur Nutzung dieser technischen Möglichkeiten, die ihrerseits auch entsprechend dieser Szenarien weiterentwickelt werden müssten. Aber gerade beim gemeinsamen Erarbeiten von Texten können die geschichtswissenschaftlich so interessanten Fähigkeiten des (Re-)Konstruierens und Dekonstruierens, des Abgleichens verschiedener Perspektiven und des kritischen Prüfens der Methodenanwendung eingeübt werden. Das kooperative Schreiben soll dabei das herkömmliche, individuelle Verfassen von wissenschaftlichen Texten nicht ablösen, sondern ergänzen. Diese neuen Möglichkeiten gemeinsamer Autorschaft können auch die Arbeit in Forschungsgruppen zu neuen Formen der Zusammenarbeit anregen.

Historische Medien-Kompetenz?

Dieser Versuch, «sinnvolle» Szenarien für den Einsatz Neuer Medien in der Lehre der Geschichtswissenschaften aus dem Konzept Historische Kompetenz abzuleiten, lässt mehr Fragen offen, als er beantwortet. Weder ist geklärt, ob die Historische Kompetenz wirklich das Ziel einer universitären Ausbildung ist, was auch damit zusammenhängt, dass eine genaue Definition dieser Kompetenz, ihrer Eigenschaften und der mit ihr erworbenen Fähigkeiten der Studierenden noch aussteht. Noch ist

33 <<http://hypertextcreator.univie.ac.at> [28.11.2004]. Siehe den Beitrag von Jakob Krameritsch in diesem Band.

34 <<http://en.wikipedia.org/wiki/WikiWiki> [28.11.2004]. Siehe auch den Beitrag von Peter Haber in diesem Band.

35 <<http://www.wikipedia.org>> [28.11.2004].

hinreichend belegt, ob die Historische Kompetenz als Referenzgröße für die Beurteilung der Lehre an der Universität oder gar als Kriterienraster für den Einsatz von Neuen Medien in den Geschichtswissenschaften ausreicht. Und inwiefern an der Universität ein Geschichtsbewusstsein gepflegt oder gebildet wird, das sich durch spezifische Eigenschaften von «anderen» Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins unterscheidet, wird wohl solange ungeklärt bleiben, wie der Begriff diffus genug bleibt, jedem Historiker und jeder Historikerin eine eigene Projektionsfläche zu bieten.

Doch so vorläufig dieser Versuch in seinem konzeptionellen Gerüst bleiben mag, es bleiben dennoch genügend Erkenntnisse, die den Beobachter zwischen Skepsis und Euphorie hin und her schwanken lassen. Die Geschichtswissenschaft scheint den Studierenden Fähigkeiten in die Hand zu geben, die zu einer fach- und sachgerechten Nutzung der Neuen Medien, mithin also zur Mehrung der Medienkompetenz beitragen können. Und die Neuen Medien bieten eine breite Palette neuer Anwendungsformen, die aus verschiedenen Gründen und mit verschiedenen Interessen nach und nach in die universitäre Lehre der Geschichtswissenschaften Eingang finden. Um deren Nutzen und Auswirkungen abschätzen zu können, wären intensive Auseinandersetzungen auf der theoretischen sowie eine gründliche Beobachtung auf der empirischen Ebene angebracht. Davon sind die meisten historischen Ausbildungs-Institute im deutschen Sprachraum aber noch weit entfernt. Doch fehlender Gestaltungswille bei den Geschichtswissenschaften führt dazu, dass fachfremde Experten bestimmen, wie Neue Medien eingesetzt werden – und sei es noch so unbewusst oder wohlmeinend. Das Konzept der historischen Kompetenz sollte zumindest dies verdeutlichen: Über die eingesetzten Lehrmittel und Lehrmethoden sollten weder pragmatische IT-Verantwortliche der Uni-Zentrale entscheiden, noch technisch interessierte Studierende, die begeistert ihre Semesterferien opfern oder mürrisch-überforderte Mitglieder des Mittelbaus, die aus verständlicher Frustration über die Zusatzbelastung nur einen Mausklick von der ungewollten E-Learning-Sabotage entfernt sind. Es besteht die Gefahr, dass durch den Mangel an kontinuierlicher, fachlich fundierter Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Neuen Medien, insbesondere dem Hypertext, einfacher zu realisierende Lehrformen (wie Online-Lehrgänge) oder auf organisatorisch-administrative Tätigkeiten ausgerichtete technische Lösungen (wie Groupware-Lösungen) bei der Anwendung der Neuen Medien an den Universitäten auch im Fachbereich Geschichte dominant werden. Im

Hinblick auf die anstehende Studienreform nach Bologna ist diese Feststellung durchaus bedeutsam. Für den Erwerb historischer Kompetenz sind die Neuen Medien nicht Voraussetzung. Und Medienkompetenz lässt sich auch ohne historische Kompetenz erwerben. Doch bietet eine gemeinsame Entwicklung oder gar eine gezielte Zusammenführung dieser Kompetenzbereiche hilfreiche und innovative Potentiale für einen produktiven Umgang mit Neuen Medien, auf die zu verzichten sich die Geschichtswissenschaften nicht gestatten sollten.