



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 60, Nr. 1, 2022  
doi: 10.21243/mi-01-22-02  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Impulse und Irritationen. Das transformative Potenzial eines digitalen Schulbuchs für den Geschichtsunterricht

Maren Tribukait

Annekatriin Bock

*Am Beispiel des mBook Geschichte geht der Aufsatz der Frage nach, wie sich Praktiken im Geschichtsunterricht ändern, wenn ein digitales Medium anstelle eines gedruckten Schulbuches verwendet wird. Auf Basis einer qualitativen Studie wird gezeigt, dass das mBook lernförderliche Impulse für Schülerinnen und Schüler bietet und ein transformatives Potential mitbringt. Dies wird jedoch im Unterricht nicht aufgegriffen, da reproduktives Lernen gegenüber gegenwartsorientierter Ansätzen begünstigt wird. Um der Kontroversität von Geschichte gerecht zu werden, sollten die mediengestützte explorative Aneignung historischer Fakten und Quellen und die Auseinandersetzung mit Debatten über Geschichte besser verzahnt werden.*

*Using the mBook History as an example, the essay addresses the question of how practices in history teaching change when a digital medium is used instead of a printed textbook. On the basis of a qualitative study, it is shown that the mBook offers learning-conducive impulses for pupils and has transformative potential. However, this is not taken up in class, since reproductive learning is favored over present-oriented approaches. In order to do justice to the controversy of history, the media-supported exploratory appropriation of historical facts and sources and the examination of debates about history should be better inter-linked.*

## 1. Einleitung

Die empirische Erforschung der Nutzung digitaler Medien in der Schule konnte zeigen, dass digitale Medien lernförderliche Potenziale besitzen (Schaumburg 2003; Hattie 2009). Ob sich die Potenziale entfalten, hängt jedoch vom konkreten digitalen Angebot, vom spezifischen Lernszenario sowie vom sozialen, schulischen und bildungspolitischen Kontext ab (Herzig 2014). Derzeit konstatieren viele Studien, dass trotz der Nutzung digitaler Medien in deutschen Schulen häufig keine Veränderung lehrerzentrierter, auf Instruktion angelegter Unterrichtsskripts stattfindet, sodass sich das Potenzial digitaler Medien, Kreativität, kritisches Denken und Selbsttätigkeit anzuregen, nicht entfalten kann (Bock/Tribukait 2019; Knaus 2018; Schmid u. a. 2017).

Daher stellt sich einmal mehr die Frage, wie die genannten Potenziale digitaler Angebote für Schule und Gesellschaft fruchtbar gemacht werden können. Um zu dieser Frage beizutragen, nehmen

wir in dieser Studie mit dem *mBook Geschichte* ein digitales Schulbuch, also ein speziell für den Unterricht entworfenes digitales Medium, in den Blick. Als integriertes Medium, das gängige Schulbuchkonzepte ins Digitale übersetzt und dabei modifiziert, unterstützt das mBook einerseits konventionelle, lehrerzentrierte Unterrichtsansätze, andererseits bietet es durch seinen interaktiven, multimedialen und vernetzten Charakter Impulse für neue Formen des Lehrens und Lernens (Sochatzy 2016; Schreiber u. a. 2013).

Um den Gebrauch des *mBook* in einem schulischen Lernszenario im gesellschaftlichen Kontext beschreiben zu können, verbinden wir eine praxistheoretische Perspektive auf Unterricht mit einem kommunikationswissenschaftlichen Medienverständnis. Wir fragen danach, wie sich Praktiken im Geschichtsunterricht ändern, wenn mit dem *mBook Geschichte* ein digitales Medium anstelle eines gedruckten Schulbuches verwendet wird. Wenn man Medien als technologische Artefakte versteht, die erst durch soziale Praktiken zu Medien der Kommunikation werden (Mock 2006), bedeutet dies, dass ein digitales Schulbuch ein analoges Schulbuch nicht reibungslos ersetzen kann, da es andere Praktiken anregt als das Druckwerk. Diese Praktiken werden durch die technologischen Artefakte ermöglicht und angeboten, jedoch nicht determiniert, vielmehr gibt es eine Bandbreite möglicher Interaktionen mit Medien, von denen manche individuell erprobt werden und sich einige zu sozial geteilten Praktiken formen. Welchen Raum nehmen diese Interaktionen mit dem neu eingeführten digitalen

Schulbuch im Geschichtsunterricht ein? Inwieweit schließen sie an Medienpraktiken aus dem Alltag an? In welchem Verhältnis stehen sie zu den Unterrichtsroutinen und in welcher Form unterstützen sie Lernen im Geschichtsunterricht? Mit der Untersuchung dieser Fragen leisten wir einen Beitrag zu der Debatte, wie sich Geschichtsunterricht durch die Nutzung eines digitalen Schulbuches ändert und Potenziale digitaler Medien für den (Geschichts-)Unterricht freigesetzt werden könnten.

## 2. Forschungsstand

Zwei Forschungsfelder sind für die folgenden Überlegungen besonders anschlussfähig: medienpädagogische Forschung zu Potenzialen digitaler Medien und Studien zu historischem Lernen mit digitalen Medien.

1. Innerhalb des medienpädagogischen Forschungszweigs zu den Potenzialen digitaler Medien (u. a. Albers et al. 2011; Herzig 2014; Dander/Aßmann 2015) gehen Studien zum einen der Frage nach, inwieweit digitale Medien Schule revolutionieren und eine neue Form von (Medien-)Pädagogik erfordern. Als Antwort darauf formiert sich der Konsens, dass die Einführung „digital vernetzter Kommunikationsräume“ für die Medienpädagogik neue Aufgaben und Möglichkeiten eröffne (Brüggemann et al. 2016), jedoch die zunehmende „Digitalisierung“ unserer Gesellschaft „keine spezifische Pädagogik“ erfordere (Knaus 2017: 49) bzw. neue Technik nicht immer auch ein neues didaktisches Vorgehen benötige (Tulodziecki 2016). Zweitens diskutieren Studien den durch die Ver-

wendung digitaler Medien angestoßenen Wandel der Rollen, Hierarchien und Interaktionen von Lehrenden und Schülerinnen und Schülern (Kalthoff/Cress 2020). Drittens richten Forschungen ihren Blick auf das Potenzial digitaler Medien für die Motivation von Schülerinnen und Schülern. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern Szenarien, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Lernumgebung durch die Verwendung von Medien mitgestalten (Aufenanger 2017; Galley/Mayrberger 2018), langfristigeres Interesse für die Unterrichtsinhalte sowie eine aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen bedingen.

2. In der geschichtsdidaktischen Forschung hat sich seit den 1970er-Jahren ein konstruktivistisches Verständnis von Geschichte durchgesetzt. Der Grundgedanke, dass es nicht *die eine* gültige Geschichte gibt, sondern historische Darstellungen quellenbezogene Interpretationen aus unterschiedlichen Perspektiven sind, wurde in verschiedene geschichtsdidaktische Konzepte übersetzt, vor allem historisches Denken (Peck/Seixas 2008; Schreiber et al. 2007; Wineburg 2001), Geschichtsbewusstsein (Jeismann 1980), historisches Lernen (Rüsen 2008; Gautschi 2009) und *historical reasoning* (Van Drie/Van Boxtel 2007). Aus diesen Konzepten leiten sich komplexe Anforderungen an das historische Lernen ab, das beispielsweise nach dem von Waltraud Schreiber et al. (2006) entwickelten Kompetenz-Struktur-Modell, auf das sich die *mBook*-Autoren stützen, die Ausbildung von Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenzen umfassen soll.

Diese Zielsetzungen stellen einen Paradigmenwechsel gegenüber älteren Ansätzen dar, bei denen das Auswendiglernen historischer Fakten eine große Rolle spielte (Carretero 2017). Empirische Forschungen weisen jedoch darauf hin, dass die intendierten Lernprozesse häufig hinter den Erwartungen zurückbleiben, beispielsweise in Hinblick auf das kritische Lesen von Quellen und historischen Darstellungen und das damit verbundene Metakonzept der Perspektivität (Borries et al. 2005; Martens 2010; Spieß 2013). Zudem wurde festgestellt, dass der Geschichtsunterricht trotz kompetenzorientierter Curricula häufig noch von der Wissensvermittlung dominiert wird (Pandel 2016). Vor diesem Hintergrund wird seit einigen Jahren diskutiert, inwieweit mit Hilfe digitaler Medien neue Impulse für das historische Lernen generiert werden können (u. a. Bernsen et al. 2012; Demantowsky/Pallaske 2015; Haydn 2013; Kelly 2013). Insbesondere wurde darauf verwiesen, dass in der Interaktion mit digitalen Medien Konstruktcharakter, Multiperspektivität und Kontroversität von Geschichte anschaulicher vermittelt werden können, beispielsweise durch kollaboratives Schreiben und den besseren Zugang zu vielfältigem Quellenmaterial.

### 3. Theoretische Rahmung

Wir folgen der praxistheoretischen Sicht, dass das soziale Leben generell aus Praktiken, verstanden als „embodied routine activities subtended by implicit, collective knowledge“ (Reckwitz 2017: 114) besteht. Praktiken sind also kulturell, da sie auf implizitem

Wissen beruhen, und gleichzeitig materiell, da sie Körper und Artefakte einbeziehen (Reckwitz 2003). Bezogen auf das Handlungsfeld Schule bedeutet dies, dass Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler als Träger routinierter Unterrichtspraktiken sich von ihrem impliziten Wissen leiten lassen. Dieses handlungsleitende praktische Wissen (knowing how) ist von einem explizierbaren Aussagewissen (knowing that) zu unterscheiden, es ist Bestandteil der Praktik und kann als solches von den in einem Handlungsfeld explizit geltenden Regeln abweichen (ebd.: 292). Im Handlungsfeld Schule kann dies beispielsweise bedeuten, dass fachdidaktisch empfohlene Vorgehensweisen im Unterricht von Lehrkräften auf spezifische Weise abgewandelt werden, da ein implizites, sozial geteiltes Wissen darüber besteht, was man von Schülerinnen und Schülern erwarten kann.

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens verstehen wir Lernen in einem weiten Sinne als Aneignung von propositionalem Wissen, lebensweltlichen Kenntnissen sowie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen. Lernen ist situiert, da es sich immer innerhalb von Praktiken vollzieht, die sich mit materiellen Arrangements zu Bündeln zusammenfügen: „what is learned and how it is learned are not independent of where and amid what the learning takes place“ (Schatzki 2017: 30). Die Einbettung des Lernens in Praktiken betont seinen sozialen Charakter, allerdings vollzieht sich Lernen auf individuellen Lernpfaden: Zum einen beschreibt der Begriff des Lernpfades die Progression eines Individuums, d. h. seine zunehmende Wissensaneignung, zum anderen verweist er auf

die konkreten Lerngelegenheiten an spezifischen Orten wie etwa einem Klassenraum, in den dortigen materiellen Arrangements und während bestimmter Interaktionen und Ereignisse (ebd.: 30).

Durch die Nutzung vernetzter, digitaler Medien ändern sich diese materiellen Arrangements in entscheidender Weise: Während in konventionellen schulischen Medienarrangements mit Tafel, Schulbuch, Heften und Arbeitsblättern die Schnittmengen schulischer und alltäglicher Mediennutzung gering sind, schließen vernetzte digitale Medien an das Alltagsleben von Jugendlichen an. Da internetfähige Medien wie Smartphone, Tablet und Computer als Orte der Interaktion, der Unterhaltung und des kreativen Ausdrucks für Jugendliche eine wichtige Rolle spielen, werden die entsprechenden Medienpraktiken mit der Einführung digitaler Medien in der Schule aufgerufen und angeregt. Um den Prozess des Imports alltäglicher Medienpraktiken, ihrer Transformation und ihres Zusammenwirkens mit schulischen Unterrichtspraktiken zu beschreiben, greifen wir auf die von Mizuko Ito et al. (2010) vorgeschlagenen Unterscheidungen von Medienpraktiken zurück, die ständig neu ausgehandelt und experimentell ausgestaltet werden. Unter „Hanging out“ verstehen Ito et al. Formen der Medienhinwendung, die durch Freundschaftsbeziehungen bzw. die Suche nach Peer-Kontakten motiviert sind. Als „Messing around“ werden die interessen geleiteten Modi der Medienhinwendung und -produktion bezeichnet. „Geeking out“ bezieht sich auf Praktiken, bei denen sich Jugendliche sehr intensiv mit einem spezifischen Medium oder medial vermittelt mit einer Community aus-

einandersetzen. Wir schließen an den Gedanken an, dass Schülerinnen und Schüler als aktive, kreative, sozial situierte Mediennutzerinnen und -nutzer ihre eigenen Medienpraktiken in der durch erwachsene Lehrpersonen geprägten Welt entfalten, und deuten insbesondere das Ausprobieren von bisher nicht bekannten Medien, in unserem Fall dem *mBook*, als „Messing around“.

#### 4. Anlage der Studie

Das *mBook* diene aufgrund seiner medialen Verfasstheit als Ausgangspunkt, da es sich – wenngleich thematisch und strukturell an curricularen Vorgaben orientiert – in diversen Funktionen von analogen Geschichtsschulbüchern absetzt. So löst es die Buchseitenstruktur zugunsten einer durchscrollbaren Webseitenstruktur auf und bildet die jeweiligen thematischen Kapitel zu den historischen Epochen durch Links verknüpft ab. Quellen und andere Materialien stehen nicht nur in Form von Texten, Bildgalerien oder Grafiken, sondern auch als Audio- und Videodaten zur Verfügung. Zur Beantwortung der Aufgaben kann direkt unter den Fragen ein beliebig langer Text in ein freies Feld geschrieben werden. Hyperlinks erlauben per Mausklick die Einbeziehung von ausgewählten Kontexten außerhalb des Buches. In Autorenvideos erläutern die Verfasser der jeweiligen Kapitel, was sie an den Themen wichtig finden, warum sie bestimmte Quellen und thematische Schwerpunkte gewählt oder historische Ereignisse ausgelassen haben. Die Nutzerinnen und Nutzer können die Buchdarstel-

lung durch Veränderung der Schriftgröße, Helligkeit oder Farbgestaltung anpassen.

Die qualitative Pilotstudie fokussiert auf die Beobachtung und Reflexion der Medienpraktiken von *mBook*-Nutzerinnen und -nutzern im Zusammenhang mit den Praktiken der Vermittlung, der Aneignung und des Bewertens im Unterricht. Grundlage der Studie sind zwei Fallbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen in Bayern. Wissenschaftlich begleitet wurde Geschichtsunterricht in Klassen der Sekundarstufe in einem Gymnasium sowie einer Realschule, die sich beide durch ein medienaffines Kollegium sowie eine technisch aufgeschlossene Schulleitung auszeichnen. Zudem verfügen beide Schulen über ein Medienkonzept und eine solide technische Infrastruktur, um mit digitalen Büchern arbeiten zu können, und gelten als Vorreiter in puncto Digitalisierung.

Die Datenerhebung wurde als multi-methodisches Design konzipiert, bei dem wir Unterrichtsbeobachtungen mit Interviews der Schulleitungen, Lehrenden sowie Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern zusammenführen (Bock 2018). Die Unterrichtsbeobachtungen lieferten dichte Beschreibungen von Praktiken im Umgang mit dem *mBook Geschichte* und digitalen Medien, die in Form von Protokollen, Fotografien und Feldnotizen festgehalten wurden. Die Interviews mit Schulleitungen und Lehrenden dienten der Reflexion der Medienpraktiken im Unterricht. Die Lehrendeninterviews und die Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern erfolgten leitfadengestützt. Die Schülerinnen und Schüler wurden zudem gebeten, eine Sortier-Übung zu wahr-

genommenen historischen Kompetenzen (in Anlehnung an Van Drie/Van Boxtel 2008) dialogisch zu begleiten.

Als empirische Basis dienten Interviews mit einer Gymnasiallehrerin (Bettina) sowie einem Realschullehrer (Dieter), je drei Unterrichtsstunden mit diesen Lehrpersonen sowie zwei Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus dem Gymnasium (Tim, Sina, Tina, Peggy) und aus der Realschule (Rosa, Mara, Tom). In einem an interpretative, rekonstruierend arbeitende Sozialforschung angelehnten analytischen Dreischritt wurden zunächst die Interviewmitschnitte transkribiert sowie die Feldnotizen zu Unterrichtsprotokollen verschriftlicht und mit Foto- und Bildmaterial angereichert. Mit Blick auf „rich points“ (in Anlehnung an Agar 2006) im Datenmaterial wurden im zweiten Schritt dichte Beschreibungen von Unterrichtssituationen mit Gesprächsauszügen angefertigt. In einem dritten Schritt erfolgte die Interpretation der ausgewählten Beobachtungssituationen und Interviewauszüge, deren zentrale Erkenntnisse in der folgenden Ergebnisdarstellung verdichtet werden. Dazu werden Auszüge aus dem Interview- und Beobachtungsmaterial nicht separat beschrieben, sondern direkt mit der Interpretation verwoben. Dem Theorieansatz folgend wird zum einen die Perspektive der Lehrkräfte rekonstruiert und bei der Interpretation der Begriff des impliziten Wissens herangezogen, das die Praktiken der Vermittlung und des Bewertens jenseits fachdidaktischer und curricularer Vorgaben prägt. Zum anderen werden aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler Überschneidungen alltäglicher und schulischer Medienpraktiken

rekonstruiert. Dabei richtet sich das Interesse vor allem auf die Praktiken der mediengestützten Wissensaneignung, die wir in bestimmten Fällen als „Messing around“ interpretieren. Mit Blick auf Impulse und Irritationen, die von den verwendeten digitalen Medien, insbesondere dem *mBook* ausgehen, werden Momente individueller Lernpfade identifiziert und Brüche und Widersprüche zu den Unterrichtspraktiken akzentuiert.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 „Da nimmt sich das nicht so viel“ – die Sicht der Lehrkräfte

Für die beiden Lehrkräfte steht bei der Verwendung des *mBook* die Passfähigkeit mit ihrem Unterricht im Vordergrund. Dagegen nehmen sie neue Impulse, die vom *mBook* ausgingen, weniger wahr. Bettina konstatiert, „so wirklich ein großer Unterschied ist es nicht“, es gebe nur „ein paar praktische Vorteile – und Nachteile“. Ihre nüchterne Bilanz bezieht sich auf die hohen Erwartungen, die in der gesellschaftlichen Debatte an das *mBook* herangetragen werden:

Aber worauf ich eben immer noch warte, ist, dass der Unterricht sich ändert. Was immer so die Zielsetzung ist von allen, die Digitalisierung versuchen.

Die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen insofern Bettinas Einschätzungen, als ihr Unterricht mit dem *mBook* den Routinen eines schulbuchgestützten, disziplinar orientierten Unterrichts-

skripts folgt. In einer Stunde zum Vormärz steht beispielsweise die historische Karikatur „Der Denker-Club“ im Mittelpunkt. Bettina lässt die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen im *mBook* Autorentexte lesen und die Aufgaben zur Interpretation der Quelle (Zusammenfassung, Beschreibung, Interpretation) bearbeiten. Fakultativ können die Schülerinnen und Schüler noch ein Streitgespräch zum Thema Meinungsfreiheit schreiben, das in einer weiteren Aufgabe im *mBook* angeregt wird. Diese Möglichkeit, eine historische Frage aus einer Gegenwartsperspektive zu diskutieren, wird von einigen individuell genutzt. Am Ende der Stunde werden in einem von Bettina geleiteten Unterrichtsgespräch die Ergebnisse schnell zusammengetragen. Darüber hinaus ist ihr Unterricht davon geprägt, dass sie dem Abfragen von Grund- und Faktenwissen einen hohen Stellenwert einräumt. Bettina beginnt die Unterrichtsstunden in jeder ihrer Klassen regelmäßig mit einem Ritual mündlicher Kurzprüfungen, für die sie Fragen auf PowerPoint-Folien als Abfragequiz präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler lernen in Vorbereitung für den Test Faktenwissen und Begriffe der vorangegangenen Buchlektion auswendig.

Auch im Reflexionsgespräch kommt Bettina schnell auf das Thema Grund- und Faktenwissen zu sprechen, das ihrer Auffassung nach von den Lehrplangestaltern zu wenig berücksichtigt wird:

Also sie gehen davon aus, dass dieses Grundwissen da ist, das aber anscheinend überhaupt nicht mehr eingepüffert werden soll in den Jahren davor.

Dagegen ist sie der Überzeugung, dass sie erst Grundwissen vermitteln und „einprüfen“ muss, um dann gegebenenfalls in späteren Schuljahren zu den interessanten Fragen kommen zu können. Gleichzeitig würde sich Bettina einen anderen Unterricht wünschen:

Ich für mich würde viel lieber versuchen, Geschichte von heute an zu denken, also viel mehr zu verknüpfen auf Situationen, die wir heute haben.

Jedoch scheint die implizite, weder fachdidaktisch noch curricular begründete „Erst-lernen-dann-diskutieren-Logik“ dazu zu führen, dass die spezifischen Praktiken der Bewertung den Unterricht dominieren und dieser selten bei den relevanten Fragen und spannenden Diskussionen ankommt.

Dieters Unterricht – ob mit oder ohne *mBook* – ist geprägt durch das von ihm gelenkte und dominierte Unterrichtsgespräch, das sich mit Partner- und Stillarbeitsphasen abwechselt, in denen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben zur Erschließung und Wiedergabe vom Autorentexten und Quellen bearbeiten. Die Ergebnisse werden auf Arbeitsblättern festgehalten und im Plenum besprochen. Aus diesem Rahmen größtenteils reproduktiver Aufgaben fällt eine Partneraufgabe zur Gestaltung eines Erklärvideos mit dem iPad etwas heraus, bei der die Schülerinnen und Schüler die Entwicklung der europäischen Bündnissysteme vor dem Ersten Weltkrieg erklären sollen, was sie als technisch anspruchsvoll im vorgegebenen Zeitrahmen einschätzen. Im Vergleich zu Bettina findet Dieter mehr Anregungen im *mBook*, die er im Interview

zum einen mit einer an gymnasialen Anforderungen ausgerichteten inhaltlichen Konzeption erklärt, beispielsweise in Hinblick auf die besseren Quellenangaben und die zahlreichen Gegenwartsbezüge, zum anderen aber auch an den Medieneigenschaften des *mBooks* festmacht, etwa den Bildergalerien, den Autorenvideos sowie den Links zu Erklärvideos auf anderen Plattformen. Obwohl er die Autorenvideos lobt, setzt er sie im Unterricht nicht ein, was er folgendermaßen begründet:

Man zieht aus den Videos nicht direkt inhaltliche Informationen. Sondern es ist rein, warum schauen wir uns das jetzt an. [...] Was interessant ist, wenn man das genauso unterrichten würde, dann lohnt es sich schon, weil der Autor sagt ja, ich möchte dass du besonders drauf aufpasst, wie ist das, wie ist das, wie ist jenes, aber das kann ich auch den Schülern sagen – natürlich ist es mal schön, wenn es nicht der eigene Lehrer ist, wenn es mal jemand anders sagt.

Dieter argumentiert im Rahmen einer „Stofflogik“, in der die Unterrichtsinhalte von höherer Instanz vorgegeben sind, vermittelt werden müssen und den Schülerinnen und Schülern gegebenenfalls die Wichtigkeit dieser Auswahl dargelegt wird. Dabei sind die spezifischen Perspektiven eines Autors oder eines Lehrers nicht von Belang, ihre Aufgabe ist allenfalls, den Schülerinnen und Schülern die offizielle Position zu vermitteln, warum sie etwas wissen müssen. Was innerhalb dieses Rahmens nicht möglich zu sein scheint – ohne dass dies von Dieter explizit gesagt wird –, ist, dass die Relevanz eines historischen Themas hinterfragt oder offen diskutiert wird. Genau diese Diskussion könnte die persönli-

che Positionierung des Autors im *mBook* anregen, insofern passen die Autorenvideos nicht zu der „Stofflogik“. Diese von Dieter umschriebene, implizite Logik steht hier also der Nutzung eines innovativen Angebots des *mBooks* im Wege, das auf die Förderung historischer Fragekompetenzen zielt (Schreiber et al. 2007).

Wenn Dieter auch die Vielseitigkeit und neue Potenziale des *mBooks* sieht, teilt er letztlich die Einschätzung von Bettina, dass das *mBook* sich gut in konventionelle Unterrichtskonzepte einfügt:

Da nimmt sich das nicht so viel. Ja. ... Das *mBook* ist so verschieden einsetzbar. Dadurch dass man es auch als normales Schulbuch nehmen – ‚lest den Text, beantwortet die drei Fragen, die drunter stehen‘ – kann man es auch genau so verwenden.

Wie die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, nutzt Dieter das *mBook* und andere Medien genau auf diese konventionelle Weise, wenn er das lehrerzentrierte Unterrichtsgespräch mit auf dem interaktiven Whiteboard präsentierten *mBook*, PowerPoint-Präsentation oder Videomaterial begleitet.

Die von beiden Lehrkräften im Interview angedeuteten Erklärungen für ihr unterrichtliches Vorgehen, die wir als „Erst-lernen-dann-diskutieren-Logik“ und „Stofflogik“ bezeichnen, interpretieren wir als implizites praktisches Wissen, das ihre konkreten Unterrichtspraktiken mobilisiert. In praxistheoretischer Perspektive ist es nicht als individuelles, sondern als kollektives Wissen zu verstehen, das die Träger der Praktiken des Geschichtsunterrichts teilen. Bettina unterstreicht den kollektiven Charakter dieses

praktischen Wissens, das Lehrkräfte in Abgrenzung von der Bildungspolitik und -bürokratie eint:

Ja, wir sehen nicht, wie es ohne Inhalte funktionieren soll. Wie soll man irgendeine Kompetenz ausbilden ohne die Inhalte? Das ist ein total schönes Ideal, dass Schüler.... Aber wie soll das im inhaltsleeren Raum gehen. Das ist unter so gut wie allen Lehrern ein großer Kritikpunkt an all den Lehrplänen, dass das einfach nicht... also da ist entweder ein großer Denkfehler drin, oder es ist einfach nicht realistisch. Schüler sind nicht in der Lage dazu, aus dem Nichts... also wie sollen sie denn über irgendwas diskutieren, wenn ihnen die Inhalte fehlen?

Auch Dieter verwendet das kollektive „wir“, argumentiert als Real-schullehrer aber andersherum und kritisiert, dass die curricularen Vorgaben stark auf Reproduktion zielen:

Dadurch, dass wir immer weniger Denkfragen und Transferfragen stellen dürfen, sonst überfordern wir ja alle Schüler, haben wir gleichzeitig das Problem, dass wir dann ja mehr reproduktiv machen müssen, meistens in Zusammenhang mit irgendwelchen Namen [...] Das passiert automatisch.

Neben den curricularen Vorgaben verweist er auch auf gesellschaftliche Erwartungen, die gerade nicht auf die Anregung eines kritisch-reflexiven Denkens ausgerichtet seien, sondern auf die verbindliche Vermittlung ausgewählter historischer Fakten, die auf der Ebene des praktischen Wissens in die „Stofflogik“ übersetzt werden: „Ist halt so in der Gesellschaft die Idee, wir lernen ein paar Zahlen auswendig, wer wann wo wen umgebracht hat und das war es.“ Diese Haltung haben in seiner Wahrnehmung

auch seine Schülerinnen und Schüler verinnerlicht, sodass sie mit Transferfragen erst einmal nichts anfangen können, da sie keine richtigen und falschen Lösungen finden. In Dieters Skizzierung des Rahmens, innerhalb dessen Geschichtslehrkräfte agieren, schwingt ein hoher Grad an Determinierung mit. Aus einer theoretischen Perspektive können Praktiken aber immer auch irritiert, gebrochen und transformiert werden (Reckwitz 2003: 294-296). Der Einsatz des *mBooks* bringt Impulse hervor, die dieses beschriebene praktische Wissen durchaus herausfordern, wie sich im Folgenden aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler rekonstruieren lässt.

## 5.2 „Einfach andere Gedankengänge“ – Impulse für Schülerinnen und Schüler

Die befragten Schülerinnen und Schüler erleben ebenso wenig wie die Lehrkräfte eine umwälzende Veränderung des Unterrichts durch die Verwendung des digitalen Schulbuchs, aber sie entdecken viele kleine Möglichkeiten, die für sie einen Unterschied machen. Mara, eine Schülerin aus Dieters Klasse, beschreibt, wie sie das *mBook* genutzt hat, um eine Aufgabe zu bearbeiten:

Und ich finde es auch gut, dass man in diesem Buch direkt Aufgaben zu diesen Quellen bearbeiten kann [...] Und man hat dann auch sehr viele Möglichkeiten, wo man nochmal was nachlesen kann. [...] Und da waren auch noch Links und Bilder, und die Bilder haben das alles nochmal anschaulicher gemacht. Und weil man dann eh schon im Internet war, konnte man auch gleich nochmal was nachschauen und auf der Seite und so suchen.

Wenn man etwas gar nicht verstanden hat. Das man sofort weiter-suchen konnte, war auch direkt praktisch. Bei so einem Buch, muss man erst blättern. Und da konnte man das ganz leicht ein-fach finden.

Zum einen hebt sie die ansprechende visuelle Gestaltung mit vie-len anschaulichen Bildern und die gut strukturierte Präsentation und Zuordnung von Quellentexten, Informationstexten, Aufgaben und Bildern hervor. Die Möglichkeit, im Buch direkt am Material zu arbeiten und in das Buch hineinzuschreiben, fördert in ihren Augen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema. Zum anderen regt das digitale Buch dazu an, im Internet etwas nach-zuschauen und weiterzulesen. Über die Funktionalitäten des *mBooks* und seine Vernetzung hinaus bringt sie das Argument, dass die Arbeit mit zeitgemäßen Medien per se motivierender sei:

Weil man hat mehr Lust, ein iPad aufzumachen und da irgendwas zu gucken, als ein Buch aufzuschlagen. Finde ich. Weil man hat da-mit sofort eine andere Verbindung, einen anderen Gedanken-gang. Wenn ich an Medien denke, dann denke ich noch an meine Freizeit. Aber wenn ich an ein Schulbuch denke, dann denke ich eher an eine negative Richtung. [...]. Es gibt auch viele, die jetzt ein iPad haben und die sagen, jetzt hab ich mein iPad zu Hause und darauf chatte ich mit meinen Freunden, surf irgendwas im Inter-net, spiel Spiele oder tu teilweise was für die Schule. Und wenn ich in der Schule genau wieder dieses gleiche Medium habe, dann hab ich einfach einen ganz anderen Bezug dazu. Und freue mich drauf, damit zu arbeiten. Das ist beim Schulbuch einfach nicht so. Einfach andere Gedankengänge.

Ihrer Einschätzung nach lässt sich die Arbeit für die Schule besser in den Alltag der Jugendlichen einbinden, wenn sie mit einem iPad und beispielsweise dem *mBook* gemacht werden kann als mit gedruckten Büchern. Dabei können vertraute Medienpraktiken, wie in Bilder hineinzoomen, schnell etwas im Internet suchen oder chatten, auf die Lernaktivitäten übertragen werden. Bücher erscheinen Mara dagegen als unpraktisch und altmodisch. So positiv ihre Bewertung auch ist, hier wird dennoch eine Ambivalenz deutlich: Einerseits erhöht die Nutzung eines iPads wegen der vielen assoziierten Möglichkeiten die Motivation zum Lernen, andererseits stellt sich die Frage, ob „teilweise was für die Schule“ tun nicht bedeuten kann, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten ausbleibt.

Bettinas Schülerinnen und Schüler betonen ähnlich wie Mara die schülergerechte Konzeption und Gestaltung des *mBooks* sowie die Möglichkeit, Angebote aus dem Internet jederzeit hinzuzuziehen. Tim und Peggy hilft das Medienangebot, Texte und Inhalte schneller und besser zu verstehen:

Tim:

Mir gefällt es, dass wir jetzt dieses Jahr die Laptops haben, weil mir hilft es total beim Lernen. Zum Beispiel letztes Jahr in diesem Buch, da habe ich keinen einzigen Satz verstanden. Jetzt gehe ich einfach auf YouTube, geb das Thema ein und guck es mir an.

Peggy:

Wir sind halt auch ziemlich viele Ausländer in der Klasse oder Halbausländer [Peggy hat ein finnisches Elternteil]. Bei uns ist es

so, bei Texten, die versteht halt die Hälfte der Klasse nicht. Es ist teilweise auch viel praktischer, weil es ist einfacher geschrieben ist und es gibt immer noch den Google-Übersetzer, was ich ziemlich oft anwende.

Tim und Peggy haben es sich bereits zur Gewohnheit gemacht, zusätzliche Hilfsangebote im Internet zu suchen, die ihnen beim Textverständnis helfen. Während Tim Erklärvideos eher als Ersatz für Texte zu nutzen scheint, greift Peggy auf Google Übersetzer zurück, um sich Texte zu erarbeiten. Sie findet so einen Weg, der Herausforderung der Zweisprachigkeit zu begegnen, dabei helfen ihr auch die gut verständlichen Texte im *mBook*, die sie, wie auch ihre Mitschülerinnen und die Lehrerin, lobt.

Neben zahlreichen positiven Impulsen haben die Schülerinnen und Schüler mit *mBook* und Laptop auch einige Herausforderungen erlebt. Sina hebt Ablenkung als klassische Begleiterscheinung unbegrenzter Medienmöglichkeiten hervor:

Aber beim Notebook gibt es auch Ablenkung. Mittlerweile nicht mehr so viel. Aber am Anfang, weil ich ja in der letzten Reihe sitze, merk ich das auch, wenn andere Klassenkameraden sich ablenken lassen. Es ist schön, es macht Spaß, jeder spielt gerne, aber es ist nicht immer vorteilhaft.

Deutlich wird hier, dass die Möglichkeit der Immersion in eine multimediale, vernetzte und interaktive Umgebung nicht nur – wie oben beschrieben – das Lernen, sondern nebenbei auch das Spielen im Unterricht unterstützt.

### 5.3 „Aber bei mir prägt sich nichts ein“ – Tinas widersprüchliche Erfahrungen

Ein hohes Maß an Irritation über ihren Mediengebrauch bringt Tina zum Ausdruck, deren Erfahrungen mit dem *mBook* von einem Widerspruch geprägt sind. Sie ist die Schülerin der Fokusgruppe, die sich am intensivsten mit den verschiedenen Angeboten des *mBooks* auseinandergesetzt hat: Beispielsweise erwähnt sie als einzige die Möglichkeit, sich Lieder anzuhören und die Liedtexte zu lesen, und hat sich die Methodenseiten angeschaut, die sie „sehr cool“ fand. Zudem bringt sie zusammen mit Sina ein vertieftes Verständnis der Autorenvideos zum Ausdruck. Sina merkt an einer Stelle an, dass das *mBook* „halt nicht von so einem Professor ganz oben, der keinen Bezug zu den Schülern hat“ geschrieben wurde. Etwas später antwortet Sina, auf die Frage, was sie glauben, warum die Videos in dem Buch sind, dass es etwas „mit dem heutigen Wissen und Politik“ zu tun hat, daraufhin hakt die Interviewerin nach:

Interviewerin:

Macht ihr das denn? Wenn ihr so einen Geschichtstext lest, dass ihr überlegt, was das für heute und jetzt bedeutet?

Tim:

Nee!

Peggy: [Lacht]

Ich lese den Text immer so, wie der da steht.

Tim:

Ich lese den Text, ohne wirklich was zu lesen.

Sina:

Also fragen tue ich mich nicht. Ich habe mich auch nicht gefragt, wie der Autor aussieht. [...] Also jetzt wo ich weiß, dass ich das wissen kann, ist es schon ein bisschen interessant, wer das geschrieben hat. Wie man es formuliert, vielleicht denkst du dir dann was bei der Formulierung... aha, das hat er so formuliert, das hat er so geschrieben. Wenn man es wissen kann, will man es auch wissen.

Tina:

Ich finde es unnötiger, wie sie aussehen. Ob er dick, dünn oder wie auch immer aussieht. Das interessiert mich nicht, aber ich finde es toll, dass man so einen neuen Blick auf die Geschichte bekommt und man erkennt auch, ja, das hat mit dem und dem heutigen zu tun und dadurch hat sich das verändert, was wir jetzt heute haben. Und das finde ich, ist auch das, was Geschichte so interessant macht. Ich weiß, die meisten hassen Geschichte über alles [Tim: „Ja!“], aber ich fand es schon, seit ich ein kleines Baby war, interessant.

Sina und Tina beschreiben hier, wie die Videos ihnen deutlich machen, dass es verschiedene Perspektiven auf die Vergangenheit gibt und dass jeder vor dem Horizont seiner Gegenwart einen eigenen, neuen Blick auf die Vergangenheit werfen kann. Die Autoren-Videos vermitteln ihnen bis zu einem gewissen Grad die Perspektivität von Geschichte und wecken ihr Interesse, darüber zu sprechen, was Geschichte mit der Gegenwart zu tun hat. Tina be-

tont zudem, dass ihr ein neuer Blick auf die Geschichte vermittelt wird, und zeigt damit historische Orientierungskompetenzen im Sinne von Schreiber et al. (2007).

Etwas später, als die Interviewerin mit den Schülerinnen und Schülern über deren Verständnis von Geschichte ins Gespräch kommt, betont Tina noch einmal die Relevanz historischer Ereignisse für die Gegenwart:

Aber man kann über solche Sachen schon etwas über die Welt [...] verstehen – wenn man jetzt, dieses eine Land wird erobert, jetzt gehört es zu einem anderen Land – weißt du, man kann da schon ziemlich viel für die Gegenwart rausholen, was es ziemlich interessant macht.

Im Gegensatz zu Tim und Peggy, die Geschichte primär für Prüfungen lernen, stehen für Tina also historische Themen in einem größeren Zusammenhang. Für sie sind sie nicht nur „Schulstoff“, sondern sie sieht Auswirkungen historischer Ereignisse und Prozesse auf die Gegenwart. Dieses bei ihr vorher schon vorhandene Interesse scheint das *mBook* mit seinem Materialangebot und speziell den Autorenvideos weiter zu fördern. Im Widerspruch dazu ist sie die einzige der befragten Schülerinnen und Schülern, deren Gesamturteil über die Arbeit mit den Laptops und dem *mBook* negativ ausfällt:

Tina:

Ich komm mit diesem mBook nicht klar. Ich weiß auch nicht, keine Ahnung warum. Es geht einfach nicht. Ich wollte nicht in die Laptopklasse.

Interviewerin:

Aber was genau ist anders? Es funktioniert nicht, wenn du was anklickst oder was?

Tina:

Doch es funktioniert [technisch], aber bei mir prägt sich nichts ein, wenn ich es einfach nur durchlese. Ich schreibe es immer auf.

Die Irritationen sind bei Tina so stark, dass sie die Laptopklasse gerne verlassen würde. Dies begründet sie vor allem damit, dass sie sich in allen Fächern um ein oder zwei Noten verschlechtert hat. Tinas Wahrnehmung des *mBooks* ist also gebrochen, da sie einerseits viele Möglichkeiten schildert, ihr historisches Interesse zu verfolgen, jedoch andererseits die Erfahrung gemacht hat, dass sie mit *mBook* und Laptop nicht für benotete Prüfungen lernen kann.

## 6. Verdichtung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Wechsel vom gedruckten Schulbuch zum *mBook* für die Schülerinnen und Schüler einen großen Unterschied macht, da sie viele Impulse für neue individuelle Lernpfade bekamen: Tim halfen die verständlichen Texte und die Erklärvideos im Internet, Peggy erarbeitete sich Texte mit Hilfe von Google-Übersetzer, für Mara bildete die multimediale, vernetzte und interaktive Gestaltung eine immersive Lernumgebung, die die Aneignung historischer Themen vereinfachte, und Sina und Tina regten die Autorenvideos an, über die Relevanz

von Geschichte nachzudenken. Diese positiven neuen Lernerfahrungen wurden von Dieter zwar ansatzweise wahrgenommen, jedoch noch nicht für den Unterricht genutzt; sie schienen nicht in die „Stofflogik“ zu passen. Auch Bettina brachte diesen Impulsen wenig Aufmerksamkeit entgegen, dabei übersah sie im Rahmen der „Erst-lernen-dann-diskutieren-Logik“ auch den Bruch zwischen dem *mBook* mit seinen Potenzialen für geschichtsdidaktische Bildungsziele und ihrem von der Grundwissenabfrage dominierten Unterricht. Tinas Beispiel legt in unserer Interpretation das Auseinanderdriften individueller Lernpfade, die zu einem komplexeren fachlichen Denken führen, und Unterrichtspraktiken, die sich an Wissensreproduktion und damit am unteren Anforderungsbereich ausrichten, nahe.

Jedoch eröffneten nicht alle Impulse, die von den digitalen Geräten ausgingen, neue Lernpfade. Es konnte auch beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Geräte nutzten, um den Anforderungen ihres „Schülerjobs“ und der Peer Kultur (vgl. Breidenstein 2010: 16) gerecht zu werden, wenn sie per Copy & Paste Aufgaben bearbeiteten, die Grafikanpassungsoptionen des *mBook* ausprobierten oder sich – vom Lehrer unbeobachtet – die Zeit mit Spielen vertrieben. Die prinzipielle Verfügbarkeit eines Laptops oder Tablets im Unterricht erinnerte die Schülerinnen und Schüler offenbar auch an alltägliche, eher hedonistisch orientierte Medienpraktiken, die im Unterrichtsgeschehen nicht immer hilfreich sind oder wertgeschätzt werden (vgl. Sims 2018; Ito et al. 2010). Gleichzeitig sind die Schülerinnen und Schüler eben nicht

alle vollkompetente, souveräne „digital natives“, sondern medial sehr unterschiedlich sozialisierte Subjekte, die trotz vieler Fertigkeiten und Interessen in ihrer Auseinandersetzung mit Medien Irritationen erfahren. Mara thematisierte das ungleiche Verhältnis von Mediennutzung in Schule und Alltag, Tina prägte sich nichts ein beim Lesen am Bildschirm oder die Produktion eigener Videos war in der Realschulklasse technisch derart aufwändig, dass der vorgegebene Zeitrahmen nicht ausreichte. Während die eingeschlagenen individuellen Lernpfade der Schülerinnen und Schüler die Differenz zwischen den Unterrichtspraktiken und denen durch das eingesetzte Medium angeregten Praktiken verdeutlichten, verwiesen die teils irritierten, teils subversiven Medienpraktiken auf die grundsätzliche Differenz zwischen didaktischen Intentionen eines Lernangebotes und seiner eigensinnigen Aneignung durch Schülerinnen und Schüler.

## 7. Schlussbetrachtung

Den Ausgangspunkt unserer Überlegungen bildete die Frage, wie sich Geschichtsunterricht durch die Nutzung eines digitalen Schulbuches ändert und Potenziale digitaler Medien für den (Geschichts-)Unterricht freigesetzt werden könnten. Der hier vorgestellte qualitative, praxistheoretisch fundierte sowie kommunikationswissenschaftlich informierte Ansatz kann dazu Erklärungen auf zwei Ebenen anbieten.

Erstens zeigen unsere Ergebnisse eine Diskrepanz zwischen allgemeinen schulischen Unterrichtspraktiken und den partikularen

Medienpraktiken der Jugendlichen und bestätigen, dass neue Medien im Unterricht nicht zwingend auch ein neues didaktisches Vorgehen evozieren (Tulodziecki 2016; Knaus 2017). Mit der Rekonstruktion der Schülerperspektive können wir darüber hinaus verdeutlichen, dass die Verwendung eines neuen Mediums durchaus Impulse für die Unterrichtsgestaltung hervorbringt, die die Schülerinnen und Schüler, jedoch nicht die Lehrpersonen aufnehmen. Während die Lehrenden die Medien als relativ austauschbare Werkzeuge betrachten (vgl. auch Weich 2020), ist die Medienwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler durch ihre in „mediatisierte Welten“ (Krotz/Hepp 2012) eingebetteten Alltagspraktiken geprägt. Während das „Geeking out“ von Ito et al. (2010) in seiner Spezifik in unseren Beobachtungen keine Rolle spielte, bildet das „Hanging out“ den positiv besetzten Erfahrungshintergrund für den Umgang mit digitalen Medien. Für das Entdecken eigener Lernpfade spielt vor allem das „Messing around“, das Herumprobieren und die wenig zielgerichtete, mediengestützte Exploration eine große Rolle, beispielsweise bei den Schülerinnen, die die Features des *mBooks* genauer angeschaut und sich dabei mit Inhalten auseinandergesetzt haben. Hier schließt sich die weiterführende Frage an, ob diese Formen mediengestützter Exploration stärker in didaktischen Konzeptionen und in der Unterrichtsrealität aufgegriffen werden könnten. Dafür spräche, dass alle interviewten Schülerinnen und Schüler Impulse für ihre individuellen Lernpfade beschreiben – auf unterschiedlichen Ebenen vom Textverständnis bis hin zu historischen Frage- und Orientierungskompetenzen. Demgegenüber steht allerdings

die Beobachtung, dass die Medienpraktiken der Jugendlichen individuell sehr unterschiedlich, teils als lernförderlich, teils als irritierend erlebt werden und es daher für Lehrkräfte im Klassenunterricht eine Herausforderung darstellt, an diese Ebene anzuschließen.

Zweitens identifiziert unsere Beschreibung der Praktiken des Geschichtsunterrichts implizites, kollektiv geteiltes Wissen, die die Träger daran hindern, die Impulse des *mBook* aufzunehmen. Diese Beobachtung berührt die Diskrepanz zwischen Erwartung an und Realität von historischem Lernen, einem spezifischen Problem des Geschichtsunterrichts seit seiner Hinwendung zu einem konstruktivistischen Verständnis. Für dieses bietet die geschichtsdidaktische Forschung unterschiedliche Erklärungen an, wie die Überforderung von Schülerinnen und Schülern wegen der mangelnden Elementarisierung, der Verabsolutierung des Quellenparadigmas und dem Festhalten am chronologischen Durchgang (u. a. Borries et al. 2005; Borries 2008); der gymnasiale oder schulische Habitus der Schülerinnen und Schüler, der eine intensive Auseinandersetzung mit Geschichte verhindere (Martens 2010; Spieß 2013; Hodel 2013) oder eine nicht disziplinar ausgerichtete und falsch umgesetzte Kompetenzorientierung (Pandel 2016). Aus praxistheoretischer Perspektive richten wir unseren Blick auf das von Lehrpersonen kollektiv geteilte, implizite Wissen, speziell auf die „Stofflogik“ und die „Erst-lernen-dann-diskutieren-Logik“, die beide auf eine Vermittlung historischen Wissens hinauslaufen, dessen Relevanz nicht hinterfragbar ist.

Anders als dies in Bezug auf gedruckte Schulbücher beobachtet wurde, die von Schülerinnen und Schülern als sachlich, richtig, vollständig, objektiv und neutral aufgefasst wurden (Martens 2010: 298), kann unsere Studie zeigen, dass die auf Reproduktion ausgerichteten Unterrichtspraktiken durch webbasierte Medien wie dem *mBook* nicht verstärkt, sondern punktuell irritiert werden, wodurch die Relevanz medialer Repräsentationen schulischen Wissens und Könnens auch für fachdidaktische Probleme unterstrichen wird (Proske/Niessen 2018: 3). Allerdings reichen diese Impulse nicht aus, um die Unterrichtspraktiken zu transformieren. Daher schließt sich die Frage an, ob und wie webbasierte Schulbücher aufgrund der Unbestimmtheit, die die Interaktion von Akteuren und digitalen Technologien auszeichnet (Allert et al. 2017: 146), einen Weg eröffnen könnten zu einem Unterricht, der der Offenheit, Perspektivität und Kontroversität von Geschichte anders gerecht wird. Hierbei ist beim praktischen Wissen der Lehrkräfte anzusetzen, die die genannten Logiken mit den Widersprüchen zwischen curricularen Vorgaben und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise mit der gegenseitigen Verstärkung curricularer Vorgaben, gesellschaftlicher Erwartungen und der Gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler erklären. In unserer Interpretation der Interview- und Beobachtungsdaten führt insbesondere der durch die schulischen Rahmenbedingungen vorgegebene hohe Stellenwert der Praktiken des Bewertens dazu, dass die Lehrkräfte den Fokus auf reproduktive Aufgaben legen. Das pädagogisch und didaktisch wenig befriedigende Resultat dieser Praktiken fasst Mara, auf die Frage, ob

sie die für Prüfungen zu lernenden Inhalte hinterfragen würde, pointiert zusammen mit dem Satz: „Was der Lehrer sagt, ist Gesetz“. Der Versuch, digitale Medien dazu zu nutzen, Offenheit, Perspektivität und Kontroversität von Geschichte im Unterricht mehr Raum zu geben, wird daher auch davon abhängen, inwieweit die Gewichtungen zwischen den Praktiken des Bewertens und der Aneignung verschoben werden können.

Die von uns in der Schlussbetrachtung aufgeworfenen Fragen sind gleichzeitig ein Appell an zukünftige Forschungen, der Frage nachzugehen, wie sich die explorative, aufeinander bezogene Aneignung von historischen Fakten, Darstellungen und Debatten im Geschichtsunterricht anregen lässt und so Geschichte als prinzipiell kontroverse Sprechweise über die nur perspektivisch zu erfassende Vergangenheit vermittelt werden kann. Unser Untersuchungsdesign an der Schnittstelle von Medienpädagogik und Geschichtsdidaktik mit praxeologisch und kommunikationswissenschaftlich informiertem Blick auf die Perspektive von Lehrenden UND Lernenden mag dabei einen fruchtbaren Ausgangspunkt bilden, um mögliche Transformationen in den Blick zu bekommen und zu gestalten.

---

## Literatur

Agar, Michael (2006): An Ethnography By Any Other Name..., in: Qualitative Research in Ibero America 7, Nr. 4, Artikel 36.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (2017): Formen von Subjektivierung und Unbestimmtheit im Umgang mit datengetriebenen Lerntechnologien – eine praxistheoretische Position, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 21, 142–158.

Albers, Carsten/Magenheim, Johannes/Meister, Dorothee (Hg.) (2011): Schule in der digitalen Welt. Wiesbaden.

Aufenanger, Stefan (2017): Zum Stand der Forschung zum Tableteinsatz in Schule und Unterricht aus nationaler und internationaler Sicht, in: Bastian, Jasmin/Aufenanger, Stefan (Hg.): Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 119–138.

Bernsen, Daniel/König, Alexander/Spahn, Thomas (2015): Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für digitale Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaft 1, 1–27.

Bock, Annekatriin (2018): Viel gesehen – nichts beobachtet. Techniken der Analyse von Beobachtungsmaterial, in: Scheu, Andreas M. (Hg.): Auswertung qualitativer Daten: Strategien, Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 145–159.

Bock, Annekatriin/Tribukait, Maren (2019): Kultur des Teilens: Ein kritischer Blick auf ein zentrales Konzept der OER-Bewegung, in: MedienPädagogik 2019(34), 47–66, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.22.X> (letzter Zugriff: 20.12.2021).

Borries, Bodo von/Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes (2005): Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler-Lehrerbefragung im Deutschsprache

chigen Bildungswesen 2002. Bayrische Studien zur Geschichtsdi-  
daktik 9. Neuried: Ars Una.

Borries, Bodo von (2008): Historisch Denken Lernen. Welterschlie-  
ßung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und  
Bildungsaufgabe, Opladen: Budrich.

Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des  
Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 56, Nr.6, 869-887.

Brüggemann, Marion/Knaus, Thomas/Meister, Dorothee M. (Hg.)  
(2016): Kommunikationskulturen in digitalen Welten: Konzepte  
und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung, Mün-  
chen: kopaed.

Carretero, Mario (2017): The teaching of recent and violent con-  
flicts as challenges for history education, in: Psaltis, Charis/Car-  
retero, Mario/Cehajic-Clancy, Sabina (Hg.): History education and  
conflict transformation. Social psychological theories, history  
teaching and reconciliation. Cham: Springer, 341-376.

Cornelsen Verlag (2018): [mBook Geschichte](#) (letzter Zugriff:  
20.12.2021).

Dander, Valentin/Aßmann, Sandra (2015): Medienpädagogik und  
(Big) Data. Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche  
Medienforschung und -praxis, in: Gapski, Harald (Hg.): Big Data  
und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung  
und Souveränität. Schriftenreihe zur digitalen Gesellschaft NRW 3.  
Düsseldorf/München: kopaed, 33-50.

Demantowsky, Marko/Pallaske, Christoph (Hg.) (2015): Geschichte  
lernen im digitalen Wandel. Berlin/München/Boston: De Gruyter  
Oldenbourg.

Galley, Kathrin/Mayrberger, Kerstin (2018): Tablets im Schulalltag:  
Potenziale und Herausforderungen bei der Integration von mobi-  
len Endgeräten an beruflichen Gymnasien. MedienPädagogik 31,

36-57. <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/31.X> (letzter Zugriff: 20.12.2021).

Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach: Wochenschau.

Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Haydn, Terry (Hg.) (2013): Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History. London/New York: Routledge, Taylor& Francis Group.

Herzig, Bardo 2014: [Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf) Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, online unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Wirksamkeit\\_digitale\\_Medien\\_im\\_Unterricht\\_2014.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf) (letzter Zugriff: 15.11.2021).

Hodel, Jan (2013): Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrative Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern: hep.

Ito, Mizuko/Baumer, Sonja/Bittanti, Matteo/boyd, danah/Dody, Rachel et al. (2010): Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media. Cambridge: MIT Press.

Jeismann, Karl-Ernst (1980): „Geschichtsbewußtsein“. Überlegungen zu einer zentrale Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn Schöningh, 179–222.

Kalthoff, Herbert/Cress, Torsten (2020): Digitale Objekte. Pilot-schulen und die Erprobung neuer Lernmedien, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 9, 23-37.

Kelly, T. Mills (2013): *Teaching History in the Digital Age*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Knaus, Thomas (2017): *Pädagogik des Digitalen. Phänomene - Potentiale - Perspektiven*, in Eder, Sabine/Mikat, Claudia/Tillmann, Angela (Hg.): *Software takes command: Herausforderungen der „Datafizierung“ für die Medienpädagogik in Theorie und Praxis*. München: kopaed, 49–68.

Knaus, Thomas (2018): *[Me]nsch - Werkzeug - [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft.*, in: *MedienPädagogik* 31, März, 1–35.

Krotz, Friedrich/ Hepp, Andreas (Hg.) (2012): *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.

Martens, Matthias (2010): *Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte*. Göttingen: V&R Unipress.

Mock, Thomas (2006): *Was ist ein Medium? Eine Unterscheidung kommunikations- und medienwissenschaftlicher Grundverständnisse eines zentralen Begriffs*, in: *Publizistik* 51, Bd. 2, 183-200.

Pandel, Hans-Jürgen (2016): *Kompetenzen - ein Rückblick nach zwölf Jahren*, in: *geschichte für heute* 9, Heft 3, 20-34.

Peck, Carla/Seixas, Peter (2008): *Benchmarks of historical thinking: First steps*, in: *Canadian Journal of Education* 31, Bd. 4, 1015–1038.

Proske, Matthias/Niessen, Anne (2017): *Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens*, Kön-

nens und Sollens, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, 3-13.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: Zeitschrift für Soziologie 32, Heft 4, 282–301.

Reckwitz, Andreas (2017): Practices and their affects, in: Hui, Allison/Schatzki, Theodore/Shove, Elisabeth (Hg.): The nexus of practices: Connections, constellations, practitioners. London: Routledge, 114–125.

Rüsen, Jörn (2008): Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach.

Schatzki, Theodore (2017): Practices and learning, in: Grootenboer, Peter/Edwards-Groves, Chrisine/Choy, Sarojni (Hg.): Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation. Singapore: Springer, 23–43.

Schaumburg, Heike (2003): Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts. Dissertation. Berlin.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2017): [Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, online unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt\\_MDB3\\_Schulen\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf) ((letzter Zugriff: 15.11.2021).

Schreiber, Waltraud/Körper, Andreas/Borries, Bodo von u.a. (2007): Historisches Denken: Ein Kompetenz-Strukturmodell. Neuried, in: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: Ars Una, 17-53.

Schreiber, Waltraud/Sochatzy, Florian/Ventzke, Marcus (2013): Das multimediale Schulbuch – kompetenzorientiert, individualisierbar und konstruktionstransparent, in: dies. (Hg.): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Kohlhammer, 212–232.

Sims, Christo (2018): Disruptive Fixation: School Reform and the Pitfalls of Techno-Idealism. Princeton: Princeton University Press.

Sochatzky, Florian (2016): Das multimediale Schulbuch (mBook) – von der Theorie in die Praxis. Konzeption, Produktion und empirische Überprüfung eines multimedialen Geschichtsschulbuchs. Dissertation. Eichstätt-Ingolstadt.

Spieß, Christian (2013): Quellen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie, in: Hodel, Jan/Waldis, Monika/Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Bern: hep, 178-188.

Tulodziecki, Gerhard (2016): Konkurrenz oder Kooperation? Zur Entwicklung des Verhältnisses von Medienbildung und informatischer Bildung, in: MedienPädagogik 25, 7-25.

Van Drie, Jannet/Van Boxtel, Carla (2008): Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past, in: Educational Psychology Review 20, Bd. 2, 87–110.

Weich, Andreas (2020): Hervorbringung von Medienkonstellationen statt Nutzung didaktischer Werkzeuge: Versuch einer medienkulturwissenschaftlichen Didaktik der Bildungsmedien am Beispiel von Videokonferenzen als Unterrichtsform, in: [Medienimpulse](#) 58, Bd. 2.

Wineburg, Samuel (2001): Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Philadelphia: Temple University Press.