

Christina Brüning, Alexandra Krebs (Hg.)

HISTORISCHES ERZÄHLEN IN DIGITALIEN

Theoretische Reflexionen
und empirische Beobachtungen



[transcript] Public History –
Angewandte Geschichte

Christina Brüning, Alexandra Krebs (Hg.)
Historisches Erzählen in Digitalien

Public History – Angewandte Geschichte | Band 27

Editorial

Public History ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld an der Schnittstelle zwischen Geschichte und Gesellschaft, zwischen Forschung und Praxis. Themen der Aufarbeitung, Vermittlung und Popularisierung des Wissens über die Vergangenheit haben zwar Hochkonjunktur, jedoch fehlt es noch immer an editorischen Plattformen für die Diskussion und weitere Etablierung der Public History im Kontext von Erinnerungskultur und kulturellem Erbe.

Die Reihe **Public History – Angewandte Geschichte** schließt thematisch daher nicht nur die Forschung über Geschichtsvermittlung und -didaktik mit ein, sondern auch die Arbeit zahlreicher Akteur*innen wie des Museums- und Ausstellungswesens, des Archivwesens sowie populäre und performative Formen der Vermittlung von Geschichte in den Medien oder im Tourismus. Die Reihe verankert die Public History als kooperatives und innovatives Projekt der Historischen Kulturwissenschaften in der wissenschaftlichen Diskussion, entwickelt sie weiter und macht sie öffentlich nutzbar. Willkommen sind daher auch Beiträge, die sich mit der Public History als solcher sowie der Geschichte und Theorie der Geschichtsvermittlung befassen.

Christina Brüning (Prof. Dr.) leitet das Institut für Didaktik der Geschichte an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich von Digitalisierung und Erinnerungskultur, antisemitismuskritischer sowie rassismuskritischer Bildung, Holocaust Education, dekolonialer historisch-politischer Bildung und sprachsensiblen Unterricht. Ihre meist intersektionalen und transversalen Forschungsseminare wurden u.a. mit diversen Lehrpreisen ausgezeichnet.

Alexandra Krebs (Dr.) ist Postdoc am Zentrum Bildung und Digitaler Wandel der Pädagogischen Hochschule Zürich. Von 2022 bis 2023 war sie Gerda Henkel Fellow in Digital History am German Historical Institute in Washington DC sowie am Roy Rosenzweig Center for History and New Media der George Mason University in den USA. Für ihre Forschung wurde sie mehrfach ausgezeichnet, u.a. mit dem Disserationspreis der Universität Paderborn.

Christina Brüning, Alexandra Krebs (Hg.)

Historisches Erzählen in Digitalien

Theoretische Reflexionen und empirische Beobachtungen

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld

© Christina Brüning, Alexandra Krebs (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Paul Scheidt und Thorsten Neischwander, generiert mit künstlicher Intelligenz (KI) unter Verwendung von Midjourney (Text to Image).

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839475539>

Print-ISBN: 978-3-8376-7553-5

PDF-ISBN: 978-3-8394-7553-9

Buchreihen-ISSN: 2700-8193

Buchreihen-eISSN: 2703-1357

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Historisches Erzählen in Digitalien

Eine Einführung

Christina Brüning und Alexandra Krebs9

Historisches Forschen mit digitalen Quellen und Narrativen

Interviews mit Überlebenden des Holocaust

Erinnerungskulturelle Zeugnisse – Medien der historisch-politischen Bildung –
digitale Forschungsdaten

Verena Lucia Nägel..... 33

Vom Archivgut zu erzählbaren Untersuchungsgegenständen

Digitale Workflows als Grundlagen für historische Narrationen

Laura Maria Niewöhner 59

Triftigkeiten historischer Erzählungen in Social Media

@ichbinsophiescholl

Vom Umgang mit empirischer Triftigkeit bei der Konstruktion historischer
Narrationen in Social Media

Johanna Pöppelwiehe 95

Situatives Erzählen in Digitalien

Eine Analyse am Beispiel des Instagram-Accounts @nichtsophiescholl

Sabrina Stolp 115

Gatekeeper zum »Markt der Erinnerung«?

Wie Algorithmen historisches Erzählen auf TikTok und YouTube konfigurieren
Anja Neubert 131

Empirische Beobachtungen über historisches Lernen in Digitalien

»Dann weiß man natürlich nicht immer, ob es stimmt, aber ich vertraue dem«

Reflexionen über und Umgangsweisen mit KI-generierten historischen
Erzählungen in Digitalien
Alexandra Krebs 167

»Jetzt würde ich sie voll gerne in echt treffen«. Das Projekt »Dimensions in Testimony« der USC Shoah Foundation in der historischen Bildung

Analyse und Auswertung der Begleitstudie zum ersten interaktiven Zeugnis
in deutscher Sprache
Christina Brüning und Sanna Stegmaier 193

Geschichtskulturelle Deutungs-aushandlungen in Digitalien

Vernetzte Objekte

Geschichtskulturelles Lernen im digitalen Raum
Anna-Valeska Strugalla und Sophie Kühnlenz 223

(Neue?) Rechte Erzählungen im Netz

Eine Analyse gemeinsamer Verfertigungen von geschichtsrevisionistischen
Deutungsmustern im digitalen Raum
Sarah Huber 245

Gemeinsame Diskussion aller Autor*innen

Aktuelle Entwicklungen

Eine gemeinsame Diskussion

*Clara Wahl, Christina Brüning, Sarah Huber, Alexandra Krebs, Sophie Kühnlenz,
Verena Lucia Nägel, Anja Neubert, Laura Maria Niewöhner, Johanna Pöppelwiehe,
Sanna Stegmaier, Sabrina Stolp, Anna Valeska Strugalla* 269

Autor*innen 287

Historisches Erzählen in Digitalien

Eine Einführung

Christina Brüning und Alexandra Krebs

Seit ChatGPT im Winter 2022 in Hörsälen und Klassenzimmern Einzug hielt, sind Lehrende und Lernende in Aufruhr. Prüfungsformate müssen überdacht, Hausaufgaben gar ganz in Frage gestellt werden, dazu kommen rechtliche und ausbildungsbezogene Kompetenzerwerbsfragen. Wie können Lernende noch Schreibkompetenzen erwerben, wenn der Aufsatz von künstlicher Intelligenz (KI) verfasst wurde und noch pointierter: Werden die heute jungen Menschen diese und andere klassische Kompetenzen überhaupt noch benötigen? Das Staunen und in Teilen auch die Euphorie über die in vielen Bereichen immense Arbeitserleichterung, die mit KI einhergehen kann, waren zunächst groß. Im Frühling 2023 dann meldeten sich auch die Entwickler*innen wie OpenAI CEO Sam Altman oder Deepmind-CEO Demis Hassabis selbst zu Wort und unterschrieben eine Petition, die lautete: »Mitigating the risk of extinction from AI should be a global priority alongside other societal-scale risks such as pandemics and nuclear war.«¹ Die folgenden teils leidenschaftlichen bis panikartigen Diskussionen über die durch KI bevorstehende Apokalypse und Vernichtung menschlichen Lebens zeugen von der Aktualität des Themas ebenso wie von der Angst, die Risiken dieser neuen Technik noch nicht abschätzen zu können.²

Unbestritten haben wir es – wieder einmal – mit einer Neuerung zu tun, die sicherlich ebenso wie die Erfindung des Buchdrucks und die des Inter-

-
- 1 Center for AI Safety, 2023: Statement on AI Risk. AI experts and public figures express their concern about AI risk., <https://www.safe.ai/work/statement-on-ai-risk#open-letter>, aufgerufen am 03.04.2024.
 - 2 Vgl. hierzu u.a. das Interview von Lindern, Jakob von; Wegner, Jochen, 2023: »Irgendwann werden wir ein Modell erschaffen, das gefährlich ist.« Interview mit Sam Altman, <https://www.zeit.de/digital/2023-05/sam-altman-openai-ceo-chat-gpt-ki/komplettansicht>, aufgerufen am 04.03.2024.

nets die Art, wie wir leben, arbeiten und kommunizieren, nachhaltig verändern wird. Was aber bedeuten technische Neuerungen wie KI, digitale Lernplattformen, Social Media, Spracherkennungsanwendungen und interaktive Lehr- und Lernformate konkret für das historische Lernen, bzw. noch konkreter für die Kernkompetenz des historischen Erzählens, um das sich alles dreht in unserer Disziplin?³

Dieser Frage spürt der vorliegende Sammelband anhand gegenwärtiger Phänomene und Beispiele nach. Alle Beiträge sind also von der gemeinsamen Forschungsfrage geleitet: **Inwieweit verändert sich historisches Lernen bzw. historisches Erzählen, wenn es ›in Digitalien‹⁴ passiert?**

Wir haben bewusst nicht um Vorstellungen aktueller Projekte oder Plattformen gebeten, um eine Ansammlung von lediglich unverbunden Nebeneinanderstehendem zu vermeiden. In den für diesen Band verfassten konkreten Analysen und theoretischen Auseinandersetzungen haben wir unsere Kolleg*innen⁵ gebeten zu diskutieren, was sich ihres Erachtens ändert, wenn ›Historisches Lernen in Digitalien‹ stattfindet und dies möglichst genau an ihren Beobachtungen nachzuweisen. Durch das Arbeiten an einer übergreifenden Forschungsfrage waren wir in der Lage, in einer gemeinsamen Diskussion, zu der alle Autor*innen nochmals zusammenkamen, eine möglichst vielfältige, verschiedene Aspekte und Antworten, neue Fragen und Perspektiven aufwerfende Zusammenführung zu debattieren. Ein solches

3 Weitere aktuelle Sammelbände der »Digitalforschung« im Feld der Geschichtsdidaktik bzw. Public History sind u.a. Olaf Hartung; Alexandra Krebs; Johannes Meyer-Hamme (Hg.): *Geschichtskulturen im digitalen Wandel?* Frankfurt a.M. 2024 (Forum Historisches Lernen); Christine Gundermann; Barbara Hanke; Martin Schlutow (Hg.): *Digital Public History – Digitales Historisches Lernen. Analytische Zugänge und Lernpotenziale digitaler Geschichte.* Berlin u.a. 2024 (Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken, Bd. 12). Diese Publikationen sind ebenfalls Momentaufnahmen des voranschreitenden Prozesses immer stärkerer Digitalisierungsbemühungen in der historischen Bildung und ihrer kritischen Reflexion, die teilweise noch wenig empirisch ausgerichtet sind. Unterschiede zum vorliegenden Band sind, dass sich dieser mit der allen Beiträgen übergeordneten Frage der Narrativität und der narrativen Kompetenzen sowie dezidiert mit der verbindenden Frage nach dem ›Anderswert‹ auseinandersetzt.

4 Vgl. zur Definition und Abgrenzung der Begriffe das folgende Glossar.

5 Weder aus den Namen noch aus dem Aussehen von Personen lässt sich eine geschlechtliche Identität ableiten. Einige von uns fühlen sich der queeren Community zugehörig. Daher haben wir uns entschieden, diese Vielfalt innerhalb unseres feministischen Projekts auch im Text sprachlich zu markieren.

Vorgehen, das auf Gemeinschaftlichkeit und Austausch basiert, ist nicht selbstverständlich, weshalb wir uns an dieser Stelle bei allen Mitautor*innen für ihre Offenheit und Diskussionsfreudigkeit in diesem Arbeitsprozess bedanken wollen.

Dieser Sammelband ist somit mehr als eine Bündelung von Texten; er ist auch als eine disziplinenübergreifende Momentaufnahme eines Diskussionsstands, der sich aufgrund technischer Neuerungen und einem sehr aktiven Forschungsfeld stetig weiterentwickelt. Trotzdem sind wir der Ansicht, dass einige der grundlegenden Gedanken, die wir uns zum Zusammenhang zwischen dem digitalen Zeitalter und dem Kernanliegen des narrativen Kompetenzerwerbs gemacht haben, auch in einigen Jahren noch lesenswert sein dürften.

Bevor wir uns allerdings den einzelnen Beiträgen zuwenden, scheint es zielführend, die diesen Band betitelnden Begrifflichkeiten genauer zu erläutern, sodass die Leser*innen das **Glossar** als einen ersten, wenn auch notwendigerweise unvollständigen Überblick und Einstieg in die Thematik nutzen können.

Wir haben uns bewusst für den griffigen aber wissenschaftlich nicht eindeutigen Begriff ›Digitalien‹ entschieden, da er in Anlehnung an einen Ländernamen, hier sozusagen um unsere ehemalige Kanzlerin zu zitieren das fremde ›Neuland‹, darauf hinweist, dass es sich um eine ganze ›Kultur‹ und einen eigenen Raum handelt und nicht nur Prozesse (Digitalisierung) oder epochal abgrenzbare Zeitspannen (digitales Zeitalter) gemeint sind (vgl. Abbildung 1). Im Folgenden bieten wir einige Arbeitsdefinitionen von Begriffen an, die sich durch den Band ziehen und derzeit »viel diskutiert« werden.⁶

Digitalisierung: Der Begriff Digitalisierung beschreibt die Überführung eines analogen Mediums in ein digitales,⁷ also eine

»Übersetzung analoger Beziehungen und kontinuierlicher Prozesse in Zahlenwerte und diskrete Zustände [...]. Das Digitale erfordert deshalb Systeme, die es ermöglichen, analogen Phänomenen eindeutige Zahlenwerte zu-

6 Grünberger, Nina: Postkolonial post-digital. Forschungsfelder und Anschlussstellen für die Medienpädagogik durch eine postkoloniale Perspektive auf eine Post-Digitalität. In: Medienpädagogik (2021), S. 211–229, hier S. 211.

7 Stalder, Felix: Was ist Digitalität? In: Uta Hauck-Thum; Noller, Jörg (Hg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin, Heidelberg 2021, S. 3–7, hier S. 3.

zuweisen und Prozesse in eine Kette gegeneinander abgrenzbarer Schritte zu zerlegen. Die zugrunde liegenden Schemata und Algorithmen sind somit auch Teil des Digitalen, ebenso wie die Software, der Programmiercode, der diese Schemata und Algorithmen in eine maschinell ausführbare Form überführt. Hinzu kommen auf technischer Ebene die Protokolle und Standards, die einerseits das Zusammenwirken von Soft- und Hardware, aber auch den Informationsaustausch in Netzwerken sicherstellen.«⁸

Inhalte werden also in den digitalen Raum eingeführt, um sie dort zugänglich zu machen. In solchen Digitalisierungsprozessen werden folglich neue Strukturen im ›Cyberspace‹ aufgebaut, welche damit auch grundlegend Kommunikations- und Arbeitsweisen verändern.⁹ Damit einher geht ebenfalls die Algorithmisierung von Inhalten sowie die Anpassung an und durch die Benutzer*innen. Somit ist das Digitale »keine isolierbare Entität, sondern in seinen Qualitäten nur in den jeweils aktualisierten Relationen zu verstehen.«¹⁰

Digital turn: Vom Digital turn (dt. digitaler Wandel) sprechen wir für die Zeit der 1990er Jahre, als PCs und das Internet für Nutzer*innen breiter zugänglich wurden. In der Informatik wurde die epochale Gliederung der einzelnen Entwicklungsphasen vor und nach dem digital turn im Gegensatz zur Geschichtswissenschaft sehr viel mehr von der jeweiligen Hardware beziehungsweise des Speichermediums her gedacht und damit auch feingliederiger und zeitlich in kürzeren Phasen epochal sortiert: Zunächst die Phase der einzelnen Großrechner, dann die der PCs, dann kleinere Servicearchitekturen, später kamen die Cloud, das IoT (Internet of Things) und nun KI.¹¹

8 Allert, Heidrun; Assmusen, Michael; Richter, Christoph: Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Christoph Richter; Assmusen, Michael; Allert, Heidrun (Hg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld 2017, S. 9–23, hier S. 12.

9 Einen umfassenden Überblick über die Entwicklung der Digitalisierung aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive findet sich u.a. bei Hiltmann, Torsten: Vom Medienwandel zum Methodenwandel. Die fortschreitende Digitalisierung und ihre Konsequenzen für die Geschichtswissenschaften in historischer Perspektive. In: Karoline Dominika Döring u.a. (Hg.): Digital History. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft. Berlin 2022 (Studies in Digital History and Hermeneutics, Bd. 6), S. 13–44.

10 Allert, Assmusen, Richter, Digitalität und Selbst, S. 14.

11 Hiltmann betont jedoch, dass wir es bei den aktuellen Entwicklungen nicht mit einem weiteren Turn, »sondern mit einer ganz grundlegenden Veränderung unserer gesamten Kommunikations- und Arbeitsweisen als Historiker:innen, aber auch als Ge-

Digitales Zeitalter: Als Merkmale des digitalen Zeitalters – in Folge des digital turn – gelten u.a. Miniaturisierung und Mobilität, Vernetztheit, Hyperconnectivity, Algorithmisierung, Repräsentativität, Fluidität und Fragilität sowie Instantität und Immersion. Um diese Merkmale allerdings bei Analysen und Deutungen digitaler Quellen berücksichtigen zu können, sind spezifische Kompetenzen nötig. Meist werden diese als ›digital media literacy‹ oder auch ›critical data literacy‹ bzw. ›critical digital literacy‹ bezeichnet¹² und sind in Teilen, aber nicht ausschließlich den fürs Analoge entwickelten De-Konstruktionskompetenzen ähnlich.¹³

Web 2.0: Dieser Begriff, maßgeblich geprägt durch den Wissenschaftler Tim O'Reilly, beschreibt eine »neue Form« des Internets, welche sich um die Jahrtausendwende zunehmend durchsetzte.¹⁴ Anders als es der Begriff vermuten lässt, handelt es sich hier nicht um eine gänzlich neue Version des Internets, sondern vielmehr um den Prozess verschiedener technischer und sozialer Innovationen, die zu der Entstehung des Internets, wie wir es heute kennen, beigetragen haben. Merkmale des ›Web 2.0‹ sind zum Beispiel die erhöhte Partizipation der Benutzer*innen an der Erstellung und Erhaltung der im Internet

sellschaft insgesamt, die weitreichende Konsequenzen hat« Hiltmann, Vom Medienwandel zum Methodenwandel, S. 17.

- 12 Vgl. zu den Anforderungen an die medialen Subjekte heute bspw. Allert, Heidrun; Asmussen, Michael; Allert, Heidrun (Hg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld 2017, S. 27–68 oder auch Macgilchrist, Felicitas: Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Christoph Richter; Asmussen, Michael; Allert, Heidrun (Hg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld 2017, S. 145–168, hier S. 153 sowie spezifischer für die Geschichtsdidaktik Bothe, Alina; Brüning, Christina: Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht. Eine Quellenkritik. In: Wolfgang Buchberger; Kühberger, Christoph; Stuhlberger, Christoph (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Innsbruck, Wien, Bozen 2015 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9), S. 207–227.
- 13 Erste Beispiele finden sich u.a. bei Danker, Uwe; Schwabe, Astrid: Geschichte im Internet. Stuttgart 2017. Neuere Konzepte, wie etwa das sogenannte lateral reading, wurden zudem in den USA von Sam Wineburg und seinem Team entwickelt, vgl. u.a. Wineburg, Sam; Breakstone, Joel; McGrew, Sarah; Smith, Mark D; Ortega, Teresa: Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes. In: Journal of Educational Psychology 114 (2022), H. 5, S. 893–909.
- 14 O'Reilly, Tim, 2005: What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-2.0.html?page=1>, aufgerufen am 04.03.2024.

publizierten Inhalte, ein neuer Umgang mit Daten, auch zur kommerziellen Nutzung, sowie sich ständig aktualisierende Inhalte und »Services« anstatt der zuvor genutzten einmalig erworbenen Software-Pakete.¹⁵

Social Media: Unter Social Media (dt. soziale Medien) sind all die Angebote im Internet zu fassen, welche einerseits die Verbreitung von Informationen und den Zugang zu diesen für alle Menschen ermöglichen und andererseits die Pflege und die Knüpfung neuer sozialer Beziehungen ausgehend von diesen Informationen und darüber hinaus fördern. Dabei steht die Förderung des kommunikativen Austausches und der sozialen Interaktion als Ziele an oberster Stelle.¹⁶ Beispiele sind etwa Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube oder TikTok. Ihre Funktionen und Reichweiten wandeln sich stetig. Auf der audiovisuellen Plattform Instagram können User*innen nach mehreren Entwicklungsphasen und Neuerungen derzeit u.a. ihre Beiträge durch Hashtags verschlagworten, private Direktnachrichten versenden, Videos und Stories veröffentlichen, auf eine algorithmische Timeline bzw. einen Newsfeed zugreifen, Beiträge speichern, Collections anlegen, Live-Videos und Reels publizieren.¹⁷

Digitalität: Der Begriff »Digitalität« wurde vor allem von Felix Stalder geprägt.¹⁸ Mit ihm wird der Zustand beschrieben, der eintritt, wenn Digitalisierungsprozesse weit vorangeschritten oder abgeschlossen sind,¹⁹ sie also unser Leben und unseren Lebensraum präfigurieren.²⁰ Digitalität ist dabei von Flui-

-
- 15 Jers, Cornelia; Gölz, Hanna; Taddicken, Monika: Forschungsgegenstand Web 2.0. In: Michael Schenk; Jers, Cornelia; Gölz, Hanna (Hg.): Die Nutzung des Web 2.0 in Deutschland. Verbreitung, Determinanten und Auswirkungen. Baden-Baden 2013, S. 17–30, hier S. 19f.
- 16 Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Jan-Hinrik Schmidt; Taddicken, Monika (Hg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden 2022, S. 3–17, hier S. 4–8.
- 17 Vgl. Berg, Mia; Kuchler, Christian: Geschichte auf Instagram. Das Beispiel @ichbinsophiescholl. In: Mia Berg; Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Band 1), S. 9–18, hier S. 13f.
- 18 Aus geschichtsdidaktischer Perspektive wird dieser z.B. von Olaf Hartung diskutiert: Hartung, Olaf: Historisches Lernen in einer »(Geschichts-)Kultur der Digitalität?« In: Olaf Hartung; Krebs, Alexandra; Meyer-Hamme, Johannes (Hg.): Geschichtskulturen im digitalen Wandel? Frankfurt a.M. 2024 (Forum Historisches Lernen), S. 131–146.
- 19 Stalder, Was ist Digitalität?, S. 4.
- 20 Grünberger, Postkolonial post-digital, S. 215.

dität und Flexibilität geprägt,²¹ sodass »alte kulturelle Formen, Institutionen und Gewissheiten erodieren«, »sich neue herausbilden, deren Konturen schon recht deutlich zu erkennen sind, nicht mehr nur in Nischen, sondern in der Mitte der Gesellschaft.«²² Dieser Zustand sei vor allem durch »Referenzialität, also die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion« geprägt, ebenso durch »Gemeinschaftlichkeit«, also »gemeinschaftliche Formationen«, sowie »Algorithmizität«, d.h. »automatisierte Entscheidungsverfahren, die den Informationsüberfluss reduzieren und formen.«²³

Digital Past: Als erster Historiker, der sich dem Themenkomplex in der Geschichtswissenschaft gewidmet hat, gilt Peter Haber mit seinem Werk »Digital Past. Geschichtswissenschaften im digitalen Zeitalter«, das bereits 2011 erschien.²⁴ Unter dem Schlagwort »Digital Past« beschäftigte er sich mit der Frage, wie sich Geschichtsschreibung und Geschichte im digitalen Wandel verändert. Von grundlegenden Fragen nach den Anfängen der Digitalisierung in der Geschichtswissenschaft bis hin zu Einblicken in die Möglichkeiten, die die Digitalisierung für Historiker*innen bietet, werden hier die Entwicklung der Geschichtswissenschaft beleuchtet und die Veränderungen, die diese Entwicklungen mit sich bringen, reflektiert. Einen Überblick hierüber bietet z.B. auch die Publikation von Jason Steinhauer, »History Disrupted. How social media and the world wide web have changed the past.«²⁵ Darin wird beginnend mit dem Paradigmenwechsel durch das Web 2.0 in den 2000er Jahren²⁶ vor allem eine Erzählung der Entmachtung von Eliten sowie der Demokratisierung von Geschichte, über ihre Kommerzialisierung, Social Media-Formate als auch

21 Stalder, Was ist Digitalität?, S. 4.

22 Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Berlin 2016, S. 9.

23 Ebd., S. 13.

24 Haber, Peter: Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter. München 2011.

25 Steinhauer, Jason: History, Disrupted. How social media and the world wide web have changed the past. Cham 2022.

26 Vgl. z.B. das Open Science-Projekt Wikipedia.

KI-generierte historische Erzählungen entworfen.²⁷ Grundsätzlich gilt es dabei aus der Perspektive von Historiker*innen zu beachten, dass »es sich bei den aktuellen Entwicklungen jedoch nicht um etwas Neues, sondern nur um eine weitere Etappe in einem längeren Prozess handelt, den wir auf Grundlage dieses Wissens aktiv mitgestalten können.«²⁸

Postdigitalität: Der Begriff Postdigitalität entspringt dem Bereich der Philosophie der Technologie und ist eine Form der Kritik an der Beziehung zwischen Mensch und Technologie, die weit verbreitete Grundannahmen über diese näher beleuchtet. Die Beziehungen von Mensch zu Technologie werden in Frage gestellt und die Verflechtung von Technologie mit den Bereichen des Sozialen, der Politik und der Ökonomie hervorgehoben.²⁹ Somit verweist der Begriff kritisch darauf, »dass sich die Digitalität mit ihren Eigenschaften in unterschiedlichste Lebenskontexte, Praktiken, Institutionen und Artefakte eingeschrieben hat und zwar in der Form, dass die Digitalität als solches nicht mehr zwingend wahrgenommen wird.«³⁰ Sie ist »alternativlos«, dabei aber nicht zwangsläufig »Fortschritt und Zukunft.«³¹

Digital natives: Dieser Begriff, der die in »Digitalien« geborenen jüngeren Menschen bezeichnet, ist oft irreführend, da er wenig Aussagekraft über tatsächliche digitale Kompetenzen trägt. Die meisten Schüler*innen bspw. sind keine Prosumers. D.h. sie sind oft nicht produzierend unterwegs und konsumieren dagegen unkritisch.³² Eine erhöhte Kompetenz im Verständnis digitaler Medien ist meist trotz der dauernden Nutzung derselben nicht vorhanden. Dabei

27 Kritisch einzuschätzen ist jedoch Steinhauers naiver Geschichtsbegriff. Denn entgegen des etablierten narrativ-konstruktivistischen Verständnisses fordert Steinhauer: »Die Vergangenheit muss aus sich selbst heraus verstanden und nicht aus der Perspektive der Gegenwart heraus für Rezipient*innen entworfen werden.« (Van Norden, Jörg: Rezension von: Jason Steinhauer: *History, Disrupted. How social media and the world wide web have changed the past.* In: *sehpunkte* 22 (2022), H. 11.

28 Hiltmann, Vom Medienwandel zum Methodenwandel, S. 40.

29 Knox, Jeremy: What Does the »Postdigital« Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. In: *Post-digit Sci Educ* 1 (2019), H. 2, S. 357–370.

30 Grünberger, *Postkolonial post-digital*, S. 217.

31 Cramer, Florian: What Is »Post-Digital«? In: *APRJA* 3 (2014), H. 1, S. 11–24, hier S. 18.

32 Schmeinck, Daniela: Digital Native und Prosumer. Medienkompetenz in der Grundschule. In: *Grundschule* 45 (2013), S. 6–7.

ist interessant, dass Schulen bis zur Covid-Pandemie der letzte komplett analoge Weltbereich der Jugendlichen waren und somit in scharfem Kontrast zur eigene Lebenswirklichkeit standen.

Künstliche Intelligenz (KI): Künstliche Intelligenz ist keine gänzlich neue Erfindung. Allerdings wurde und wird auch heute noch – je nach Perspektive und Disziplin – der Begriff teils unterschiedlich definiert: Grundsätzlich kann KI als ein Verfahren charakterisiert werden, in welchem Computern das ›Denken‹ beigebracht wird. KI lässt sich folglich als Versuch definieren, »normalerweise von Menschen erledigte geistige Aufgaben automatisiert zu lösen.«³³ Vor allem in den 1980er und 1990er Jahren wurde KI teils im Hinblick auf intelligentes Verhalten, das beim Menschen beobachtet wird, beschrieben: KI ist der Teil der Informatik, der sich mit dem Entwurf von intelligenten Computersystemen beschäftigt, die Eigenschaften aufweisen, die wir mit intelligentem menschlichen Verhalten assoziieren – Sprache verstehen, lernen, schlussfolgern, Probleme lösen und so weiter.³⁴ Der Begriff KI wird oftmals kritisiert, da er menschliches Bewusstsein und Verständnis der Programme suggeriert, welche diese jedoch nicht besitzen.

Derzeit werden KI-Systeme so beschrieben, dass sie vor allem darauf abzielen, bestimmte Ziele in einer vorgegebenen Umwelt zu erreichen. Oder anders ausgedrückt: »Wir definieren KI als die Beschäftigung mit Agenten, die ihre Umgebung wahrnehmen und folglich Handlungen ausführen [...] Im Idealfall wählt der Agent die bestmögliche Handlung in einer Situation.«³⁵ Aktuell werden vor allem KI-betriebene Sprachmodelle und weitere Anwendungen entwickelt, um automatisiert digitale Produkte (Texte, Bilder, Analysen usw.) zu generieren.³⁶

Digitalien: Digitalien ist für uns der Zustand, in dem digitale Technologien omnipräsent das Leben der Menschen durchdringen, teilweise auch ohne dass wir die Grenzen zwischen dem Hier und Jetzt und dem digitalen Raum bzw.

33 Chollet, François: Deep Learning mit Python und Keras. Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek. Frechen 2018, S. 22.

34 Barr, Afron; Feigenbaum, Edward: The Handbook of Artificial Intelligence. Los Altos 1981, S. 3.

35 Russel, Stuart J.; Norvig, Peter: Artificial Intelligence. A Modern Approach. 3. Auflage. Pearson 2010, S. 3–4..

36 Siehe hierzu u.a. den Beitrag in diesem Band von Alexandra Krebs.

dem authentischen Interagieren und der Interaktion zwischen Mensch und Maschine noch wahrnehmen oder beachten. Auf diese Weise haben wir auch versucht ›Digitalien‹ in der Abbildung auf dem Cover dieses Bandes zu entwerfen (vgl. Abbildung 1).³⁷

Abbildung 1: »Digitalien« (erstellt mit Midjourney)



Wir haben diesen Begriff aufgrund seines integrativen und übergreifenden Charakters gewählt. Als eine Art ›umbrella term‹ passt er unseres Erachtens gut zu den vielfältigen Beiträgen und Perspektiven dieses Bandes.

37 Die Darstellung wurde mithilfe des Programms Midjourney KI-generiert. Thorsten Neischwander hat uns dabei mit den Prompts unterstützt und Paul Scheidt hat geholfen, die zu »wildem« Auswüchse der KI wieder auszubessern.

Historisches Lernen: Historisches Lernen wird oftmals breit verstanden und sehr unterschiedlich definiert.³⁸ Wir beziehen uns jedoch vor allem auf die Entwicklung von Kompetenzen historischen Denkens im Zusammenhang eines konstruktivistisch-narrativistischen Geschichtsverständnisses. Das heißt, historisches Lernen entspringt – meist aufgrund von Kontingenzerfahrungen in der eigenen Lebenswelt – dem Bedürfnis, sich in Gegenwart und Zukunft zu orientieren. Das historische Lernen selbst ist ein komplexer Vorgang, der sich in vielerlei Hinsicht einer empirischen Erforschung entzieht.³⁹ Die historischen Imaginationen und Verknüpfungen, die die Lernenden herausbilden, wenn sie einen oder mehrere verschiedene Punkte in der Vergangenheit mit der bzw. ihrer Gegenwart verbinden, müssen eine sprachliche oder andere äußere Kommunikationsform finden, damit sie analysier- und deutbar sind. Diese historischen Erzählungen werden Narrationen genannt.

Historisches Erzählen: Ebenso wie auch das Konzept des historischen Lernens ist der Begriff »historisches Erzählen« nicht einheitlich definiert.⁴⁰ Daher sorgt er oftmals »für Verwirrung«⁴¹, aufgrund seiner semantischen Polyvalenz sowie systematischen Ambivalenz im unterschiedlichen Gebrauch der Alltagssprache, Literatur- und Sprachwissenschaft und Geschichtswissenschaft. In diesem Band beziehen wir uns jedoch allein auf den Begriff historischen Erzählens als Grundform historischen Denkens.⁴² Narrationen, also Erzählungen über vergangene Wirklichkeiten, unterscheiden sich von Erzählungen bspw.

-
- 38 Vgl. u.a. Meyer-Hamme, Johannes: Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Thomas Sandkühler u.a. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17), S. 75–92 sowie Krebs, Alexandra: *Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der »App in die Geschichte«*. Berlin 2024 (Medien der Geschichte, Bd. 7), S. 5–7.
- 39 Brüning, Christina; Grewe, Bernd-Stefan: Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Martin Harant; Thomas, Philipp; Küchler, Uwe (Hg.): *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Tübingen 2020 (Schriftenreihe der TüSE (Tübingen School of Education, Bd. 1), S. 309–321.
- 40 Krebs, *Geschichten im digitalen Raum*, S. 28–40.
- 41 Pandel, Hans-Jürgen: *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2015 (Methoden Historischen Lernens), S. 7.
- 42 Vgl. zu den Theorien historischer Erzählungen wie Konstruktcharakter und Triftigkeit auch die Beiträge von Pöppelwiehe und Stolp in diesem Band.

im Deutschunterricht, da sie durch ihre Quellenrückgebundenheit intersubjektiv überprüfbar sind. Das Fach Geschichte in der Schule sowie die Disziplin der Geschichtsdidaktik unterscheiden sich also durch das Kompetenzziel der narrativen Kompetenz von den Sprachen aber auch von den Sozialwissenschaften bei natürlich gleichzeitiger großer Schnittmenge in den Themen, Methoden und Medien.⁴³

Aus diesen Definitionen ergeben sich für die Geschichtsdidaktik verschiedene Forschungsfragen, von denen wir für diesen Band die Frage nach Zustand und Veränderungen historischen Erzählens in Digitalien fokussieren. Weitere Fragen, die wir und unsere Kolleg*innen, die an diesem Band beteiligt waren, in Seminaren und Forschungstätigkeiten verhandeln, lauten:

Was konkret ist der domänenspezifische ›Anderswert‹, nach Lisa Rosa, für historisches Denken?⁴⁴; Ist der digital turn für die Geschichtsdidaktik wirklich so relevant, dass wir als Historiker*innen neues Werkzeug benötigen oder reichen unsere bisherigen analytischen Kategorien?; Können wir weiter nach den Prämissen der Buchkultur das digitale Zeitalter erforschen? Oder anders formuliert: Reicht analoge Forschung für den digitalen Raum aus? Wir behaupten: Nein, denn wir brauchen technisches Verständnis, um die richtigen Fragen zu stellen und unsere Untersuchungsgegenstände präzise erfassen zu können. Eine Medienkompetenz für die Geschichtskultur Digitaliens unterscheidet sich, da wissenschaftliches Verständnis aus vielen weiteren (Hilfs-)wissenschaften wie, um nur ein Beispiel zu nennen, der Computerlinguistik nötig ist. An vielen Universitäten werden daher in den Masterstudiengängen zahlreiche Seminare in Kooperation mit den Digital Humanities auch für Geschichtswissenschaftler*innen und -didaktiker*innen angeboten.

Vielleicht aber, und auch dies wird in einigen der in diesem Band versammelten Aufsätze diskutiert, sind die neuen Skills auch nur Unterskills von bereits beschriebenen und bekannten historischen Kompetenzen. Vielleicht benötigen wir lediglich ergänzte De-Konstruktionskompetenzen, welche die

43 Ein Überblick der verschiedenen geschichtsdidaktischen Kompetenzmodelle sowie ihrer Bezüge zur ›narrativen Kompetenz‹ findet sich u.a. bei Körber, Andreas: Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Georg Weißeno; Ziegler, Béatrice (Hg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden 2022, S. 1–14.

44 Rosa, Lisa: Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter. In: Christoph Pallaske (Hg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 2), S. 53–66.

Merkmale Digitaliens reflektieren. Dieser Band diskutiert also anhand anschaulicher Beispiele, wie narrative Kompetenz für die Geschichtskultur und das Historische Lernen Digitaliens aussehen könnte. Dabei hat das hoch interdisziplinäre Team von Autor*innen das breite Spektrum von wissenschaftssoziologischen Fragestellungen und medientheoretischen Überlegungen, über Herausforderungen für Archiv- und Geschichtswissenschaften bis hin zu neuen Quellen- und Darstellungsformen und ihre Nutzungsmöglichkeiten in Vermittlungssettings einbezogen. Diese Texte haben wir in vier Bereiche gegliedert. Im ersten geht es um **historisches Forschen mit digitalen bzw. digitalisierten Quellen und Darstellungen**. Im zweiten werden **Triftigkeiten historischer Erzählungen in Social Media** erörtert. Im dritten finden sich **empirische Beobachtungen über historisches Lernen in Digitalien**. Der vierte untersucht **geschichtskulturelle Deutungs-aushandlungen in Digitalien**.

Verena Lucia Nägel liefert in ihrem Beitrag **Interviews mit Überlebenden des Holocaust. Erinnerungskulturelle Zeugnisse – Medien der historisch-politischen Bildung – digitale Forschungsdaten** einen Überblick über wesentliche technologische Entwicklungen im Bereich der Digitalen Oral History. Im Zentrum steht dabei die diskursive Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen, welche die technologischen Entwicklungen für Interviews mit Überlebenden der NS-Verfolgung mit sich bringen, und wie sich die Formate des narrativen Lernens mit Interviews wandeln.

Im Beitrag **Vom Archivgut zu erzählbaren Untersuchungsgegenständen. Digitale Workflows als Grundlagen für historische Narrationen** skizziert und diskutiert **Laura Maria Niewöhner** aus geschichtswissenschaftlicher sowie Digital History-Perspektive den Forschungs- und Entstehungsprozess historischer Narrationen. Dabei stehen u.a. die Digitalisierung und Aufbereitung historischer Archiv- und Quellenbestände, digitale Forschungsmethoden sowie Anwendungen, z.B. computergestützte Textanalysen, am Beispiel dreier ausgewählter Forschungsprojekte im Fokus. Niewöhner bietet damit spannende Einblicke in das eigentliche ›Doing Digital History‹, welches im Sinne einer digitalen Hermeneutik, den Blick hinter die Kulissen historischer Forschung und den daraus entstehenden historischen Erzählungen richtet.

Die folgenden Beiträge arbeiten an Social Media Beispielen, die in der Geschichtsdidaktik und Public History auf großes Interesse stießen. Der Beitrag von **Johanna Pöppelwiehe** widmet sich der breit rezipierten öffentlich-rechtlichen Instagram-Narration @ichbinsophiescholl und erforscht die Bedeutung empirischer Triftigkeit bei der Konstruktion historischer Erzählungen in sozialen Medien. Der Instagram-Account im Namen der

berühmten Widerstandskämpferin hatte übrigens vor allem Erfolg bei der Ü-30 Gruppe; die meisten Schüler*innen kannten es kaum, wie wir dank der empirischen Befragung durch Christian Kuchler wissen.⁴⁵ Digitale Medien oder neue Anwendungen, v.a. solche, die mit der Absicht entwickelt wurden, Lerngelegenheiten zu bieten, sind also nicht automatisch lebensweltlicher oder ›näher an den Lernenden dran‹. Johanna Pöppelwiehe geht in ihrem Beitrag **@ichbinsophiescholl. Vom Umgang mit empirischer Triftigkeit bei der Konstruktion historischer Narrationen in den sozialen Medien** aber einem anderen Aspekt nach, nämlich der Frage nach Transparenz der Fiktionalität der Narration und dem Umgang mit Quellenangaben. Zur Analyse dieser beiden Aspekte wurden Äußerungen der Projektverantwortlichen ebenso wie Captions ausgewählter Posts des @ichbinsophiescholl-Profiles und Kommentare des betreuenden Social Media-Teams ausgewertet. Die Auswertung zeigte, dass die Produzent*innen des Formats seiner empirischen Triftigkeit aufgrund der gewählten Erzählperspektive und -weise nicht nur eine geringe Bedeutung beimaßen, sondern dieser sogar eine potenziell abschreckende Wirkung auf das, vornehmlich jugendliche, Zielpublikum zuschrieben. Dass dieses Vorgehen bei den Konsument*innen der Erzählung zum Teil auf Verwirrung, aber auch auf Kritik stieß, macht deutlich, dass die Konventionen für die Konstruktion historischer Narrationen in den sozialen Medien bisher nicht ausgehandelt sind.

In Reaktion auf @ichbinsophiescholl entstand der Account @nichtsophiescholl, der im Fokus des Beitrags von **Sabrina Stolp** steht. In ihrem Beitrag **Situatives Erzählen in Digitalien – Eine Analyse am Beispiel des Instagram-Accounts @nichtsophiescholl** geht die Autorin der Frage nach, ob mit der Nutzung digitaler Medien eine neue Form des historischen Erzählens einhergeht. Grundlage der leitenden Fragestellung ist die von Krameritsch formulierte These, dass den nach Rüsen definierten vier Typen historischen Erzählens eine fünfte Form, das situative Erzählen, hinzuzufügen ist. Für die Analyse nutzt Stolp die Merkmale historischen Erzählens über die linguistische Forschung beziehungsweise der Internetlinguistik. Diese definieren als

45 Kuchler, Christian: Alle sprechen von @ichbinsophiescholl – nur Schülerinnen und Schüler nicht. In: Mia Berg, Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Band 1), S. 165–174, hier S. 171. Die Texte in diesem Band wurden vor der Veröffentlichung des Bandes von Kuchler und Berg fertiggestellt, sodass hierauf nicht mehr detailliert Bezug genommen werden konnte.

Merkmale internetbasierter Texte die Multimodalität, die Dialogizität, Fluidity und Hypertextualität, welche als Grundlage für die Analyse des Accounts @nichtsophiescholl dienen, um zu überprüfen, inwiefern digitale Medien historisches Erzählen beeinflussen.

Der Beitrag **Gatekeeper zum »Markt der Erinnerung«? Wie Algorithmen historisches Erzählen auf TikTok und YouTube konfigurieren** plädiert für eine Perspektivenerweiterung im Umgang mit digital erzählter Geschichte. Während die Konstruiertheit von Geschichte(n) – sowohl analog als auch digital – als Konsens gelten darf, stellen Algorithmen eine originär digitale und gleichzeitig bis dato kaum berücksichtigte Kategorie der Auseinandersetzung mit Geschichte in Social Media dar. **Anja Neubert** skizziert algorithmische Logiken anhand von Videos zum Hashtag #Geschichte auf YouTube und TikTok. Sowohl der quantitative Vergleich reichweitenstarker Videos als auch eine qualitative Fallstudie zeigen, wie Algorithmen die Reichweite von Akteur*innen und Inhalten sowie die Gestaltung von Videos und Diskursmustern zu Geschichte beeinflussen. Damit geht das Ziel einher, schnellebige Formatorientierung auf Oberflächenebene um stärker grundlegende Überlegungen zur Tiefenstruktur des Digitalen zu ergänzen. Außerdem zeigt der Beitrag die Anschlussfähigkeit der Analysekategorie Algorithmus auf, indem er sie auf das Themenfeld Geschichtsbewusstsein in einer pluralen Gesellschaft bezieht: Denn Algorithmen beeinflussen, für wen die prinzipiell allen offen stehende Handlungsfähigkeit des Postens, Teilens und Kommentierens von Geschichte zur tatsächlichen Handlungsmacht im Sinne historischer Agency wird.

Wie die Nutzer*innen mit diesen digitalen Narrationen umgehen, thematisieren die beiden Beiträge über empirische Beobachtungen historischen Lernens mit Schüler*innen in Digitalien von Alexandra Krebs und Christina Brüning sowie Sanna Stegmaier. **Alexandra Krebs** diskutiert in ihrem Beitrag **»Dann weiß man natürlich nicht immer, ob es stimmt, aber ich vertraue dem.« Reflexionen über und Umgangsweisen mit KI-generierten historischen Erzählungen in Digitalien**, inwieweit die Entwicklung immer größerer und komplexerer Sprachmodelle historische Erzählungen im digitalen Raum verändert und welche Ableitungen hieraus aus geschichtsdidaktischer Perspektive für das historische Lernen gezogen werden können. Sie liefert zunächst einen Überblick über die Merkmale, Funktionsweisen und Mechanismen der Sprachmodelle und ordnet diese in ihrer historischen Entwicklung ein, sodass aktuelle Trends und Zukunftsvisionen kritisch reflektiert werden können. Zentral ist, dass selbst die neuesten Modelle kein Sprachverständnis besitzen, sie also nur »stochastische Papageien« sind, selbst wenn sie schein-

bar in Tests immer besser abschneiden. Problematisch ist zudem, dass die in den Trainingsdaten enthaltenen Verzerrungen und Diskriminierungen durch Sprachmodelle sogar noch verstärkt werden und durch einschränkende Maßnahmen (»alignment«) nachträglich kaum zu beheben sind. Diese können daher sowohl auf der empirischen, normativen als auch narrativen Ebene historische Erzählungen im digitalen Raum prägen und für Kinder und Jugendliche überwältigend sein, da sie »Objektivität« und »Allumfassendheit« suggerieren. Solche Herausforderungen werden anhand von Ausschnitten eines Fallbeispiels der empirischen Studie »De-Constructing History in Digital Space« diskutiert. Hierbei stehen Umgangsweisen und Reflexionen von Jugendlichen in der Schweiz mit KI-generierten historischen Erzählungen im Fokus.

Christina Brüning und Sanna Stegmaier präsentieren in ihrem Beitrag »Jetzt würde ich sie am liebsten in echt treffen.« **Anita Lasker-Wallfischs interaktives Zeitzeugnis im Unterricht – Ergebnisse der ersten Begleitstudie zum didaktischen Einsatz von Dimensions in Testimony der USC Shoah Foundation an deutschen Schulen** die Befunde der empirischen, geschichtsdidaktischen Studie des Betatestings der ersten deutschsprachigen interaktiven Biographie des USC Shoah Foundation Projekts »Dimensions in Testimony«. Die sogenannten Interactive Biographies, also auf Fragen der Nutzer*innen technisch reagierende Systeme mit vorausgezeichneten Antworten, sind aktuell hoch in der Gunst der Förderinstitutionen. In ihrem Text stellen die Autorinnen theoretische, medien- und kulturwissenschaftliche Überlegungen zur Bedeutung des Zeitalters der Hyperkonnektivität für die Aufbereitung, Inszenierung und Rezeption von Überlebendenzeugnissen auf.

Im weiteren Teil des Sammelbandes stehen zudem geschichtskulturelle Deutungs-aushandlungen in Digitalien in der Diskussion. **Sophie Kühnlenz und Anna Valeska Strugalla** untersuchen in ihrem Beitrag **Vernetzte Objekte. Geschichtskulturelles Lernen im digitalen Raum** anhand dreier exemplarischer digitaler Ausstellungsformate, wie historisches Erzählen mit Objekten in Digitalien Objektgeschichte(n) mit individuellen Perspektiven verknüpft werden kann und welche neuen Herausforderungen damit einhergehen. Mit dem digitalen Angebot des Historischen Museums Frankfurt, der Präsentation von Objekten des Deutschen Historischen Museums auf der Plattform Google Arts & Culture und dem Projekt Lichtenhagen im Gedächtnis analysieren die Autorinnen drei Webanwendungen, die auf unterschiedliche Art und Weise bestehende Sammlungen vernetzen, digital zugänglich machen und verschiedene Grade von Beteiligung bieten. Der Anderswert dieser di-

gitalen Formate liegt dabei in der Auseinandersetzung mit ihrer Rezeption, Rolle und Bedeutung als Teil verschiedener Netzwerke. Historisches Lernen findet, so argumentieren Kühnlenz und Strugalla hier als Reflexion (digitaler) Geschichtskultur und den Möglichkeiten und Grenzen digitaler Teilhabe statt.

In ihrem Beitrag **(Neue?) Rechte Erzählungen im Netz. Eine Analyse gemeinsamer Verfertigung geschichtsrevisionistischer Deutungsmustern im digitalen Raum** untersucht Sarah Huber, ob und, wenn ja, welche Besonderheiten in den historischen Erzählungen von Akteur*innen der sogenannten ›Neuen‹ Rechten im digitalen Raum festzustellen sind. Als Untersuchungsgegenstand wird exemplarisch die Auseinandersetzung von Redakteur*innen des Blogs *Sezession im Netz* und Kommentierenden eines Artikels inklusive Videogespräch über den Sankt Annaberg in den Blick genommen. Der Vergleich mit den Narrationen in Printerzeugnissen des Milieus kann aufzeigen, welche Relevanz online Medien für die ›Neue‹ Rechte haben und welche Konsequenzen für das historische Lernen daraus zu ziehen sind.

Zu guter Letzt darf nicht unerwähnt bleiben, dass die Initiative zu diesem Band weit zurückreicht. Unsere Überlegungen entstanden bereits vor und während der Corona-Pandemie ursprünglich aus dem Wunsch, die Forschungsaktivitäten von weiblich gelesenen Wissenschaftler*innen unterhalb der professoralen Ebene⁴⁶ sichtbar zu machen. Viel zu viele sehr gute Wissenschaftlerinnen werden im Forschungsgebiet der Digitalisierung, die ebenso wie die Geschichtswissenschaft und ihre Didaktik immer noch eine männerdominierte Disziplin ist, nicht wahrgenommen. Die Expertisenzuschreibung im Forschungsfeld ist stark gegendert und verläuft in hierarchischen Strukturen. Diesem Matilda-Effekt im Bereich digitaler Geschichtsdidaktik und -wissenschaft soll der vorliegende Band entgegenwirken.⁴⁷ Von daher freuen wir uns umso mehr, dass dieser Band einerseits so viele interessante, interdisziplinäre und methodisch variantenreiche Beiträge versammeln kann, sowie andererseits, dass wir während seiner langen Entstehungszeit den

46 Den Begriff des Nachwuchses, den wir als teilweise abwertend und der Logik des patriarchalen Doktor*väter*systems entstammend empfinden, nutzen wir bewusst nicht.

47 Sehr gute historische Beispiele zu diesem Phänomen finden sich im aktuellen Buch von Schöler, Leonie: *Beklaute Frauen. Denkerinnen, Forscherinnen, Pionierinnen: Die unsichtbaren Heldinnen der Geschichte*. 2. Auflage. München 2024 sowie in diversen TikToks von derselben Autorin (@heeyleonie). Siehe hierzu auch den Beitrag von Anja Neubert in diesem Band.

erfolgreichen Abschluss mehrerer Dissertationen sowie andere wichtige Karriereschritte erleben durften, die uns bestärken, unsere Forschungstätigkeiten fortzusetzen.

Nun bleibt uns nur noch, eine gute Lektüre zu wünschen und auf das bereits erwähnte Fazit zu verweisen, das kollaborativ erstellt wurde und Aus- und Einblicke in Folgeprojekte und -themen gewährt.

Literatur

- Allert, Heidrun; Assmusen, Michael: Bildung als produktive Verwicklung. In: Richter, Christoph; Assmusen, Michael; Allert, Heidrun (Hg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld 2017, S. 27–68.
- Allert, Heidrun; Assmusen, Michael; Richter, Christoph: Digitalität und Selbst: Einleitung. In: Richter, Christoph; Assmusen, Michael; Allert, Heidrun (Hg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld 2017, S. 9–23.
- Barr, Afron; Feigenbaum, Edward: The Handbook of Artificial Intelligence. Los Altos 1981.
- Berg, Mia; Kuchler, Christian: Geschichte auf Instagram. Das Beispiel @ichbinsophiescholl. In: Berg, Mia; Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Bd. 1), S. 9–18.
- Bothe, Alina; Brüning, Christina: Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht. Eine Quellenkritik. In: Buchberger, Wolfgang; Kühberger, Christoph; Stuhlberger, Christoph (Hg.): Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht. Innsbruck, Wien, Bozen 2015 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 9), S. 207–227.
- Brüning, Christina; Grewe, Bernd-Stefan: Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten. In: Harant, Martin; Thomas, Philipp; Kuchler, Uwe (Hg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen 2020 (Schriftenreihe der tübingen school of education, Bd. 1), S. 309–321.
- Center for AI Safety, 2023: Statement on AI Risk. AI experts and public figures express their concern about AI risk., <https://www.safe.ai/work/statement-on-ai-risk#open-letter>, aufgerufen am 03.04.2024.
- Chollet, François: Deep Learning mit Python und Keras. Das Praxis-Handbuch vom Entwickler der Keras-Bibliothek. Frechen 2018.

- Cramer, Florian: What Is ›Post-Digital‹? In: *APRJA* 3 (2014), H. 1, S. 11–24.
- Danker, Uwe; Schwabe, Astrid: *Geschichte im Internet*. Stuttgart 2017.
- Grünberger, Nina: Postkolonial post-digital. Forschungsfelder und Anschlussstellen für die Medienpädagogik durch eine postkoloniale Perspektive auf eine Post-Digitalität. In: *MedienPädagogik* (2021), S. 211–229.
- Gundermann, Christine; Hanke, Barbara; Schlutow, Martin (Hg.): *Digital Public History – Digitales Historisches Lernen. Analytische Zugänge und Lernpotenziale digitaler Geschichte*, Berlin u.a. 2024 (*Geschichtsdidaktik diskursiv – Public History und Historisches Denken*, Bd. 12).
- Haber, Peter: *Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter*. München 2011.
- Hartung, Olaf: Historisches Lernen in einer ›(Geschichts-)Kultur der Digitalität‹? In: Hartung, Olaf; Krebs, Alexandra; Meyer-Hamme, Johannes (Hg.): *Geschichtskulturen im digitalen Wandel?* Frankfurt a.M. 2024 (*Forum Historisches Lernen*), S. 131–146.
- Hartung, Olaf; Krebs, Alexandra; Meyer-Hamme, Johannes (Hg.): *Geschichtskulturen im digitalen Wandel?* Frankfurt a.M. 2024 (*Forum Historisches Lernen*).
- Hiltmann, Torsten: Vom Medienwandel zum Methodenwandel. Die fortschreitende Digitalisierung und ihre Konsequenzen für die Geschichtswissenschaften in historischer Perspektive. In: Döring, Karoline Dominika u.a. (Hg.): *Digital History. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft*. Berlin 2022 (*Studies in Digital History and Hermeneutics*, Bd. 6), S. 13–44.
- Jers, Cornelia; Gölz, Hanna; Taddicken, Monika: Forschungsgegenstand Web 2.0. In: Schenk, Michael; Jers, Cornelia; Gölz, Hanna (Hg.): *Die Nutzung des Web 2.0 in Deutschland. Verbreitung, Determinanten und Auswirkungen*, Baden-Baden 2013, S. 17–30.
- Knox, Jeremy: What Does the ›Postdigital‹ Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. In: *Postdigit Sci Educ* 1 (2019), H. 2, S. 357–370.
- Körper, Andreas: Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik. In: Weißeno, Georg; Ziegler, Béatrice (Hg.): *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*. Wiesbaden 2022, S. 1–14.
- Krebs, Alexandra: *Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der »App in die Geschichte«*. Berlin 2024 (*Medien der Geschichte*, Bd. 7).
- Kuchler, Christian: Alle sprechen von @ichbinsophiescholl – nur Schülerinnen und Schüler nicht. In: Berg, Mia; Kuchler, Christian (Hg.): *@ichbinsophie-*

- scholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Bd. 1), S. 165–174.
- Lindern, Jakob von; Wegner, Jochen, 2023: »Irgendwann werden wir ein Modell erschaffen, das gefährlich ist«. Interview mit Sam Altman, <https://www.zeit.de/digital/2023-05/sam-altman-openai-ceo-chat-gpt-ki/komplettansicht>, aufgerufen am 04.03.2024.
- Macgilchrist, Felicitas: Die medialen Subjekte des 21. Jahrhunderts: Digitale Kompetenzen und/oder Critical Digital Citizenship. In: Richter, Christoph; Asmussen, Michael; Allert, Heidrun (Hg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld 2017, S. 145–168.
- Meyer-Hamme, Johannes: Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Sandkühler, Thomas u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17), S. 75–92.
- O'Reilly, Tim, 2005: What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software, <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>, aufgerufen am 04.03.2024.
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwabach/Ts. 2015 (Methoden Historischen Lernens).
- Rosa, Lisa: Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter. In: Pallaske, Christoph (Hg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 2), S. 53–66.
- Schmeiack, Daniela: Digital Native und Prosumer. Medienkompetenz in der Grundschule. In: Grundschule 45 (2013), S. 6–7.
- Schöler, Leonie: Beklaute Frauen. Denkerinnen, Forscherinnen, Pionierinnen: Die unsichtbaren Heldinnen der Geschichte. 2. Auflage. München 2024.
- Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Berlin 2016.
- Stalder, Felix: Was ist Digitalität? In: Uta Hauck-Thum; Noller, Jörg (Hg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Berlin, Heidelberg 2021, S. 3–7.
- Steinhauer, Jason: History, Disrupted. How social media and the world wide web have changed the past. Cham 2022.
- Taddicken, Monika; Schmidt, Jan-Hinrik: Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: Schmidt, Jan-Hinrik; Taddicken, Monika (Hg.): Handbuch Soziale Medien. Wiesbaden 2022, S. 3–17.

- Van Norden, Jörg: Rezension von: Jason Steinhauer: *History, Disrupted. How social media and the world wide web have changed the past*, Cham: Palgrave Macmillan 2022. In: *sehpunkte* 22 (2022), H. 11.
- Wineburg, Sam; Breakstone, Joel; McGrew, Sarah; Smith, Mark D; Ortega, Teresa: Lateral reading on the open Internet: A district-wide field study in high school government classes. In: *Journal of Educational Psychology* 114 (2022), H. 5, S. 893–909.

Historisches Forschen mit digitalen Quellen und Narrativen

Interviews mit Überlebenden des Holocaust

Erinnerungskulturelle Zeugnisse – Medien der historisch-politischen Bildung – digitale Forschungsdaten

Verena Lucia Nägel

In den vergangenen Jahrzehnten sind unzählige Interviews mit Zeug*innen der nationalsozialistischen (NS) Verbrechen aufgezeichnet worden. Besonders in den 1990'er und 2000'er Jahren wurden in umfangreichen internationalen Interviewprojekten die Erinnerungen Überlebender gesammelt. Die französische Historikerin Annette Wieviorka bezeichnete diese Zeit des Sammelns als »Era of the Witness«. ¹ Allein in den großen US-amerikanischen Sammlungen sind inzwischen über 59.000 Interviews verfügbar. ² Dazu kommen Bestände vor allem europäischer und israelischer Gedenkinitiativen, sowie zahlreiche Interviews, die im Rahmen von bürgerschaftlichem Engagement entstanden und oft nicht digitalisiert und nicht öffentlich zugänglich sind.

Auch wenn Begegnungen mit Überlebenden im Schulunterricht nie die Regel waren, stellten sie in den vergangenen Jahrzehnten für viele Jugendliche eine prägende Erfahrung dar und waren ein zentraler Bezugspunkt des schulischen und außerschulischen Lernens über den Nationalsozialismus und Ho-

1 Wieviorka, Anette: *The Era of the Witness*. New York 2006.

2 Allein das United States Holocaust Memorial Museum verzeichnet 81.379 sog. Testimonies, die zum großen Teil von US-amerikanischen Initiativen aufgezeichnet wurden. Hier sind die von europäischen und israelischen Initiativen dokumentierten Interviews nicht enthalten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass weltweit weit mehr als 100.000 Interviews mit Überlebenden und Zeug*innen des Nationalsozialismus existieren, wobei eine genaue Zahl nicht ermittelbar ist. Vgl.: United States Holocaust Museum, https://collections.ushmm.org/search/?f%5Bf_audiovisual%5D%5B%5D=testimony, aufgerufen am 25.05.2024; Taubitz, Jan: *Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft*. Göttingen 2016, S. 15.

locaust.³ Da solche Begegnungen aufgrund des hohen Alters der Zeug*innen inzwischen nur noch sehr selten stattfinden können, haben digitale Aufzeichnungen der Erinnerungen Überlebender eine besondere Bedeutung bekommen. Inzwischen sind Interviews mit Überlebenden nicht nur eine anerkannte Quelle der Holocaustforschung, sondern ein selbstverständlicher Bestandteil der historisch-politischen Bildungsarbeit, von Dokumentarfilmen, digitalen Lernanwendungen und von Ausstellungen in Museen und Gedenkstätten. Ihre Nutzung im Geschichtsunterricht ermöglicht ein »gegenstandskonkretes und gleichzeitig biografisch-narratives Lernen und regt zum Erzählen von Geschichte(n) an«⁴. Bei den Interviews handelt es sich um biographische Narrationen, die als Vermächtnis der überlebenden Zeug*innen aufgezeichnet wurden, sie sind also erinnerungskulturelle Zeugnisse. Im Zuge des digitalen Wandels verändern sich die Formen ihrer Präsentation und Zugänglichkeit, die Methoden ihrer Erforschung und Analyse sowie der didaktischen Formate.

In diesem Text gebe ich einen Überblick über wesentliche technologische Entwicklungen im Bereich der Digitalen Oral History. Ich beschreibe die Chancen und die Herausforderungen, die die technologischen Entwicklungen für die Quelle Interviews mit Überlebenden der NS Verfolgung mit sich bringen, und wie sich die Formate des narrativen Lernens mit Interviews wandeln.

1 Oral History und technologische Entwicklung

Die Entwicklung der Oral History ist eng mit technologischen Entwicklungen verknüpft. So ist die Aufzeichnung von Interviews erst seit der Erfindung transportabler Audiorekorder möglich. Der lettisch-US-amerikanische Sprachpsychologe David P. Boder, der im Jahr 1946 in Displaced Persons Camps 129 ehemalige KZ-Häftlinge interviewte, war einer der Ersten, der mit einem

3 Wein, Dorothee: »Und man hat geträumt, man wird überleben, und man wird das alles erzählen.« Historisches Lernen mit der Online-Anwendung »Zeugen der Shoah«. In: *Didactica Historica* 5 (2019), S. 1–12, https://www.codhis-sdgd.ch/wp-content/uploads/2020/03/Didactica-5_2019-Wein.Supplementaire.pdf, aufgerufen am 25.05.2024.

4 Barricelli, Michele: Vorwort. In: Bundeszentrale für politische Bildung und Freie Universität Berlin (Hg.): *Zeugen der Shoah. Schulisches Lernen mit Video-Interviews. DVD-Begleitheft für Lehrende*. Bonn, Berlin 2011, S. 5, https://www.zeugendershoah.de/dvd-reihe/Begleitheft-DVD_ZdS.pdf, aufgerufen am 25.05.2024.

von einem Kollegen am Illinois Institute for Technology entwickelten Magnetpulprekorder Interviews aufzeichnete.⁵ Das 1979 von einer Bürgerinitiative in New Haven gegründete Holocaust Survivors Film Project, das später in das Fortunoff Video Archive for Holocaust Testimonies (Fortunoff Archive) mündete, wiederum ist eng mit der Entwicklung der Filmtechnologie verknüpft. Eine der Gründer*innen des Projektes war die Fernsehjournalistin Laurel Fox Vlock, die schon früh die Vorteile der videografierten Zeugenschaft erkannte und gemeinsam mit Dori Laub eines der ersten systematisch videografierten Interviewprojekte zum Holocaust initiierte.⁶

Schließlich hat die Digitalisierung und die Entwicklung des Internets seit den 1990er Jahren zu einer weitreichenden Transformation der Art, wie Oral-History-Interviews aufgezeichnet und in digitalen Archiven zugänglich gemacht und publiziert werden, geführt.

Diese Entwicklung spiegelt sich auch im Bereich der Nutzung von Berichten Überlebender in der Bildungsarbeit. Während Interviews mit didaktischen Begleitmaterialien in den 1990er Jahren als Video-Editionen auf DVDs oder in Bibliotheken und Mediatheken verfügbar waren,⁷ wurden ab den 2000er Jahren Lernsoftwares auf CD-ROM⁸ und später auf DVD⁹ für die Nutzung am

-
- 5 Vgl. Voices of the Holocaust, <https://voices.library.iit.edu/>, aufgerufen am 25.05.2024; Boder, David P.: I Did Not Interview the Dead. Illinois 1949.
 - 6 Vgl. Fortunoff Archive for Holocaust Testimonies: About us, <https://fortunoff.library.yale.edu/about-us/>, aufgerufen am 25.05.2024; Keilbach, Judith: Mikrophon, Videotape, Datenbank. Überlegungen zu einer Mediengeschichte der Zeitzeugen. In: Martin Sabrow; Norbert Frei (Hg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945. Göttingen 2012, S. 281–299.
 - 7 So wurde z. B. zu dem Archiv der Erinnerung des Moses Mendelsohn Zentrums (MMZ), das in den Bibliotheken im Haus der Wannseekonferenz und des MMZ zugänglich ist, eine Video-Edition mit sechs halbstündigen editierten Interviews erstellt, die über das Medienpädagogische Zentrum des Landes Brandenburg erhältlich war, vgl.: Moses Mendelsohn Zentrum: Archiv der Erinnerung, <https://www.mmz-potsdam.de/media-thek/archiv-der-erinnerung>, aufgerufen am 25.05.2024.
 - 8 In Deutschland wurde 2000 die CD-ROM »Überlebende des Holocaust berichten – Erinnern für Gegenwart und Zukunft« mit Interviews aus dem Bestand der Shoah Foundation vom Cornelsen Verlag produziert, vgl.: CD-ROM (Cornelsen Schulbuchverlag): »Überlebende des Holocaust berichten – Erinnern für Gegenwart und Zukunft«. Bielefeld 2000.
 - 9 Bundeszentrale für politische Bildung, Freie Universität Berlin: Zeugen der Shoah. Lernsoftware mit Video-Interviews. Bonn/Berlin 2012, <https://www.bpb.de/shop/multimedia/dvd-cd/141267/zeugen-der-shoah/>, aufgerufen am 25.05.2024.

Computer entwickelt. Bis heute ist die mangelhafte technische Ausstattung der Schulen eine große Nutzungsbarriere für solche Angebote.¹⁰ Dennoch sind in den vergangenen fünfzehn Jahren verschiedene Onlinelernanwendungen¹¹ und interaktive Apps¹² entstanden, in denen die Narrationen Überlebender als Ausgangspunkt für historisches Lernen über den Nationalsozialismus genutzt werden.

2 Digitale Interview-Archive

Seit den 1980er Jahren sind vermehrt Interview-Sammlungen entstanden, deren zentrales Ziel die Bewahrung der Erinnerung der Überlebenden der nationalsozialistischen Verbrechen und ihre spätere Nutzung zu erinnerungskulturellen Zwecken ist. Das wohl bekannteste Projekt ist das der USC Shoah Foundation. The Institute for Visual History and Education (Shoah Foundation)¹³.

Die 1994 in Los Angeles gegründete Institution hat mit ihrem Interviewprojekt der Oral History eine neue Dimension hinzugefügt. Mit seinen über 52.000 Interviews Überlebender und Zeug*innen des Holocaust, die zwischen 1994 und 2000 von ehrenamtlichen Interviewer*innen in 56 Ländern und in 32 Sprachen auf Video aufgezeichnet wurden, stellt es bis heute die weltweit

-
- 10 Noch 2012 hat sich die Freie Universität Berlin aufgrund der unzureichenden technischen Ausstattung in den Schulen bei der Entwicklung der DVD Edition und Lernsoftware »Zeugen der Shoah. Fliehen – Überleben – Widerstehen – Weiterleben« dafür entschieden, diese so zu konzipieren, dass sie sowohl als Lernsoftware am Computer als auch als DVD im DVD-Player funktioniert; Vgl.: Freie Universität Berlin: Zeugen der Shoah, <https://www.zeugendershoah.de/dvd-reihe/index.html>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 11 Vgl. z.B. in Deutschland die Onlinelernanwendung »Lernen mit Interviews«, <https://lernen-mit-interviews.de/>; in Österreich die Lernwebsite »über_leben«, <https://www.ueber-leben.at/home>; und in den USA die international genutzte Lernanwendung der USC Shoah Foundation »IWitness«, <https://iWitness.usc.edu/>, alle aufgerufen am 25.05.2024.
- 12 Vgl. z.B. in Deutschland die Zeitzeugen-App der Berliner Geschichtswerkstatt, <https://www.berliner-geschichtswerkstatt.de/zwangsarbeit-die-zeitzeugen-app-der-berliner-geschichtswerkstatt/>; und in Österreich die Lern-App »Fliehen vor dem Holocaust«, <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/lern-app-fliehen-vor-dem-holocaust>, beide aufgerufen am 25.05.2024.
- 13 Vgl. USC Shoah Foundation, <https://sfi.usc.edu>, aufgerufen am 25.05.2024.

umfangreichste Interview-Sammlung dar. Die Größe des Bestandes erforderte eine systematische Erschließung und neue Wege der Bereitstellung. 2006 veröffentlichte die Shoah Foundation mit dem Visual History Archive¹⁴ als erste Institution aus dem Bereich der Holocaust Oral History ein systematisch erschlossenes, digitales Interviewarchiv.¹⁵ Seitdem haben zahlreiche große internationale Erinnerungsinstitutionen wie das United States Holocaust Memorial Museum (USHMM)¹⁶, die Internationale Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem¹⁷ und das Fortunoff Archive¹⁸ ihre Interviewbestände digital verfügbar gemacht.

Zudem sind seit Mitte der 2000er Jahre auch für kleinere Bestände verschiedene digitale Interview-Archive, wie zum Beispiel in Deutschland die digitalen Interview-Archive Zwangsarbeit 1939–1945. Erinnerungen und Geschichte¹⁹, Die Frauen von Ravensbrück²⁰ und Sprechen trotz allem²¹ entwickelt worden. Mit den verschiedenen digitalen Anwendungen verfolgen all diese Institutionen das Ziel, ihre Interviewsammlungen digital zugänglich und nutzbar zu machen. Diese Entwicklung wurde durch den technischen Fortschritt der Informationstechnologie und besonders der Zunahme der Verarbeitungs- und Datenübertragungsgeschwindigkeit möglich.

Die digitalen Archive bieten unterschiedliche Suchmechanismen, die das Auffinden bestimmter Interviews, aber auch Recherchen nach spezifischen Themen oder auch einzelnen Begriffen erlauben. Welche Mechanismen angeboten werden können, hängt von der Software, aber auch vom Erschließungsgrad der Interviews ab.

-
- 14 Vgl. USC Shoah Foundation: Visual History Archive, <https://vha.usc.edu/about>, <https://vha.usc.edu/> aufgerufen am 25.05.2024.
- 15 Vgl. USC Shoah Foundation: Testimony. The Legacy of Schindler's List and the USC Shoah Foundation. New York 2014.
- 16 Vgl. United States Holocaust Memorial Museum, <https://collections.ushmm.org>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 17 Vgl. Yad Vashem Testimonies, <https://testimonies.yadvashem.org>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 18 Vgl. Fortunoff Archive for Holocaust Testimonies, <https://fortunoff.aviaryplatform.com/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 19 Vgl. Interview-Archiv Zwangsarbeit 1939–1945. Erinnerungen und Geschichte, <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/de>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 20 Vgl. Videoarchiv Die Frauen von Ravensbrück, <https://videoarchiv-ravensbrueck.de/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 21 Vgl. Sprechen trotz allem, <https://www.sprechentrotz-allem.de/>, aufgerufen am 25.05.2024.

Sind die Bestände systematisch katalogisiert, also mit Metadaten zu den Interviewten wie z.B. Geburtsort und -datum, Geschlecht und Verfolgungshintergrund sowie zu den Interviews wie z.B. Sprache, Interviewort und -datum, Dauer und Medientyp versehen, ist eine Suche mit Filtern möglich. Diese sind besonders bei umfangreichen Interviewsammlungen notwendig, damit die Nutzer*innen entsprechend ihren Forschungsinteressen und Sprachkenntnissen recherchieren können. Die Katalogisierung ermöglicht z.B., ein Sample aller deutschsprachigen Interviews mit weiblichen Sintizze und Romnja, die in Auschwitz inhaftiert waren, zu bilden.

Einige der digitalen Archive, wie zum Beispiel das Visual History Archive und das Archiv Zwangsarbeit 1939–1945, verfügen zusätzlich über einen Thesaurus oder ein Register mit geografischen und thematischen Schlagwörtern oder Indexbegriffen, die mit den jeweiligen Stellen in den Interviews verknüpft sind. Grundlage für eine solche Indexierung ist die Zeitkodierung bzw. Segmentierung der Mediendateien in virtuelle Einheiten. So können dann – in einem zeitaufwändigen Prozess – die Interviewinhalte mit sinnvollen Schlagwörtern versehen werden.

Den Nutzer*innen erlaubt die Indexierung, den Gesamtbestand, aber auch einzelne Interviews non-linear zu durchsuchen, also nach in dem Thesaurus enthaltenen thematischen oder geografischen Begriffen zu suchen und direkt zu den gesuchten Stellen in den Interviews zu gelangen.

Bislang basieren diese Thesauri und Register aufgrund ihrer thematischen Spezifik nur selten auf online verfügbaren kontrollierten Vokabularen und Normdaten, wie die Gemeinsame Normdatei (GND) in Deutschland²² oder die Library of Congress Subject Headings in den U.S.A.²³ Die Nutzung solcher Normdaten würde eine Verknüpfung und einen Austausch mit anderen Datensätzen und Webressourcen ermöglichen. In der an der Freien Universität Berlin entwickelten Infrastruktur Oral-History.Digital,²⁴ die es Sammlungs-

-
- 22 Deutsche Nationalbibliothek: Gemeinsame Normdatei, https://gnd.network/Webs/gnd/DE/Home/home_node.html, aufgerufen am 25.05.2024.
- 23 Library of Congress: Subject and Genre/Form Headings, <https://www.loc.gov/aba/cataloging/subject>, aufgerufen am 25.05.2024.
- 24 Oral-History.Digital, <https://www.oral-history.digital/projekt/index.html>, aufgerufen am 25.04.2024.

inhaber*innen ermöglicht, ihre Interviews digital zu erschließen und zu publizieren, wird die Integration von Normdaten inzwischen angeboten.²⁵

Die detailgenaueste Recherchemöglichkeit ist die Volltextsuche. Diese ermöglicht es, in großen Mengen unstrukturierten Texts nach bestimmten Wörtern oder Wortgruppen zu suchen. Dafür wird der zu durchsuchende Text indexiert, also ausgezeichnet und kann so schnell von der Suchmaschine durchsucht werden. Im Fall der Interview-Archive besteht der Text aus Transkriptionen und Metadaten. Eine Volltextsuche kann daher nur von Archiven angeboten werden, deren Bestände zumindest zu großen Teilen verschriftlicht wurden.

Zusätzlich werden die transkribierten Texte zeitkodiert, indem nach bestimmten Sinneinheiten, Zeitabständen oder Zeichenzahlen Timecodes eingefügt und mit den Mediendateien synchronisiert werden. So können die Nutzer*innen ihre Suchbegriffe in ein freies Textfeld eingeben und finden die Wörter nicht nur in den Transkriptionen, sondern auch die jeweiligen Stellen in dem Interview.

Besonders für die in Bildungskontexten so wichtigen, lokalgeschichtlichen Recherchen ist das von großem Vorteil. Während bei der Katalogisierung und Indexierung festgelegt ist, wonach gesucht werden kann, kann die Volltextsuche alle denkbaren Fragestellungen bedienen. Dennoch verfügen die großen Sammlungen zumeist noch nicht über diese Recherchemöglichkeit, weil die Transkription von Oral History-Interviews bislang ein sehr aufwändiger und ressourcenintensiver Prozess war. So war es zum Beispiel der Shoah Foundation bislang aufgrund des Umfangs der Sammlung unmöglich, Transkriptionen zu allen Interviews anzufertigen.

Es wird deutlich: Die digitale Präsentation und Durchsuchbarkeit von Interviewsammlungen setzt zahlreiche, komplexe Erschließungsarbeiten voraus, für die vielen Projekten – besonders aber kleineren Sammlungen – bislang oft die Ressourcen fehlen.

25 Pagenstecher, Cord: Oral-History.Digital: Eine Erschließungs- und Rechercheplattform für audiovisuelle narrative Forschungsdaten. In: O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal 11 (2024), H. 1, S. 1–8; Oral-History.Digital.

3 Digital unterstützte Erschließung von Interviews

Aufgrund der rasanten Entwicklung der digitalen Technologie im Allgemeinen und der Künstlichen Intelligenz (KI) im Besonderen entstehen stetig neue digitale Werkzeuge, die die Erschließung und Aufbereitung von audiovisuellen Quellen wie Interviews erleichtern und in Zukunft massiv verändern werden.

3a Transkription durch automatische Spracherkennung

Das manuelle Transkribieren, also das orthographisch korrekte Verschriftlichen gesprochener Sprache, ist ein zeitaufwändiger, mühsamer Prozess, bei dem es sich in gewisser Weise um eine besondere Art der Übersetzung handelt, die je nach Methode ein Vielfaches der eigentlichen Interviewlänge beansprucht.²⁶

Schon seit Jahrzehnten wird an der Entwicklung automatischer Spracherkennungsmodelle gearbeitet, die mit Interviewtexten trainiert werden und automatisch Transkriptionen generieren.²⁷

Lange war die Tatsache, dass die interviewten Personen keine professionellen Sprecher*innen sind, eine große Herausforderung: Sie sprechen oft undeutlich, umgangssprachlich, haben Dialekte oder Akzente. Auch die Tonqualität vor allem älterer Aufnahmen ist nicht immer gut.²⁸ In Deutschland hat in den vergangenen Jahren besonders das Fraunhofer-Institut für Intelligente Analyse- und Informationssysteme in Kooperation mit verschiedenen Oral History-Projekten daran gearbeitet, Spracherkennungsmodelle zu

-
- 26 Vgl. Woggon, Helga: Transkription und Übersetzung. Video-Interviews als Lesetexte. In: Sigrid Abenhausen u.a. (Hg.): Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute. Berlin 2012, S. 24–28.
- 27 Schon seit Anfang der 2000er Jahre wird im Rahmen des MALACH Projektes mit Interviews verschiedener Sprachen aus dem Bestand der Shoah Foundation an automatischer Spracherkennung von Videointerviews geforscht. Vgl.: William Byrne, David Dorman, Martin Franz, u.a.: Automatic Recognition of Spontaneous Speech for Access to Multilingual Oral History Archives. IEEE Transactions on Speech and Audio Processing 4 (2004), S. 420–435.
- 28 Vgl. Leh, Almut: »The answer is 42« – When Algorithms Take over Digital Memory. Experiences with Artificial Intelligence in the Archive Deutsches Gedächtnis. In: Selin Gerlek; Kissler, Sarah; Mämecke, Thorben; Möbus, Dennis (Hg.): Von Menschen und Maschinen: Mensch-Maschine-Interaktionen in digitalen Kulturen. Hagen 2022, S. 168–180, hier S. 176.

entwickeln, die für wissenschaftliche Zwecke nutzbar sind.²⁹ Das Bayerische Archiv für Sprachsignale an der Ludwig-Maximilians-Universität München bietet Forscher*innen über ihre Website Zugang zu Spracherkennungsdiensten verschiedener Anbieter*innen.³⁰ In den vergangenen Jahren konnten die Wortfehlerraten der Systeme bedeutend verringert werden.

Auch wenn eine manuelle Transkription derzeit noch von etwas besserer Qualität ist als eine durch automatische Spracherkennung (im Folgenden ASR) generierte, wird der Aufwand des Transkriptionsprozesses bereits jetzt bedeutend reduziert, indem mittels ASR ein Rohtranskript generiert wird, das dann so weiterbearbeitet wird, dass es wissenschaftlichen Ansprüchen genügt.

Beeinflusst durch die Entwicklungen großer Technologiekonzerne, sind die Entwicklungen im Bereich der ASR in den vergangenen Jahren rasant vorangeschritten und zeigen sich auch weiterhin dynamisch. Im September 2022 hat das Unternehmen OpenAI das Open-Source-AI-Modell Whisper veröffentlicht, das Audio- und Videodateien in Text umwandelt. Das mit 680.000 Stunden Audiodaten trainierte Modell weist eine außergewöhnlich hohe Qualität der Spracherkennung auf. Laut OpenAI nähert sich die Robustheit und Genauigkeit von Whisper bei der englischen Spracherkennung menschlichem Niveau.³¹ Seitdem wird das Modell weltweit für spezifische Szenarien trainiert. In Deutschland wird zum Beispiel an der Freien Universität Berlin in dem Projekt ASR4Memory ein prototypisches Angebot zur automatisierten Transkription von audiovisuellen Oral-History-Interviews entwickelt und überprüft, inwieweit ein Training und Finetuning der auf Deep-Learning-basierten Spracherkennungsmodelle verbesserte Transkriptionsergebnisse erzielen kann.³²

29 Vgl. Fraunhofer-Institut für Intelligente Analyse- und Informationssysteme IAIS, <https://www.iais.fraunhofer.de/>, aufgerufen am 25.05.2024; Leh, Almut; Gref, Michael; Köhler, Joachim: Audio Mining. Advanced Speech Analytics for Oral History, Hagen 2019, <https://publica.fraunhofer.de/entities/publication/bfbb24e7-e375-4f93-9c4b-3722525e9fc4/fullmeta>, aufgerufen am 25.05.2024.

30 Bayerisches Archiv für Sprachsignale (BAS), https://www.bas.uni-muenchen.de/forschung/bay_arch_sprsig/index.html, aufgerufen am 25.05.2024.

31 Vgl. Open AI: Whisper, <https://openai.com/research/whisper>, aufgerufen am 25.05.2024.

32 Freie Universität Berlin: NFDI-Projekt »ASR4 Memory«, <https://www.fu-berlin.de/sites/ub/forschen-lehren/forschen/dis/ASR4Memory/index.html>, aufgerufen am 25.05.2024.

Die rapide Entwicklung der Methoden und Erkennungsraten ASR und der KI wird dazu führen, dass Transkriptionen und Übersetzungen, aber auch Zusammenfassungen und Kurzbiographien in naher Zukunft automatisch generiert werden. So gibt es jetzt schon zahlreiche, gut funktionierende Softwarelösungen für den individuellen Gebrauch.³³ Diese Entwicklung wird die Arbeit von Oral Historians und qualitativ forschenden Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen massiv verändern. Denn das Verschriftlichen von Interviews war für Forscher*innen immer ein wesentlicher Schritt der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Interviews.

Im Bereich der Interview-Archive ist davon auszugehen, dass die meisten digitalen Sammlungen in naher Zukunft Volltext durchsuchbar sein werden. Das wird besonders im Fall der großen Sammlungen, wie der der USC Shoah Foundation, eine große Verbesserung der Durchsuchbarkeit bedeuten. Gleichzeitig werden Fragen des Datenschutzes immer relevanter, wenn Interviewtexte auf Servern Dritter z.T. kommerzieller Anbieter*innen bearbeitet werden.

3b Kopplung von Text und Medium durch Automatisches Alignment

Wie oben beschrieben ist die Kopplung der Audio- oder Videodatei mit dem Text durch das Setzen von Timecodes eine Voraussetzung für die Suchfunktionalitäten sowie für die Untertitelung von Videos. Schon länger gab es Programme, die eine manuelle Segmentierung unterstützt haben. In den letzten Jahren wurden Werkzeuge entwickelt, die eine zeitliche Alignierung von Transkript und Audiosignal automatisch durchführen.

Ein Beispiel ist das im Rahmen des CLARIN Netzwerks verfügbare von dem Bayerischen Archiv für Sprachsignale bereitgestellte WebMAUS Angebot.³⁴ Diese Werkzeuge können manuell verfasste Transkripte im Nachhinein mit den Zeitcodes der Mediendatei koppeln oder aber die Spracherkennung und das Alignment in einem Prozess durchführen und gleich ein zeitkodierte

33 Vgl. z.B. Amberscript, <https://www.amberscript.com/>; Sonix.AI, <https://sonix.ai/de/automated-transcription>; F4 Transkript, <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/>, alle aufgerufen am 25.05.2024.

34 Vgl. CLARIN: WebMAUS. Automatic Segmentation and Labelling of Speech Signals over the Web, <https://www.clarin.eu/showcase/webmaus-automatic-segmentation-and-labelling-speech-signals-over-web>, aufgerufen am 25.05.2024.

Transkript produzieren. Die meisten der oben aufgeführten Transkriptionswerkzeuge haben ein automatisches Alignment in ihr Angebot integriert.

3c Metadatenerschließung durch Named Entity Recognition (NER)

In der Computerlinguistik wurde mit der Named Entity Recognition ein Machine-Learning-Verfahren entwickelt, mit dem Eigennamen in Texten automatisch erkannt werden können. Das System wird darauf trainiert »Named entites« wie Orte, Organisationen und Personen in großen Textmengen automatisch zu identifizieren und in die passenden Kategorien zu klassifizieren.³⁵ In den Digital Humanities wird die Named Entity Recognition neben anderen algorithmusbasierten Auswertungsmethoden, wie zum Beispiel dem Textmining und dem Topic Modelling, genutzt um neue Zusammenhänge und Fragestellungen aus großen Textkorpora und Datenbeständen zu extrahieren. Infrastrukturen wie CLARIN oder DARIAH stellen dafür Werkzeuge zur Verfügung.³⁶

Im Bereich der digitalen Oral History könnte dieses Verfahren die inhaltliche Erschließung von Interview-Sammlungen technisch unterstützen, z.B. durch die automatische Generierung von Metadaten oder der inhaltlichen Gliederung einzelner Interviews.

Im Rahmen des European Holocaust Research Infrastructure Projekts (EHRI) wurde erfolgreich erprobt wie die automatische Extraktion von Personen- und Ortsnamen mittels NER aus Interviewtranskriptionen des USHMM für die Erschließung in Museumskatalogen genutzt werden kann.³⁷

35 Vgl. Carstensen, Kai-Uwe: Anwendungen. In: Ders., Christian Ebert, Cornelia Ebert, u.a. (Hg.): Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Heidelberg 2009, S. 553–658, hier S. 596f.

36 Vgl. CLARIN: Tools for named entity recognition in the CLARIN infrastructure, <https://www.clarin.eu/resource-families/tools-named-entity-recognition>, aufgerufen am 25.05.2024.

37 Nikolova, Ivelina; Levy, Michael, 27.08.2018: Using Named Entity Recognition to Enhance Access to a Museum Catalog, <https://blog.ehri-project.eu/2018/08/27/named-entity-recognition/>, aufgerufen am 25.05.2024.

4 Interviews mit Überlebenden des Nationalsozialismus in den Digital Humanities

Neben der Nutzung der beschriebenen digitalen Werkzeuge für die Erschließung und Veröffentlichung von Interview-Sammlungen bieten sie sich auch an, um Interviews mit Überlebenden des Nationalsozialismus zu analysieren. Bislang werden die Zeugnisse zumeist als »close reading«, qualitativ biographisch und mikrohistorisch erforscht. Die Auswertung der Interviews mit den Werkzeugen und Methoden der Digital Humanities steht noch relativ am Anfang.

In den letzten 20 Jahren gab es jedoch auch im Bereich der Holocaust- und Genozidforschung verschiedene Projekte, die sich auf Ansätze der Digital Humanities stützen und digitale Werkzeuge nutzen, um neue Erkenntnisse über den Holocaust zu gewinnen.

Die die unterschiedlichen Methoden vereinende Grundidee ist, dass durch die digitale Analyse großer Text und Datenmengen neue Zusammenhänge und Fragestellungen, »jenseits bereits vorab formulierter Hypothesen«³⁸ generiert werden können. Dabei werden die Erinnerungen und Narrationen der Überlebenden zu digitalen Forschungsdaten, die als große Text- und Datenkorpora mittels digitaler Werkzeuge und Methoden analysiert und ausgewertet werden.

Im Folgenden werden die Methoden der Geovisualisierung und dem Text-mining anhand beispielhafter Studien zu Interviews Überlebender vorgestellt.

4a Digitales Mapping und Geovisualisierung

Mittels geografischer Informationssysteme (GIS) lassen sich georeferenzierte Daten auf digitalen Karten darstellen. In Oral History-Interviews werden verschiedene Orte zu verschiedenen Zeitpunkten erwähnt, die sich als geographische Metadaten, wie Geburts-, Deportations- und Inhaftierungsorte eignen und auf Karten visualisiert werden können. Bislang wurden diese Ortsdaten dafür manuell mit Geokoordinaten georeferenziert und dann als visuelle Suchfunktion der digitalen Archive angeboten. So lassen sich verschiedene Aspekte

38 Gerstenberg, Annette, Pagenstecher, Cord: »Mi ricordo«, »je me souviens«: ich erinnere mich. Sammlungsübergreifende Interviewanalysen in Oral History und Korpuslinguistik. In: Apropos. Perspektiven auf die Romania 9 (2022), S. 213–239, hier S 223.

der Verfolgung visualisieren, z. B. veranschaulicht die Karte im Archiv Zwangsarbeit die europäische Dimension des nationalsozialistischen Zwangsarbeitssystems.³⁹

Das »Holocaust Geographies Collaborative« erforscht seit 2007 wie die grafische Darstellung raumbezogener Informationen (Mapping und GIS) für die Holocaustforschung genutzt werden kann. So hat die kollaborative Forschungsgruppe verschiedene Studien zur Visualisierung historischer Ereignisse des Holocaust durchgeführt, wie zum Beispiel eine interaktive Karte zur Verzeichnung aller nationalsozialistischer Konzentrationslager in Europa und eine räumlich-zeitliche Darstellung der Zwangsevakuationen aus Auschwitz am Ende des Zweiten Weltkriegs.⁴⁰ Unter anderem haben sie dafür auch Daten aus den Interviews der Shoah Foundation verwendet.⁴¹

Die Verarbeitung von in Berichten Überlebender enthaltener räumlicher Informationen in geografischen Informationssystemen hat bestimmte Grenzen: Sie erfordert eine Erfassung der Daten nach Breiten- und Längengraden und schließt alle Informationen aus, die sich nicht auf diese Weise einordnen lassen. Die Interviews Überlebender enthalten zahlreiche räumliche und geografische Beschreibungen, die sich einer solchen Kategorisierung und Kartierung entziehen, weil sie ungenau, falsch oder nicht benannt sind. Aber genau diese Ungenauigkeiten können in den einzelnen Narrationen durchaus wichtige Bedeutung haben.⁴²

4b Text- und Data Mining

Text Mining ist eine Methode zum digitalen Extrahieren von relevanten Informationen aus natürlich-sprachlichen Texten. Im Unterschied dazu bezeichnet

39 Archiv Zwangsarbeit 1939–1945, <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/de/searches/map>, aufgerufen am 25.05.2024.

40 Vgl. Holocaust Geographies collective, <https://holocaustgeographies.org/>, aufgerufen am 25.05.2024; Anne Kelly Knowles, Tim Cole, Alberto Giordano (Hg.): *Geographies of the Holocaust*. Bloomington 2014.

41 Knowles, Anne Kelly; Jaskot, Paul B.; Cole, Tim; Giordano, Paul B.: *Mind the Gap: Reading across the Holocaust Testimonial Archive*. In: Tim Cole, Simone Gigliotti (Hg.): *Lessons and Legacies XIV. The Holocaust in the Twenty-First Century; Relevance and Challenges in the Digital Age*. Evanston 2021, S. 216–241.

42 Vgl. Westerveld, Levi; Knowles, Anne Kelly, 2018: *I was there*, <https://visionscarto.net/i-was-there#leaflet>, aufgerufen am 25.05.2024.

Data Mining die Auswertung von Daten, die in strukturierter Form z.B. in Datenbanken vorliegen. In den Digital Humanities werden diese Verfahren, wie auch das oben beschriebene Topic Modelling genutzt, um neue Zusammenhänge und Fragestellungen aus großen Textkorpora und Datenbeständen zu extrahieren.

Wenn Interviews zunehmend in transkribierter Form vorliegen, können mittels dieser Verfahren Daten aus ihnen aggregiert werden, die mit neuen Analyse- und Darstellungsmethoden interpretiert werden können. Beispiele sind Netzwerkanalysen mit Personendaten, Mapping von Ortsdaten und Visualisierungen wie Wortwolken und Diagramme, die auch chronologische Perspektiven darstellen können. Aber auch sprachliche Merkmale der Zeugnisse, die bislang mit einem stark qualitativen Fokus im Sinne eines »close readings«⁴³ analysiert wurden, können mittels dieser Verfahren in größerem Umfang ausgewertet werden.

Das Gemeinschaftsprojekt »Let them Speak« publiziert 2.700 Interviews der drei großen US-amerikanischen Sammlungen – Fortunoff Archive, Shoah Foundation und USHMM – als digitale Monographie. Neben der digitalen Veröffentlichung der transkribierten Interviews ist die sammlungsübergreifende Erschließung der Interviews mittels Text- und Data-Mining ein zentrales Ziel des Projektes.⁴⁴

Im Rahmen des Projektes »Revisiting Early Testimonies of Hungarian Jewish Holocaust Survivors through a Digital Lens« (Digital Lens) haben Forscher*innen der Budapester Universität ELTE schriftliche Berichte ungarischer Holocaust-Überlebender mit computerlinguistischen Methoden analysiert. Sie haben dafür Hauptmerkmale der in den Zeugnissen verwendeten Sprache analysiert, und untersucht, ob es signifikante Unterschiede in den Berichten verschiedener Überlebenden-Gruppen oder zwischen Berichten von Männern und Frauen gibt. Außerdem untersuchten sie die Topografie von Verfolgung und Überleben.⁴⁵

43 Moretti, Franco, 2000: Conjectures on World Literature, <https://newleftreview.org/issues/iii/articles/franco-moretti-conjectures-on-world-literature>, aufgerufen am 25.05.2024.

44 Vgl. Toth, Gabor Mihaly; 2021: Fortunoff Archive: In Search of the Drowned: Testimonies and Testimonial Fragments of the Holocaust, [Its.fortunoff.library.yale.edu](https://www.fortunoff.library.yale.edu), aufgerufen am 25.05.2024.

45 ELTE: Revisiting Early Testimonies of Hungarian Jewish Holocaust Survivors through a Digital Lens, <https://tatk.elte.hu/en/content/digital-lens-analyzes-holocaust-testimonies-by-natural-language-processing.t.9360>, aufgerufen am 25.05.2024.

Die beschriebenen interaktiven Daten- und Textvisualisierungen sind beispielhaft für neue Formen des Zugangs und der Präsentation der historischen Narrationen Überlebender, jenseits der stark auf lineare Bedarfe des Suchens und Findens strukturierten digitalen Interviewarchiven.

5 Lernen mit Interviews in der hyperkonnektiven Ära

Die technologischen Entwicklungen transformieren selbstverständlich auch die Nutzung von Interviews mit Überlebenden und Zeug*innen des Holocaust in pädagogischen Szenarien. Eine umfassende Beschreibung der Veränderungen ist im Rahmen dieses Textes nicht möglich.

Ich beschränke mich deshalb darauf, kurz auf die Veränderungen aufgrund der verbesserten digitalen Verfügbarkeit und Auffindbarkeit von Interviews einzugehen, beispielhaft neue mediale Formate und interaktive Anwendungen vorzustellen und die gestiegenen Herausforderungen der Medienanalyse und Digital Literacy zu problematisieren.

5a Verbesserte Verfügbarkeit und Auffindbarkeit pädagogisch nutzen

Zunächst vereinfachen die beschriebenen Veränderungen der Durchsuchbarkeit und Zugänglichkeit von Interviews die Möglichkeiten ihrer Einbindung in Bildungskontexten. Durch ASR sind viel mehr Interviewbestände Volltext durchsuchbar, was für pädagogische Szenarien die Möglichkeit eröffnet die Interviewtexte spezifischer zu durchsuchen. Dadurch können lokale Bezüge in Interviews genauer gefunden werden. Zum Beispiel Berichte von Überlebenden, die als Jugendliche in denselben Stadtteilen gelebt haben wie die Schüler*innen heute, und über ihre Erfahrungen im NS an noch heute existierenden Orten wie Schulen, Plätzen oder Straßen berichten. KI-basierte Übersetzungstools ermöglichen zudem, Zeugnisse in verschiedensten Sprachen zu verstehen und so die sich in den Interviews widerspiegelnde europäische Dimension des Holocaust und die internationale Dimension der daraus resultierenden Migrationsgeschichte zu verdeutlichen.

5b Einbindung von Interviews in neue mediale Präsentationsformate

In den vergangenen Jahren ist eine liberalisierte Veröffentlichungspraxis von Interviews mit Überlebenden zu beobachten. Es scheint, als habe zum einen

die Tatsache, dass die meisten der Interviewten nicht mehr am Leben sind und zum anderen eine unkontrollierbare Praxis des unerlaubten Kopierens und Veröffentlichens von eigentlich geschützten Interviewquellen zu dieser Praxis geführt. Zudem werden Soziale Medien vermehrt als Räume des historisch-politischen Lernens wahrgenommen und so werden auch Ausschnitte oder Zitate aus Überlebenden-Interviews zunehmend dort veröffentlicht.

Diese Entwicklung hat auch Auswirkungen auf die Praxis der historisch-politischen Bildung. In immer mehr Bildungsprojekten erschließen die Lernenden selbst Quellen und publizieren die Ergebnisse – soweit die Nutzungsrechte es erlauben – in Formaten wie Podcasts und Webausstellungen.

5c Interviews mit Überlebenden als interaktive und immersive digitale Erfahrungen

Seit Jahrzehnten stellt sich die Frage, wie sich eine Vermittlung der nationalsozialistischen Verbrechen ohne die direkten Begegnungen und den Austausch mit den Überlebenden gestalten soll. Dabei werden große Hoffnungen in digitale Technologien und Vermittlungsformate gesetzt. Das wohl bekannteste und in Deutschland besonders zu Beginn sehr kontrovers diskutierte Format sind die interaktiven, volumetrischen Zeugnisse.

Seit 2010 hat die USC Shoah Foundation mit dem Dimensions in Testimony-Projekt⁴⁶ begonnen sogenannte interaktive Zeitzeugnisse zu produzieren, mit denen Gesprächssituationen mit Überlebenden des Holocaust simuliert werden.⁴⁷ Für diese aufwändig produzierten Anwendungen, die inzwischen in ähnlicher Weise auch von weiteren Institutionen entwickelt werden, werden Überlebende mehrere Tage lang beim Beantworten von ungefähr 1.000 Fragen aufgezeichnet. Die Interviews werden mit einer Technologie gefilmt, die in Zukunft eine holografische Darstellung ermöglichen kann. Mittels automatischer Spracherkennung erkennt die Software die Fragen der Nutzer*innen und ermittelt die entsprechend zugeordneten Videosequenzen.⁴⁸ So wird ei-

46 Vgl. Hierzu auch den Beitrag von Brüning und Stegmaier in diesem Band.

47 Vgl. USC Shoah Foundation: Dimensions in Testimony, <https://sfi.usc.edu/dit>, aufgerufen am 02.05.2024.

48 Vgl. hierzu den Beitrag von Alexandra Krebs in diesem Band mit einem Kapitel zur Entwicklung von Sprachmodellen.

ne interaktive Auseinandersetzung mit den Interviews Überlebender ermöglicht.⁴⁹

In Deutschland sind die von der USC Shoah Foundation entwickelten interaktiven Zeugnisse mit den Überlebenden Inge Auerbacher und Kurt S. Mayer im Deutschen Exilarchiv 1933–1945 der Deutschen Nationalbibliothek im Rahmen der Ausstellung »Frag nach« befragbar,⁵⁰ außerdem wurde ein Interview mit der Überlebenden Anita Lasker-Wallfisch geführt, das derzeit nicht öffentlich zugänglich ist. Basierend auf ähnlicher Technologie hat das Münchner LeDiZ-Projekt »Lernen mit digitalen Zeugnissen« seit 2018 interaktive digitale Zeugnisse Überlebenden Abba Naor, Eva Umlauf und Zilli Schmidt sowie mit zehn Sinti*^z und Rom*ⁿ der zweiten Generation aufgezeichnet. Gruppen können im Leibniz-Rechenzentrum mit den digitalen Zeugnissen arbeiten. Zusätzlich gibt es mit didaktischem Material begleitete Online-Varianten der digitalen Zeugnisse der drei Überlebenden zur Nutzung im Schulunterricht.⁵¹ An der Filmuniversität Babelsberg wurden in den vergangenen zwei Jahren mehrere Interviews volumetrisch aufgezeichnet, damit sie »durch zukunftsorientierte Medien für die Erinnerungsarbeit zukünftiger Generationen genutzt werden« können.⁵² Die beiden deutschen Projekte LeDiZ und Exil-

49 Am umfassendsten analysieren die Arbeiten von Sanna Stegmaier die Dimensionen in Testimonies Projekt, Vgl. Stegmaier, Sanna; Ushakova, Svetlana: »The Production of German and Russian-Language Interactive Biographies: (Trans)National Holocaust Memory between the Broadcast and Hyperconnective Ages«. In: Victoria Walden (Hg.): Digital Holocaust Memory, Education and Research. Wiesbaden 2021, S. 61–96; Stegmaier, Sanna: Reconceptualizations of Testimony at the End of the »Era of the Witness« and the Hyperconnective Age – USC Shoah Foundation's Dimensions in Testimony Project. In: Thomas Pegelow Kaplan u.a. (Hg.): Holocaust Testimonies: Reassessing Survivors' Voices and Their Future in Challenging Times. London 2025, i.E.

50 Deutsche Nationalbibliothek. Deutsches Exilarchiv: Frag nach!, <https://fragnach.org/>, aufgerufen am 25.05.2024.

51 Ludwig-Maximilians-Universität München: Münchner Projekt »LediZ«, <https://www.lediz.uni-muenchen.de/projekt-lediz/index.html>, aufgerufen am 25.05.2024; vgl. Ballis, Anja; Schwendemann, Lisa; Gloe, Markus, 14.03.2023: Lehren und Lernen mit Zeugnissen Holocaust-Überlebender in XR. Eine Handreichung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, <https://epub.ub.uni-muenchen.de/95053/>, aufgerufen am 25.05.2024.

52 Filmuniversität Babelsberg: Volumetrisches Zeitzeugnis von Holocaust Überlebenden, <https://www.filmuniversitaet.de/forschung-transfer/forschung/projekte/projektseite/detail/volumetrisches-zeitzeugnis-von-holocaustueberlebenden>, aufgerufen am 25.05.2024.

archiv scheinen mit ihren pädagogischen Begleitmaterialien und -angeboten auf die Kritik an der bisher oft didaktisch unbegleiteten Platzierung interaktiver Zeugnisse in internationalen musealen Kontexten zu reagieren. Dennoch bleibt die Frage nach dem Verhältnis der hohen Produktionskosten für die Entwicklung dieser interaktiven Zeugnisse zu ihrem tatsächlichen pädagogischen Mehr- bzw. Anderswert gegenüber zweidimensionalen Video-Interviews nur schwer abschließend zu beurteilen.⁵³ Zunehmend werden volumetrisch aufgezeichnete Interviews in Virtual-Reality-Anwendungen integriert, bei denen den Nutzer*innen neben der interaktiven auch eine immersive Erfahrung versprochen wird. 2023 veröffentlichten die Firmen Meta und Story File gemeinsam die interaktive, deutschsprachige Extended Reality-Anwendung »Erzähl mir, Inge...« auf Basis der Überlebensgeschichte von Inge Auerbacher im Ghetto Theresienstadt. Ähnlich wie bei den oben beschriebenen, interaktiven Zeugnissen können die Nutzer*innen den Ablauf der Anwendung durch eigene Fragen steuern. Die aufgezeichnete Erzählung der Zeugin ist mit 3D animierten Zeichnungen illustriert und kann mit Virtual-Reality-Headset im Metaverse oder als Webanwendung genutzt werden.⁵⁴

In englischer Sprache gibt es die, von der USC Shoah Foundation produzierte Virtual-Reality-Anwendung *The Last Goodbye*, bei der Meta-Nutzer*innen sich von dem virtuell projizierten Überlebenden Pinchas Gutter durch das ehemalige Vernichtungslager Lublin-Majdanek führen lassen können.⁵⁵ Dabei wird eine klassische Praxis der Gedenkstättenpädagogik, der Besuch einer Gedenkstätte in Anwesenheit eines*r Überlebenden virtuell simuliert und als eine immersive digitale Erfahrung reproduziert.

53 Der Einsatz interaktiver Zeugnisse im deutschsprachigen Unterricht wurde erstmals in der in diesem Band veröffentlichten Studie von Sanna Stegmaier und Christina Brüning sowie im Rahmen des LeDiZ Projektes (Ballis, Anja; Gloe, Markus; Duda, Florian (Hg.): *Testimony Meets Technology – Digital Interactive Testimonies of Holocaust Survivors*, i. E.) untersucht.

54 Meta: »Erzähl mir, Inge...« interaktive xr-Anwendung mit einer Holocaust-Überlebenden, <https://about.fb.com/de/news/2023/06/erzaehl-mir-inge-interaktive-xr-anwendung-mit-einer-holocaust-ueberlebenden/>; <https://inge.storyfile.com/de/>, aufgerufen am 25.05.2024.

55 Meta: *The Last Goodbye*, <https://www.meta.com/de-de/experiences/pcvr/1973329179388804/>, aufgerufen am 25.05.2024. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Anwendung nimmt Kate Marrison vor: Vgl. Marrison, Kate: *Virtually Part of the Family: The Last Goodbye* und *Digital Holocaust Witnessing*. In: Victoria Walden (Hg.): *Digital Holocaust Memory, Education and Research*. Wiesbaden 2021, S. 15–31.

5d Gestiegene Herausforderungen an eine kritische Medienanalyse und Digital Literacy

Die technologischen Innovationen bringen neben neuen Bildungsformaten und -medien vor allem veränderte Anforderungen der Quellenkompetenz, kritischen Medienanalyse und Digital Literacy mit sich. Mit der schnellen Entwicklung von KI-Technologien wächst die Sorge vor ihrem Missbrauch.⁵⁶

Deep Fakes erlauben es künstlich Bilder und Videos von realen Personen zu generieren, Stimmen zu imitieren oder existierende Videos zu verändern. KI generierte Medien als solche zu erkennen und zu dekonstruieren wird in Zukunft eine Herausforderung der Medienpädagogik und -kritik sein.

In der pädagogischen Arbeit mit Interviews Überlebender war die Auseinandersetzung mit ihren verschiedenen Dimensionen sowie ihrem historischen und medialen Entstehungskontext schon immer zentral. Gleichzeitig ist die Authentizität der Menschen, die die Zeit des Nationalsozialismus überlebt haben, ein wichtiger Aspekt der Zeugenschaft. Deep Fakes stellen hier auf mehreren Ebenen eine Herausforderung dar. Zum einen ist es technisch möglich Interviews mit Überlebenden zu manipulieren, zum Beispiel um den Holocaust zu leugnen. Aber auch Deep Fakes, die Erinnerungs- oder Bildungszwecken dienen sollen, haben Einfluss auf die Bedeutung von authentischen Berichten für die Erinnerung an den Holocaust und für die Zukunft der Methode der Oral History. Deep Fakes verdeutlichen, dass historische Narrationen immer kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden müssen. Gleichzeitig sind sie, gerade wenn sie professionell gemacht sind, für Laien kaum als solche zu erkennen und damit zu dekonstruieren. Umso wichtiger ist es, dass pädagogische Angebote mit den Berichten Überlebenden sich nicht auf ein Authentizitätsversprechen begrenzen, sondern auch medienkritische und quellenanalytische Elemente beinhalten.

6 Ausblick

Aus meiner Sicht wird besonders der rasante Fortschritt der KI im Bereich der Spracherkennung und der Datenangleichung zu neuen Analyse- und Darstellungsmethoden im Bereich der Oral History führen. Je mehr große Interviewbestände in transkribierter Form vorliegen, desto sinnvoller lassen sich algo-

56 Vgl. die Einleitung sowie das Fazit in diesem Band.

rithmusbasierte Auswertungen von Interviews mit Überlebenden umsetzen. In welchem Ausmaß die digitale Analyse großer Text und Datenmengen aus Interviews zu neuen Erkenntnissen und Fragestellungen im Bereich der Erforschung des Holocaust und Nationalsozialismus führt, ist noch offen. Die hier beispielhaft vorgestellten Studien haben zumindest interessante neue Formen der Analyse und Visualisierung hervorgebracht.

Eine besondere Herausforderung stellen sicherlich datenschutzrechtliche und ethische Fragen dar, wenn die Lebensberichte Überlebender in großem Umfang algorithmenbasiert bearbeitet, analysiert und zu digitalen Forschungsdaten transformiert werden.

Für die Arbeit von Oral Historians und qualitativ forschenden Geistes- und Sozialwissenschaftler*innen bedeutet die Entwicklung im Bereich der künstlichen Intelligenz eine Umwälzung bisheriger Arbeitsweisen und wissenschaftlicher Praxen. So war das manuelle Verschriftlichen von Interviews bislang ein wesentlicher Schritt ihrer wissenschaftlichen Erschließung und Interpretation. Die Transkription war mühsam und zeitintensiv, zwang aber auch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem den Interviews gesprochenen Worten und einer Rekapitulation der eigenen Rolle als Interviewer*in. Abgesehen von der gewonnenen Zeitersparnis stehen wir also vor der Herausforderung, unsere Formen der inhaltlichen Annäherung und des Verstehens verändern zu müssen. Das wird neben der notwendigen Prüfung der automatisch generierten Inhalte auch neue Praktiken für die selbstkritische Reflexion des Interviewprozesses und seiner Dynamiken beinhalten müssen.

Die Frage danach, wie eine Vermittlung der nationalsozialistischen Verbrechen ohne direkte Begegnungen und Austausch mit Überlebenden aussehen kann, ist nicht allein mit technologischer Innovation zu beantworten. Die Reichweite der in den vergangenen Jahren entwickelten interaktiven Zeugnisse ist zumindest bislang begrenzt. Gleichzeitig ist es wichtig, dass die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus nicht auf die schulische Sphäre konzentriert bleibt, sondern auch dort stattfindet, wo Jugendliche und Erwachsene sich bewegen. Entsprechend sind gute Social Media Vermittlungsformate, die Fake News und Deep Fakes dekonstruieren, wichtig.

Je schwieriger es wird, künstlich generierte Inhalte zu erkennen, desto wichtiger werden medienkritische und quellenanalytische Kompetenzen und ein transparenter Umgang mit der Nutzung von KI in der eigenen Arbeit. So stehen auch sammelnde Institutionen und Oral Historians vor der Herausforderung, Wege zu finden, ihre audiovisuellen Zeugnisse als Origi-

nalquellen auszuweisen und eine Transparenz bezüglich der Nutzung von KI-Werkzeugen in ihrer eigenen Arbeit zu praktizieren.

Literatur

- Ballis, Anja; Schwendemann, Lisa; Gloe, Markus, 14.03.2023: Lehren und Lernen mit Zeugnissen Holocaust-Überlebender in XR. Eine Handreichung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, <https://epub.ub.uni-muenchen.de/95053/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Barricelli, Michele: Vorwort. In: Bundeszentrale für politische Bildung und Freie Universität Berlin (Hg.): Zeugen der Shoah. Schulisches Lernen mit Video-Interviews. DVD-Begleitheft für Lehrende. Bonn, Berlin 2011, S. 5, https://www.zeugendershoah.de/dvd-reihe/Begleitheft-DVD_ZdS.pdf, aufgerufen am 25.05.2024.
- Byrne, William; Doerman, David; Franz, Martin u.a.: Automatic Recognition of Spontaneous Speech for Access to Multilingual Oral History Archives. In: IEEE Transactions on Speech and Audio Processing 4 (2004), S. 420–435.
- Carstensen, Kai-Uwe: Anwendungen. In: Ders; Ebert, Christian; Ebert, Cornelia u.a. (Hg.): Computerlinguistik und Sprachtechnologie. Heidelberg 2009, S. 553–658.
- CLARIN: Tools for named entity recognition in the CLARIN infrastructure, <https://www.clarin.eu/resource-families/tools-named-entity-recognition>, aufgerufen am 25.05.2024.
- CLARIN: WebMAUS. Automatic Segmentation and Labelling of Speech Signals over the Web, <https://www.clarin.eu/showcase/webmaus-automatic-segmentation-and-labelling-speech-signals-over-web>, aufgerufen am 25.05.2024.
- ELTE: Revisiting Early Testimonies of Hungarian Jewish Holocaust Survivors through a Digital Lens, <https://tatk.elte.hu/en/content/digital-lens-analyzes-holocaust-testimonies-by-natural-language-processing.t.9360>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Filmuniversität Babelsberg: Volumetrisches Zeitzeugnis von Holocaust Überlebenden, <https://www.filmuniversitaet.de/forschung-transfer/forschung/projekte/projektseite/detail/volumetrisches-zeitzeugnis-von-holocaust-ueberlebenden>, aufgerufen am 25.05.2024.

- Freie Universität Berlin: NFDI-Projekt »ASR4 Memory«, <https://www.fu-berlin.de/sites/ub/forschen-lehren/forschen/dis/ASR4Memory/index.html>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Freie Universität Berlin: Zeugen der Shoah, <https://www.zeugendershoah.de/dvd-reihe/index.html>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Gerstenberg, Annette, Pagenstecher, Cord: »Mi ricordo«, »je me souviens«: ich erinnere mich. Sammlungsübergreifende Interviewanalysen in Oral History und Korpuslinguistik. In: *Apropos. Perspektiven auf die Romania 9* (2022), S. 213–239.
- Keilbach, Judith: Mikrophon, Videotape, Datenbank. Überlegungen zu einer Mediengeschichte der Zeitzeugen. In: Sabrow, Martin; Frei, Norbert (Hg.): *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945*. Göttingen 2012, S. 281–299.
- Knowles, Anne Kelly; Cole, Tim; Giordano, Alberto (Hg.): *Geographies of the Holocaust*. Bloomington 2014.
- Knowles, Anne Kelly; Jaskot, Paul B.; Cole, Tim; Giordano, Paul B.: Mind the Gap: Reading across the Holocaust Testimonial Archive. In: Cole, Tim; Gigliotti, Simone (Hg.): *Lessons and Legacies XIV. The Holocaust in the Twenty-First Century; Relevance and Challenges in the Digital Age*. Evanston 2021, S. 216–241.
- Leh, Almut: »The answer is 42« – When Algorithms Take over Digital Memory. Experiences with Artificial Intelligence in the Archive *Deutsches Gedächtnis*. In: Gerlek, Selin; Kissler, Sarah; Mämecke, Thorben; Möbus, Dennis (Hg.): *Von Menschen und Maschinen: Mensch-Maschine-Interaktionen in digitalen Kulturen*. Hagen 2022, S. 168–180.
- Leh, Almut; Gref, Michael; Köhler, Joachim: Audio Mining. Advanced Speech Analytics for Oral History. Hagen 2019, <https://publica.fraunhofer.de/entities/publication/bfbb24e7-e375-4f93-9c4b-3722525e9fc4/fullmeta>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Library of Congress: Subject and Genre/Form Headings, <https://www.loc.gov/aba/cataloging/subject>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Ludwig-Maximilians-Universität München: Münchner Projekt »LediZ«, <https://www.lediz.uni-muenchen.de/projekt-lediz/index.html>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Marrison, Kate: Virtually Part of the Family: The Last Goodbye and Digital Holocaust Witnessing. In: Walden, Victoria (Hg.): *Digital Holocaust Memory, Education and Research*. Wiesbaden 2021, S. 15–31.
- Meta: »Erzähl mir, Inge...« interaktive xr-Anwendung mit einer Holocaust-Überlebenden, <https://about.fb.com/de/news/2023/06/erzaehl-mir-inge->

- interaktive-xr-anwendung-mit-einer-holocaust-ueberlebenden/; <https://inge.storyfile.com/de/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Moretti, Franco, 2000: Conjectures on World Literature, <https://newleftreview.org/issues/iii/articles/franco-moretti-conjectures-on-world-literature>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Nikolova, Ivelina; Levy, Michael, 27.08.201: Using Named Entity Recognition to Enhance Access to a Museum Catalog, <https://blog.ehri-project.eu/2018/08/27/named-entity-recognition/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Open AI: Whisper, <https://openai.com/research/whisper>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Pagenstecher, Cord: Oral-History.Digital: Eine Erschließungs- und Rechercheplattform für audiovisuelle narrative Forschungsdaten. In: O-Bib. Das Offene Bibliotheksjournal 11 (2024), H. 1, S. 1–8.
- Stegmaier, Sanna; Ushakova, Svetlana: ‚The Production of German and Russian-Language Interactive Biographies: (Trans)National Holocaust Memory between the Broadcast and Hyperconnective Ages‘. In: Walden, Victoria (Hg.): Digital Holocaust Memory, Education and Research. Wiesbaden 2021, S. 61–96.
- Stegmaier, Sanna: Reconceptualizations of Testimony at the End of the »Era of the Witness« and the Hyperconnective Age – USC Shoah Foundation’s Dimensions in Testimony Project. In: Pegelow Kaplan, Thomas u.a. (Hg.): Holocaust Testimonies: Reassessing Survivors’ Voices and Their Future in Challenging Times. London 2025, i.E.
- Taubitz, Jan: Holocaust Oral History und das lange Ende der Zeitzeugenschaft. Göttingen 2016, S. 15.
- Toth, Gabor Mihaly, 2021: Yale Fortunoff Archive: In Search of the Drowned: Testimonies and Testimonial Fragments of the Holocaust, its.fortunoff.library.yale.edu, aufgerufen am 25.05.2024.
- United States Holocaust Museum, https://collections.ushmm.org/search/?f%5Bf_audiovisual%5D%5B%5D=testimony, aufgerufen am 25.05.2024.
- USC Shoah Foundation: <https://sfi.usc.edu>, aufgerufen am 25.05.2024.
- USC Shoah Foundation: Dimensions in Testimony, <https://sfi.usc.edu/dit>, aufgerufen am 02.05.2024.
- USC Shoah Foundation: Visual History Archive, <https://vha.usc.edu/about,https://vha.usc.edu/> aufgerufen am 25.05.2024.
- USC Shoah Foundation: Testimony. The Legacy of Schindler’s List and the USC Shoah Foundation. New York 2014.

- Wein, Dorothee: »Und man hat geträumt, man wird überleben, und man wird das alles erzählen.« Historisches Lernen mit der Online-Anwendung »Zeugen der Shoah«. In: *Didactica Historica* 5 (2019), S. 1–12, https://www.codhis-sdgd.ch/wp-content/uploads/2020/03/Didactica-5_2019-Wein.Supplementaire.pdf, aufgerufen am 25.05.2024.
- Westerveld, Levi; Knowles, Anne Kelly (2018): *I was there*, <https://visionscarto.net/i-was-there#leaflet>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Wieviorka, Anette: *The Era of the Witness*. New York 2006.
- Woggon, Helga: Transkription und Übersetzung. Video-Interviews als Lesetexte. In: Abenhausen, Sigrid u. a. (Hg.): *Zeugen der Shoah. Die didaktische und wissenschaftliche Arbeit mit Video-Interviews des USC Shoah Foundation Institute*. Berlin 2012, S. 24–28.

Archive und Online-Anwendungen

- Amberscript, <https://www.amberscript.com/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Archiv Zwangsarbeit 1939–1945: Kartenansicht, <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/de/searches/map>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Bayerisches Archiv für Sprachsignale (BAS), https://www.bas.uni-muenchen.de/forschung/bay_arch_sprsig/index.html, aufgerufen am 25.05.2024.
- Bundeszentrale für politische Bildung, Freie Universität Berlin: *Zeugen der Shoah. Lernsoftware mit Video-Interviews*. Bonn/Berlin 2012, <https://www.bpb.de/shop/multimedia/dvd-cd/141267/zeugen-der-shoah/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- CD-ROM (Cornelsen Schulbuchverlag): »Überlebende des Holocaust berichten – Erinnern für Gegenwart und Zukunft«. Bielefeld 2000.
- Deutsche Nationalbibliothek. Deutsches Exilarchiv: *Frag nach!*, <https://fragnach.org/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Deutsche Nationalbibliothek: Gemeinsame Normdatei, https://gnd.network/Webs/gnd/DE/Home/home_node.html, aufgerufen am 25.05.2024.
- Fortunoff Archive for Holocaust Testimonies, <https://fortunoff.aviaryplatform.com/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Fraunhofer-Institut für Intelligente Analyse- und Informationssysteme IAIS, <https://www.iais.fraunhofer.de/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- F4 Transkript, <https://www.audiotranskription.de/f4transkript/>, aufgerufen am 25.05.2024.

- Holocaust Geographies collective, <https://holocaustgeographies.org/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Interview-Archiv Zwangsarbeit 1939–1945. Erinnerungen und Geschichte, <https://archiv.zwangsarbeit-archiv.de/de>, aufgerufen am 25.05.2024.
- »IWitness«, <https://iwitness.usc.edu/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Lern-App »Fliehen vor dem Holocaust«, <https://www.erinnern.at/lernmaterialien/lernmaterialien/lern-app-fliehen-vor-dem-holocaust>, aufgerufen am 25.05.2024.
- »Lernen mit Interviews«, <https://lernen-mit-interviews.de/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Meta: The Last Goodbye, <https://www.meta.com/de-de/experiences/pcvr/1973329179388804/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Moses Mendelssohn Zentrum: Archiv der Erinnerung, <https://www.mmz-potsdam.de/mediathek/archiv-der-erinnerung>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Oral-History.Digital, <https://www.oral-history.digital/projekt/index.html>, aufgerufen am 25.04.2024.
- Sprechen trotz allem, <https://www.sprechentrotz allem.de/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Sonix.AI, <https://sonix.ai/de/automated-transcription>, aufgerufen am 25.05.2024.
- »über_leben«, <https://www.ueber-leben.at/home>, aufgerufen am 25.05.2024.
- United States Holocaust Memorial Museum, <https://collections.ushmm.org>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Videoarchiv Die Frauen von Ravensbrück, <https://videoarchiv-ravensbrueck.de/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Voices of the Holocaust, <https://voices.library.iit.edu/>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Yad Vashem Testimonies, <https://testimonies.yadvashem.org>, aufgerufen am 25.05.2024.
- Zeitzeugen-App der Berliner Geschichtswerkstatt, <https://www.berliner-geschichtswerkstatt.de/zwangsarbeit-die-zeitzeugen-app-der-berliner-geschichtswerkstatt/>, aufgerufen am 25.05.2024.

Vom Archivgut zu erzählbaren Untersuchungsgegenständen

Digitale Workflows als Grundlagen für historische Narrationen

Laura Maria Niewöhner

1 Einleitung

Historiker*innen untersuchen, kategorisieren, bewerten und ziehen Schlussfolgerungen aus vergangenen Epochen, Ereignissen und Phänomenen.¹ Dabei kann der Fokus beispielsweise auf sozial-, kultur-, wirtschafts-, technik-, geschlechter- oder globalgeschichtlichen Fragestellungen liegen.² Alle diese historiographischen Ansätze werden in ihren finalen Publikationsformen über Narrationen vermittelt. Die Komplexitätsgrade dieser Narrationen werden je nach Adressat*innenkreis gesteigert oder verringert und zielen im besten Fall auf eine Regelmäßigkeit von Fragestellung(en), These(n), Einordnung in Forschungsdebatten, einer präzisen Methodik, einer Reflexion des Forschungsdesigns und Präsentation von Ergebnissen. Plausibilität, gedacht als Schlüssigkeit und Integrität der Erzählungen, komplettiert dabei den Forschungs- und Erzählprozess. Um den Entstehungsprozess von geschichtswissenschaftlichen Narrationen zu betrachten, nimmt dieser Beitrag die Perspektive der Digital History ein.

Bevor eine Erzählung gefunden ist und sie als materielles Produkt vorliegt, stehen zumeist andere Arbeitsschritte im Vordergrund: so etwa die Quellen-

-
- 1 Dieser Aufsatz entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Bielefelder SFBs 1288 »Praktiken des Vergleichens. Die Welt ordnen und verändern« (Teilprojekt INF | Dateninfrastruktur und Digital Humanities).
 - 2 Selbstredend sind diese Denkart hier unterkomplex gruppiert und dienen lediglich der Beispielhaftigkeit.

akquise analogen Materials, methodische Aufbereitung des Quellenkorpus oder das Anpassen des Workflows. Je nach Epoche stehen unterschiedlich viele und heterogene Quellen zur historischen Bearbeitung zur Verfügung. Die zunehmende Digitalisierung, verstanden sowohl als sozio-»technischen Prozess«³ ziffernmäßig-zählender Repräsentation von Werten und Daten in häufig automatisierter Form als auch als historischer Prozess der Verbreitung und Durchdringung vieler Bereiche durch digitale Anwendungen, stellt Individuen, Zivilgesellschaft, Informatiker*innen und auch geschichtswissenschaftliche Akteur*innen vor neue Herausforderungen.⁴ Während vormoderne Textquellen in Deutschland zumeist handschriftlich (oder allenfalls in Fraktur) zur Verfügung stehen, bietet sich offenkundig für die Moderne das Internet zunehmend als weiterer Lieferant von Quellen an. Ebenso sind die institutionalisierten Schatzkammern der Geschichtswissenschaft von diesem Wandel betroffen: die Archive. Immer weniger Historiker*innen sichten, sortieren, exzerpieren, bewerten und interpretieren relevante Bestände in Archiven. Im stärkeren Maße digitalisieren sie dort nur nach kurzer Sichtung Archivalien, die von ihnen dann an anderen Orten weiterverarbeitet werden.⁵

Wählen Historiker*innen den Weg der digitalen Methoden zur Bearbeitung ihres Materials, bleibt häufig das, was methodisch zwischen der Digitalisierung und der publizierten Narration passiert, unsichtbar und wird allenfalls in Nebengesprächen bei Konferenzen diskutiert. In diesem Aufsatz widmet sich die Autorin dem Desiderat, Narrationen in ihrer Verschränkung mit digitalen Forschungsmethoden sichtbar zu machen. Er fragt nach den Grundsätzen für die Arbeit mit digitalen Methoden, noch bevor die eigentliche narratologische Interpretationsarbeit von Historiker*innen beginnt: Wie werden aus Archivalien Digitalisate und welche Anforderungen müssen dafür erfüllt werden? Wie können digitale Methoden im Forschungsprozess

3 Schmitt, Martin: Die Digitalisierung der Kreditwirtschaft. Computereinsatz in den Sparkassen der Bundesrepublik und der DDR 1957–1991, Dissertation. Göttingen 2021 (Medien und Gesellschaftswandel im 20. Jahrhundert, 15).

4 Ebd., S. 22ff. Unter geschichtswissenschaftliche Akteur*innen verstehe ich nicht nur Historiker*innen, sondern die damit verbundenen Zweige des Archiv- und Bibliothekswesens, die als dienstleistende, historisches Material zuliefernde Disziplinen ebenso Teil des Prozesses sind wie Informatiker*innen, die digitale Anwendungen für geschichtswissenschaftliche Forschungsprozesse bereithalten.

5 Vgl. Fickers, Andreas: Der ultimative Klick? Digital Humanities, Online-Archive und die Arbeit des Historikers im digitalen Zeitalter. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg 337 (2014), S. 25–29.

eingesetzt werden, um konkrete historische Fragestellungen zu beantworten und theoretische Konzepte zu überprüfen? Welche Erfordernisse hat das Forschungsprojekt und wie kann ein Anforderungsprofil für die Arbeit mit digitalen Anwendungen erstellt werden? Diesen Fragen soll in einer Art hands on Anleitung nachgegangen werden, indem erstens aufgezeigt wird, wie Bilder und Scans aus dem Archiv zu Dateiformaten für digitalgestützte Textanalysen weiterverarbeitet werden. Zweitens wird dargestellt, auf welche Weise auf dieser Basis der Textvorverarbeitung und Erstellung von Korpora historische Untersuchungsfragen gestellt und für eigene Forschungsprozesse fruchtbar gemacht werden können. Dies wird an drei konkreten Fragestellungen verdeutlicht, nämlich der nach psychischen Symptomen deutscher Soldaten des Ersten Weltkrieges und dem *bystanding* als Konzept zur Erforschung des Holocaust als sozialem Prozess. Der dritte Exkurs zu Entnazifizierungspraktiken dient der Betrachtung eines Forschungsprojektes und dessen Entwicklung in Hinblick auf eine Datenmodellierung in einer Datenbankumgebung, bei dem der Einsatz von quantitativen Methoden die Forschungsergebnisse verändert oder verschieben kann. Alle drei Beispiele sind Teile aktueller Forschungen und beleuchten unterschiedliche Blickwinkel auf die Herausforderung, digitale Methoden, historische Untersuchungsgegenstände und theoretische Grundannahmen fruchtbar im Forschungsprozess zu integrieren.

2 Vom Bild zum digitalisierten Textkorpus. Zur digitalgestützten Textanalyse mit *nopaque*

Wie kommt man von der Akte zum analysierbaren Digitalisat? Wählen Historiker*innen den Weg ins Archiv zur Quellenakquise und möchten diese, weil sie noch nicht digital zugänglich sind, für die Forschung digitalisieren, dann erfolgt dieser Schritt häufig mit dem Fotoapparat oder der Kamera des Smartphones. Die Verfügbarkeit von Scan-Applikationen für Smartphones und Tablets sowie professionellen Scannern, die mitunter von Archiven ausgegeben werden, ermöglicht eine leichte Digitalisierung des historischen Materials. Manchmal liefern diese Apps im Zuge der Digitalisierung eine automatisierte Layouterkennung und Schriftzeichenerkennung (*Optical Character Recognition*, OCR) obendrein mit.⁶ Je höher die Standardisierung des Digitalisierungspro-

6 Die National Archives USA bieten beispielsweise Scannergeräte an, bei der Forschende manuell lediglich eine Taste drücken müssen. Das Transkribus Scan Tent ist ein

zesses gewährleistet ist, das heißt gleichbleibende Abstände, gleichmäßige Lichtverhältnisse (zum Beispiel ohne Schatten) oder dpi-Zahlenwerte, desto höher ist die Qualität des Digitalisierungsergebnisses.⁷

Liegen die Fotografien erst einmal in einem digitalen Format wie JPG oder PNG vor, stellt sich als nächstes die Frage, wie die Forschenden weiter damit umgehen. In manchen Fällen genügt es, die Quellen im Fotoformat gesichert zu haben. In anderen Fällen ist es wünschenswert, die Fotografien weiterzuverarbeiten und für digitale Anwendungen nutzbar zu machen. Häufig ist jedoch der Verarbeitungsweg der digitalen Formate, etwa ausgehend von Fotodateien, unklar. An der Universität Bielefeld hat das Teilprojekt INF im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 1288 »Praktiken des Vergleichens« mit der Webanwendung *nopaque* einen Textbearbeitungsworkflow konzipiert, der an dieser Stelle des Arbeitsprozesses Unterstützung bietet.⁸ *Nopaque* bietet einen standardisierten Weg von der Datenverarbeitung hin zur Textauswertung in einer gemeinfreien Anwendung.⁹ Die integrierte Cloud-Umgebung ermöglicht es, die Software im Webbrowser auszuführen und benötigt keine Installation auf dem eigenen Gerät. Nach der Digitalisierung im analogen Raum erleichtert und strukturiert *nopaque* den (Weiter-)Verarbeitungsprozess vom Archivscan über die Zeichenerkennung bis hin zu sprachausgezeichneten Analysemöglichkeiten.

Zelt, bei dem die zu digitalisierende Archivalie reingelegt und ein Smartphone für den Scan oben reingelegt wird. Damit werden Abstand zur Archivalie und Lichtverhältnisse standardisiert. Apps, wie Adobe Scan oder GoodNotes (iOS-kompatibel), ermöglichen nicht nur Fotografien anzufertigen, sondern Scans im PDF-Dateiformat samt OCR. Je nach Ausgangsmaterial ist die OCR unzureichend und die dahinterliegende Software nicht immer transparent.

- 7 Empfehlenswerter Beitrag zur Reflexion von Rechten für Digitalisierung am Beispiel des Projekts EUROPEANA NEWSPAPER PROJECT siehe: Martin Schaller: Arbeiten mit digital(isiert)en Quellen. Herausforderungen und Chancen. In: Wolfgang Schmale (Hg.): Digital Humanities. Praktiken der Digitalisierung, der Dissemination und der Selbstreflexivität. Stuttgart 2015 (Historische Mitteilungen. Beiheft, Band 91), S. 15–30.
- 8 Zur Entwicklung von *nopaque* siehe: Jentsch, Patrick; Porada, Stefan: From Text to Data. Digitization, Text Analysis and Corpus Linguistics. In: Silke Schwandt (Hg.): Digital methods in the humanities. Challenges, ideas, perspectives. Bielefeld 2020 (Digital humanities re-search, Band 1), S. 89–128 und Sonderforschungsbereich 1288 Praktiken des Vergleichens. INF | Dateninfrastruktur und Digital Humanities, 2020: *nopaque*. From text to data, <https://nopaque.uni-bielefeld.de/>, aufgerufen am 18.12.2023.
- 9 Sonderforschungsbereich 1288 Praktiken des Vergleichens, *nopaque*.

Nopaque umfasst insgesamt fünf *Services*, die aneinandergereiht oder je nach Bedarf einzeln angesteuert werden können und in den folgenden Absätzen erläutert werden: *file set up*, *OCR*, *HTR*, *Natural Language Processing*, *Corpus Analysis*.¹⁰ Der Vollzug eines *Service* wird als *Job* bezeichnet. Jeder *Job* wird auf Servern der Universität Bielefeld ausgeführt und dort zwischengespeichert. Lediglich die Produkte (Dateien im passenden Format) der einzelnen Serviceanwendungen müssen lokal (zwischen-)gespeichert werden. Das integrierte Dashboard ermöglicht Anwender*innen jederzeit die Navigation zu den ausgeführten *Jobs* sowie den erstellten *Corpora*.¹¹ Der *file setup-Service* umfasst die Möglichkeit, Bilddateien in PDFs umzuwandeln. Bevor der nächste Arbeitsschritt vollzogen werden kann, muss die entstandene PDF-Datei heruntergeladen werden. Empfehlenswert ist eine Ordnerstruktur gemäß den Arbeitsschritten auf dem eigenen Laufwerk anzulegen, um die Dateiformate kongruent vorliegen und dokumentiert zu haben.

Im folgenden Schritt werden die PDFs mithilfe des *Optical Character Recognition-Service* maschinenlesbar gemacht, indem automatisiert Zeichen erkannt werden. Analog zum *OCR-Service* kann mit dem *Handwritten Text Recognition-Service* handschriftlicher Text mit bereits entwickelten Modellen automatisch erkannt werden.¹² Als Format werden u. a. *TEI Standard erfüllende XML-Dateien* ausgegeben. Darüber hinaus werden PDFs mit hinterlegtem *text layer* und *plain text files* zum Download bereitgestellt. Nach dem Download können diese dann auch in andere digitale Anwendungen, etwa *CATMA* für das digitale Annotieren von Texten, hochgeladen werden.¹³

Das darauffolgende *Natural Language Processing* dient der computerlinguistischen Auszeichnung des Textes. In *nopaque* vollzieht sich dies in verschiedenen Auszeichnungsschritten und basiert auf der *spaCy NLP PIPELINE*: Der erste Schritt umfasst die *Tokenisierung* von Wörtern, also die Ein- bzw. Aufteilung des Textes in Einheiten, etwa in Sätze, Wörter und Satzzeichen. Der zweite Schritt bezieht sich auf die *Lemmatisierung*, d. h. das Erkennen und die Gruppierung von Wörtern mit gleichem Wortstamm (ein Beispiel wäre das Lem-

10 In Zukunft stellt *nopaque* ein Visualisierungspaket zur Verfügung, welches Wortdistributions visuell darstellt.

11 Sonderforschungsbereich 1288 Praktiken des Vergleichens, *nopaque*.

12 Digitisation and Digital Preservation Group University of Innsbruck, 2021: *Transkribus: READ-COOP SCE*, <https://transkribus.eu/Transkribus/#scholar-content>, aufgerufen am 22.04.2021.

13 Gius, Evelyn; Meister, Jan Christoph; Meister, Malte; Petris Marco; Schumacher, Mareike; Gerstorfer, Dominik: *CATMA*. Version 7.0: Zenodo. 2023.

ma »Jude«, worunter etwa jüdisch, jüdische, jüdischer usw. zusammengefasst werden). Mit dem *Part-of-Speech-Tagging* werden Token ihrer Position und ihrem Kontext nach eingeordnet (Adjektive zum Beispiel). Abschließend ordnet der Schritt der *Named Entity Recognition Token* jeweils Entitäten zu. So werden *Token* etwa als Personen, Organisationen oder Orte ausgezeichnet. *Bürgermeisterin* würde dann beispielsweise als *Person* kenntlich gemacht. Am Schluss stehen Anwender*innen sowohl das *JSON* Format (beinhaltet bereits Stand-off Annotationen) als auch das *XML* im *verticalized text* Format (beinhaltet den Text mit *inline markup*) zum Download zur Verfügung.

Zielt die Arbeit mit *nopaque* nicht nur auf die Herstellung einzelner Dateiformate ab, sondern dient auch der computerlinguistischen Analyse von Texten, empfiehlt sich der *Corpus Analysis Service*. Er ermöglicht Anwender*innen ein eigenes Textkorpus zu erstellen und dieses anschließend mithilfe der *Corpus Query Language* konkret zu befragen. Die dazu notwendigen Datenformate werden mithilfe von *Natural Language Processing* hergestellt und müssen hier per Upload eingegeben werden. Bereits erstellte Korpora können zusätzlich importiert werden. Nachdem ein *Title* und eine Inhaltsangabe erstellt wurden, können im nächsten Schritt *Corpus files* hochgeladen werden. Die Eingabe des entsprechenden *vrt files* wird mit Metadaten angereichert. Ohne die Eingabe von *Author*, *Title* und *Publishing Year* können Dateien allerdings nicht hochgeladen werden, diese Werte müssen also gesetzt werden. Sie dienen der Übersichtlichkeit des Korpus in der darauffolgenden *Corpus Analysis*. Eine Erweiterung der Metadaten ist individuell möglich. Mit der Funktion *Build Corpus* wird das Korpus erstellt und erscheint von nun an als eigenständiges Korpus im Dashboard unter *My Corpora*.

Enthalten die Forschungsinteressen weiterhin computerlinguistische Korpusanalysen mit *nopaque*, so empfehlen sich eine präzise Formulierung des Erkenntnisinteresses oder der Fragestellungen, die an das Korpus gestellt werden. Je präziser die Fragestellung oder besser die *termini* beziehungsweise computerlinguistischen Attribute definiert werden, auf die das Korpus hin befragt werden soll, desto präziser werden die Ergebnisse. Die Analyse des Korpus öffnet man mit einem Klick auf den *Analyze Button* im *My Corpora* Menü. Im Untermenü erscheinen nun unterschiedliche Analysemethoden, mithilfe derer das Korpus unterschiedlich befragt werden kann. *Corpus Analysis* zeigt Wortdistributionen automatisch an, beispielsweise von Token, Sätzen, Einzelwörtern, Lemmata, Satzbaattribute und Entitäten. Auch eine Darstellung als Kreis- und Balkendiagrammen auf Basis von Worthäufigkeiten ist möglich. Diese Visualisierungen irritieren und provozieren häufig

neue Fragestellungen.¹⁴ Unter *Concordance* werden konkrete Abfragen an das Korpus gestellt. Dabei ist es sowohl möglich, manuell Suchbefehle per *Corpus Query Language* zu schreiben, oder mithilfe des *Query Builders* Abfragen in einer Art Baukastensystem zu stellen. Hiermit können beispielsweise Kookkurrenzen untersucht werden, also vor- und nachstehende Wörter. Zusammengefasst heißt das, dass formatierte Textdateien auf diese Weise auf computerlinguistischer Ebene durchsucht werden können. Dies schließt Fragen nach historischen Ereignissen, Personen, Orte und Phänomenen aber nicht aus. Abstrakteren Untersuchungsinteressen kann je nach sprachlicher Ausdifferenzierung ebenso nachgegangen werden wie konkreten Entitäten, etwa Personen oder Orte. Um den Überblick nicht zu verlieren oder einzelne Stellen genauer zu untersuchen, bietet sich der *Reader-Modus* an. In diesem Lesemodus erscheint das Korpus samt hervorgehobener Satzattribute, deren *named entities* annotiert wurden. Hier beginnt der Wechsel zum *close reading*, welcher auf den Kern geschichtswissenschaftlichen Arbeitens mit digitalen Methoden hinweist: »Digital hermeneutics can be defined as a set of skills and competences that allow historians to critically reflect on the various interventions of digital research infrastructures, tools, databases and dissemination platforms in the process of thinking, doing and narrating history.«¹⁵ Geschichtsnarrationen entstehen erst durch die hermeneutischen Arbeitsweisen und so, Andreas Fickers folgend, bedürfen auch quantitative (Forschungs)Ergebnisse einer (historischen) Interpretation und Reflexion, ähnlich wie die einer historischen Quelle im »klassischen Sinn«.¹⁶

14 Schwandt, Silke: Introduction. Digital Humanities in Practice. In: Silke Schwandt (Hg.): Digital methods in the humanities. Challenges, ideas, perspectives. Bielefeld 2020 (Digital humanities research, Band 1), S. 7–22.

15 Fickers, Andreas: Digital Hermeneutics. The Reflexive Turn in Digital Public History? In: Noiret Serge, Mark Tebeau und Gerben Zaagsama (Hg.): Handbook of Digital Public History. Oldenbourg 2022, S. 139–150.

16 Fickers, Andreas: Update für die Hermeneutik. Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik? In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 17 (2020), S. 157–168.

3 Historische Narrationen mithilfe von digitalen Methoden herstellen

3.1 Bedeutungs- und Wahrnehmungsverschiebungen psychischer Symptome deutscher Soldaten im Ersten Weltkrieg

Für manches Forschungsthema ist es nötig, relevante Textstellen in Korpora mit großem Umfang zu identifizieren. Das lässt sich beispielsweise mithilfe des *Query Builders* von *nopaque* bewerkstelligen. Zwischen dem *close* und *distant reading* kann dabei elegant gewechselt werden, indem man Sequenzen von Belang eingrenzt. Sie dienen dann als Ausgangspunkt für die heuristische Analyse und um auf eine Narration der Geschichtsschreibung hinzuarbeiten. Dies soll an zwei Beispielen skizzenhaft erläutert werden: erstens mit *nopaque* als Instrument zur Analyse von historischen Diskursen und zweitens als Werkzeug für die Identifikation theoretischer Konzepte im historischen Textmaterial. Beiden Exempeln ging die Datenaufbereitung mit *nopaque* voraus. Daraufhin wurden visualisierte Wortdistributionen (*Cirrus Tool*) mithilfe von *Voyant* erarbeitet.¹⁷ Letzteres trug vor allem zu einem quantitativen Einstieg in das Textmaterial bei, um einen ersten Eindruck vom Textmaterial zu gewinnen und diese tentativen Eindrücke mit denen eines vorab vorgenommenen *close readings* von individuellen Quellenbegriffen zu überprüfen und letzteres zu erweitern.¹⁸ Auf dieser Basis konnten Thesen formuliert werden, die anschließend in einem *close reading* mithilfe des *Natural Language Processing Service* von *nopaque* überprüft wurden.

Bis heute haben sich ikonische Bilder und Filmsequenzen des Ersten Weltkrieges gehalten, welche Soldaten mit Lähmungen oder Schüttelanfällen als Verlierer des Krieges präsentieren. Männliche Akteure aus der Medizin und ihr verwandten Disziplinen suchten schon bald nach Kriegsbeginn effektive Lösungen, um die Soldaten möglichst schnell von den Symptomen zu heilen, damit sie wieder an der Front eingesetzt werden konnten. Orientiert an diesem

17 Sinclair, Stéfan; Rockwell, Geoffrey: *Voyant*. See through your text. Version 2.6.9: Voyant Tools. 2023.

18 Während das erste Beispiel zur Berliner Klinischen Wochenschrift auf der Masterarbeit der Autorin basiert, geht das Zweite zu jüdischen und nicht-jüdischen Tagebüchern aus dem Jahr 1933 aus der Exploration im Rahmen eines Forschungsantrages in Zusammenarbeit mit Prof. in Christina Morina, Universität Bielefeld, hervor.

Ziel wurden die Fachdiskussionen von medizinischen Akteuren um Schockerlebnisse sowie psychische Symptome aufgenommen. Infolgedessen konkurrierten mehrere Erklärungs- und Behandlungsmodelle um die hegemoniale Stellung im Diskurs. Dies lässt sich beispielsweise mit Hilfe von Zeitschriftenartikeln untersuchen. Dafür wird im Folgenden die medizinischen Fachzeitschrift *Berliner klinische Wochenschrift* von 1914 bis 1919 herangezogen. Wie wurden psychische Auffälligkeiten und Symptome von im Ersten Weltkrieg an der Front eingesetzten deutschen Soldaten in der medizinischen Fachzeitschrift *Berliner klinische Wochenschrift* von 1914 bis 1919 beschrieben?

Das Medium der Zeitschrift nimmt hierbei eine Sonderstellung ein, indem in wöchentlichen Ausgaben Erkenntnisse und Berichte veröffentlicht wurden. Die *Berliner klinische Wochenschrift* umfasst ein Volumen von circa eintausend Seiten pro Jahrgang. Die Vielzahl von Akteuren, die selbst publizierten oder in Sitzungsprotokollen auftraten, weist darauf hin, dass es sich um einen geschlossenen diskursiven Kommunikationsraum handelte.

Während des Krieges konkurrierte das organische Erklärungsmodell Hermann Oppenheims mit anderen, von ›Hysterie‹ geleiteten, Modellen. Hermann Oppenheim war ein deutscher Neurologe und Psychiater mit Wirkungskreis in Berlin und machte die Ursache psychischer Symptome auf eine organische Erschütterung und Schädigung von Gehirn, Rückenmark und Nerven aus, dabei bezog er sich unter anderem auf britische Forschungen zum Phänomen des *shell shocks*.¹⁹ Führende Vertreter des deutschsprachigen, medizinischen Sektors kamen erst 1916 in München zusammen, um die dringenden Fragen nach Ursachen und Therapien gemeinsam auf einem Kongress zu diskutieren. Dabei geriet die Lehre nach Hermann Oppenheim, dass die Symptome eine organische Schädigung des Nervensystems als Ursache hätten, in Verfall. Die Vorstellung, psychische Symptome seien beim Individuum selbst zu verorten und unabhängig von äußeren, körperlichen Einwirkungen, gewannen hingegen an Zuspruch.²⁰ Die Autorin konnte zeigen, dass sich diese Ver-

19 Linden, Stefanie: 100 Jahre Kriegstraumata. Haben wir aus der Vergangenheit gelernt? In: *Nervenheilkunde* 35 (2016), H. 6, S. 401–407.

20 Prüll, Cay-Rüdiger: The Exhausted Nation – Psychiatry and Medicine on the Home Front (1914 – 1918). The Case of Robert Sommer and the City of Giessen. In: Hans-Georg Hofer, Cay-Rüdiger Prüll, Wolfgang Uwe Eckart (Hg.): *War, trauma and medicine in Germany and Central Europe (1914–1939)*. Freiburg i.Br. 2015 (Neuere Medizin- und Wissenschaftsgeschichte, Band 26), S. 30–48; Lerner, Paul Frederick: *Hysterical men. War, psychiatry, and the politics of trauma in Germany, 1890–1930*. Ithaca 2003 (Cornell studies in the history of psychiatry).

schiebung nur ganz allmählich und nicht von jetzt auf gleich vollzog. Dies lässt sich mithilfe digitaler Methoden untersuchen und auch historisch erzählen.

Die Arbeit mit quantitativen Methoden in der historischen Forschung dient häufig zur Erkennung und Auswertung von Mustern.²¹ Das *blended reading* – also der Wechsel zwischen *close* und *distant reading* – ist auch in dem hier besprochenen Beispiel essenziell, um den verbalisierten Musterwechsel von Pathologisierungen der psychischen und körperlichen Symptome und somit auch den diskursiven Raum der Mediziner freizulegen.²² Ein Schlüssel hierfür können Wortdistributionen sein. Sie lassen Forscher*innen die Verschiebungen, Zunahmen und Abnahmen absoluter und relativer Art erkennen und fordern deren Interpretation ein. Im Folgenden wird ein solches Vorgehen exemplarisch beschrieben.

Hierzu wurde nach einem stichprobenartigen *close reading* einzelner Textstellen und der Sichtung der Forschungsliteratur eine Auswahl an Wortkomplexen zusammengestellt, welche auf die diskursiven Auseinandersetzungen hindeuteten. Diese sind in trunkierter Schreibweise *hysteri**, *krieg**, *neuro**, *psych**, *soldat** und *trauma**. Die Wortwolken, das heißt Wortdistributionen von Einzeltokens in visualisierter Form, wurden als Ausgangspunkte genommen, um der Annahme eines schrittweisen Wechsels argumentative Kraft zu verleihen.²³ Während absolute Worthäufigkeiten eine schnelle Entwicklung

-
- 21 Vgl. Hiltmann, Torsten: Vom Medienwandel zum Methodenwandel. Die fortschreitende Digitalisierung und ihre Konsequenzen für die Geschichtswissenschaften in historischer Perspektive. In: Karoline Dominika Döring, Stefan Haas, Mareike König und Jörg Wettlaufer (Hg.): *Digital History. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft*. Berlin (u.a.) 2022 (Studies in Digital History and Hermeneutics, Band 6), S. 13–44.
- 22 Vgl. Burckhardt, Daniel; Geyken, Alexander; Saupe, Achim; Werneke, Thomas: *Distant Reading in der Zeitgeschichte. Möglichkeiten und Grenzen einer computergestützten Historischen Semantik am Beispiel der DDR-Presse*. In: *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History* 16 (2019), H. 1, S. 177–196.
- 23 Visualisierungen werden hier nicht in illustrativer Manier benutzt, sondern als interpretationswürdiger Untersuchungsgegenstand, der kontextualisiert werden will. Siehe dazu: Schwandt, Silke: *Geschichte visualisieren. Digitale Praktiken in der Geschichtswissenschaft als Praktiken der Wissenschaftsreflexion*, in: Karoline Dominika Döring, Stefan Haas, Mareike König und Jörg Wettlaufer (Hg.): *Digital History. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft*. Berlin (u.a.) 2022 (Studies in Digital History and Hermeneutics, Band 6), S. 191–211. Gelesen als Kritik an der »visual illiteracy« (209) von Historiker*innen und Publika, vgl.: Grandjean, Martin: Da-

vom Modell der ›traumatischen Neurose‹ hin zur ›Hysterie‹ aufzeigten, legten die relativen Häufigkeiten eine graduelle Entwicklung nahe.

Nachdem die Schlüsselbegriffe und ihre relativen Häufigkeitsverschiebungen identifiziert wurden, bot sich der Wechsel in das *close reading* an. Um bei einem hohen Textumfang jene Textsequenzen herauszufiltern, in denen psychische Symptome von Soldaten diskutiert wurden, wurde mit *nopaque's Natural Language Processing Service* und der *Corpus Analysis* weitergearbeitet. Dazu formulierte die Autorin Abfragen, die sie fortlaufend präzisierete, um die Ergebnislisten so konzise wie möglich herauszufiltern.²⁴

Mit Blick auf mehr als 8.000 Seiten und einem Ergebnis von über 2.000 Fundstellen erwiesen sich die ersten Suchabfragen mit den obigen trunkierten Termini als ungeeignet. Die Suche musste eingegrenzt werden. Zuerst wurde der Kontext immer weiter eingegrenzt, also das Volumen von Sätzen, in denen die trunkierten Wörter auftauchen sollten, erst auf zwei Sätze, und schließlich auf maximal einen Satz reduziert. Mit 544 relevanten Passagen konnte schließlich im *close reading* weitergearbeitet und die Belege auf ihre inhaltliche Relevanz hin überprüft werden. Nicht nur die Zahlen, sondern auch der Blick auf die konkreten Inhalte in der *Berliner klinischen Wochenschrift* deutete an, dass sich die Wahrnehmung der Fachleute von psychischen Symptomen von Soldaten schrittweise verschob: weg vom Modell des schreckhaften Moments mit organischer Schädigung für das Individuum, hin zum Bild eines ›hysterischen‹ Soldaten der sich vor dem Krieg ›drückte‹ und anstelle dessen von Rentenzahlungen träumte. Insofern nahmen medizinische Akteure psychische Symptome von Soldaten als spezifisch ›hysterisch‹ – vor dem Hintergrund von dominierenden Männlichkeits- und Krankheitskonstruktionen – wahr. Im Kriegsverlauf und spätestens nach Kriegsende reicherten sie diese mit exklusiv negativen Vorwürfen, wie dem Verlangen nach Rentenzahlungen und einer ver-

ta Visualization for History. In: Noiret Serge, Mark Tebeau, Gerben Zaagsama (Hg.): Handbook of Digital Public History. Oldenbourg 2022, S. 291–300, hier S. 209.

- 24 In dem Fall des hiesigen Projekts wurden keine Post-Korrekturen der OCR vorgenommen, ebenso wenig wurde das Seitenlayout beschnitten, weshalb die Ergebnisse teilweise fehlerhaft waren. Fehlerhaft bedeutet hier im Sinne von unbefriedigender Integrität der Daten. Nicht oder unkorrekt erkannte Buchstaben sind nicht korrigiert worden, ebenso wenig wurden redaktionelle Anmerkungen des Web-Quellenanbieters am Rand, etwa Logos, entfernt. In weiteren Projekten sollte dies Berücksichtigung finden, um das Material möglichst gut aufgearbeitet zu wissen und die Integrität der Daten und somit Ergebnisse sicherzustellen.

meintlichen Simulation, an, um möglichst viele Anträge der Betroffenen auf finanzielle Unterstützung vom Staat zurückweisen zu können.²⁵

Bei den Diskussionen und strittigen Aspekten der zeitgenössischen Forschung, das heißt Bezeichnungen, Ursachen und Behandlungsmethoden, konnte die Autorin mit der Anwendung quantitativer Methoden einen Ausarbeitungsprozess nachzeichnen. Die relativ hohe Anzahl der medizinischen Akteure, die ihre Erkenntnisse und Standpunkte publizierten, weisen darauf hin, wie viele Akteure an diesem Aushandlungsprozess zur vermeintlich ›richtigen‹ Wahrnehmung und Bezeichnung von psychischen Symptomen beteiligten. Der Wechsel der Symptombeschreibungen und -wahrnehmung erfolgte gerade auch wegen dieser Bedingungen nicht plötzlich, sondern begann 1915, spitzte sich erst allmählich zu und verfestigte sich erst im letzten Kriegsjahr. Die Erklärungsmodelle lösten sich nicht unmittelbar nach der vermeintlich maßgebenden Fachkonferenz von Medizinern im September 1916 ab, sondern vor allem im Jahresverlauf von 1917. Mithilfe von Wortdistributitionen einerseits und dem *Natural Language Processing* andererseits, konnten auf diese Weise Untersuchungsgegenstände interpretierbar gemacht werden, die dann wiederum in eine historische Narration eingeflochten wurden.

Für die ersten beiden betrachteten Jahre 1914 und 1915 zeigte sich ein deutlicher Unterschied in Bezug auf die Themen und Krankheitsbilder. Vor dem Krieg traten psychische Symptome in recht unterschiedlichen Krankheitszusammenhängen und eher als deren Begleiterscheinung in der medizinischen Wahrnehmung auf. So beschrieben medizinische Akteure psychische Auffälligkeiten im ›Dunstkreis‹ von Krankheiten, wie Morphinismus, Tuberkulose, Schlaflosigkeit und Krankheiten bei Kindern, deren Ursachen körperlicher respektive organischer Natur waren.²⁶ Offenbar waren medizinische Akteure schon am Vorabend des Krieges mit einer kleinen Bandbreite von psychischen Symptomen vertraut. Einzig eine veröffentlichte Studie aus dem Jahr 1914 beschäftigte sich mit den psychischen Auswirkungen von Höhenlagen auf Luftfahrer und rekurrierte somit auf militärisch inspirierte Forschungen.²⁷

25 Henneberg, Unbekannt: Berliner Gesellschaft für Psychiatrie und Nervenkrankheiten (Offizielles Protokoll). Sitzung vom 14. April 1919. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 56 (1919), S. 738–741, hier S. 739.

26 König, H.: Die Prognose des Morphinismus. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 51 (23), 1914, S. 1062–1064, hier S. 1064.

27 Leewy, A.; Placzek, S.: Die Wirkung der Höhe auf das Seelenleben des Luftfahrers. In: Berliner Klinische Wochenschrift 51 (1914), S. 1020–1028, hier S. 1020.

Obwohl der Erste Weltkrieg im Sommer begann, erschienen erst ab Herbst 1914 die ersten Auseinandersetzungen über psychische Symptome von Soldaten. In diesen Auseinandersetzungen nach Kriegsbeginn lässt sich eine erste Verschiebung aufzeigen: medizinische Akteure nahmen psychische Auffälligkeiten nicht mehr einfach als symptomatisch wahr, sondern fingen an, sich im Angesicht einer deutlichen Zunahme der Fälle über adäquate Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen und auszutauschen, Typisierungen vorzunehmen, nach den Ursachen zu fragen und Behandlungsstrategien zu entwickeln. Einen ersten Aufschlag bot Karl Bonhoeffer 1914 an, der die Betroffenen mit einer »psychopathischen Konstitution«²⁸ beschrieb und eine psychogene Ursache unterstellte.

Für den 52. Jahrgang (1915) der *Berliner klinischen Wochenschrift* ist eine langsame, aber stetige Zunahme der Wahrnehmung und Diskussion von psychischen Symptomen nachzuweisen. Dabei wird deutlich, dass die verschiedenen medizinischen Akteure unterschiedliche Bezeichnungen und Erklärungen für die Ursache solcher psychischen Symptome wählten. Wurden in der Vorkriegszeit überwiegend organische Krankheitsursachen erwogen, die mithin psychische Symptome herausbildeten, boten Mediziner nun unterschiedliche Beschreibungs- und Bezeichnungsangebote an: »(Kriegs-)Hysterie«, »(Kriegs-)Psychosen« »hysterische Schreckneurosen«, »Neuropathie«, »traumatische Neurosen« mit oder ohne »psychopathischer« beziehungsweise »endogener« Konstitution des Individuums. Bemerkenswert war hierbei zweierlei: Erstens griff der *terminus* »Hysterie« bereits vor dem Krieg bestehende Vorstellungen eines spezifischen Krankheitsbildes auf. Wurden vor dem Krieg vor allem Frauen als »typisch hysterisch« kategorisiert, so wurden währenddessen, ähnlich zur Debatte der sogenannten »Rentenhysterie« der 1880er Jahre, Männer als Individuen mit vermeintlich »weiblichen« Charakter- und Verhaltenszügen assoziiert. Damit wichen sie vom Männlichkeitsideal der Zeit ab. In diesem Zusammenhang warfen manche der medizinischen Akteure den Betroffenen bereits »Begehrungsvorstellungen« vor. Zweitens trat insbesondere der Gedanke, dass das Individuum schon vor dem Krieg zu psychischen Symptomen veranlagt schien, 1915 erstmalig im kriegsmedizinischen Kontext

28 Berliner Klinische Wochenschrift 1914; Vgl. Seiffer, Unbekannt: Rezension zu: Raimist, J.M.: Hysterie. Zur Frage über die Entstehung hysterischer Symptome, Berlin 1913. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 51 (1914), S. 217.

auf.²⁹ Während die einen Akteure sich bemühten, effiziente ›sanfte‹ Behandlungsmethoden zu entwickeln, setzten andere wiederum aus Angst vor einer ›Infektion‹ von psychischen Symptomen auf die Separierung der betroffenen Soldaten von ihren Kameraden.³⁰

Das Jahr 1916, mit dem für die medizinische Forschung maßgeblichen Fluchtpunkt Münchner Kriegstagung im September, prägte die Hegemonie konkurrierender Erklärungsmodelle. Als Galionsfiguren und zugleich inhaltliche Pole der Forschung trat 1916 vor allem der Hamburger Neurologe Max Nonne als Opponent zu Hermann Oppenheim auf: Letzterer vertrat besonders die These der ›traumatischen Neurose‹, dass die Symptome der Soldaten durch eine organische Schädigung und das Durchleben eines Schreckmoments ausgelöst worden sei.³¹ Diese These konkurrierte mit dem Modell der vermeintlich ›psychogen veranlagten Hysterie‹, das auf das Modell der ›Rentenhysterie‹ aufbaute.³² Hierbei paarten sich Vorstellungen von psychischen Symptomen, die sich vermeintlich ausschließlich aus dem Wunsch heraus ergaben, dem Kriegsdienst zu entgehen und zugleich Rentenzahlungen zu erhalten, mit – aus zeitgenössischer Sicht – abweichenden Geschlechterrollenerwartungen. Männer mit psychischen Symptomen wichen vom Männlichkeitsideal ab. Ihnen wurden stereotypisierte weibliche Verhaltens- und Charakterzüge zugeschrieben.³³ In dieses Krankheitsmodell speisten medizinische Akteure dann zunehmend, und spätestens mit der Versammlung von Nervenärzten und Psychiatern im September 1916, staatsökonomische Interessen in den Diskurs ein. Ein psychisch auffälliger Soldat zu sein war nicht mehr nur eine private Angelegenheit, sondern sie erhoben es auch zu einer finanziellen Frage. Welcher *Terminus* der richtige für psychische Symptome war, hing deshalb unmittelbar mit dem Erklärungsansatz zusammen. Insofern wurde nicht nur um die Bezeichnungen, sondern auch die Ursachenfrage gerungen.

Im Zuge des Ersten Weltkrieges erzielten Forscher scheinbare Therapieerfolge durch Suggestion und Strombehandlungen. Dies trug dazu bei, dass

29 Vgl. Henneberg, Unbekannt: Sitzung vom 14. Dezember 1914. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 52 (1915), S. 165–169, hier S. 166.

30 Vgl. ebd.

31 Vgl. Oppenheim, Herrmann: Stand der Lehre von den Kriegs- und Unfall-Neurosen. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 54 (1917), S. 1169–1172.

32 Vgl. Henneberg, Sitzung vom 14. Dezember 1914, S. 166.

33 Vgl. ebd.; Lamott, Franziska: Die verrückte Frau. Hysterien um 1900. München 2001, S. 13.

sich die Proponenten des Modelles der ›psychogenen Hysterie‹ in der medizinischen Forschungslandschaft zunehmend durchsetzten. Gleichwohl gelang ihnen die diskursive Hoheit nicht unmittelbar nach der Münchner Kriegstagung im September 1916, sondern erst allmählich im Winter 1916/1917. Zunehmend schlossen sich die Vertreter*innen vorheriger Gegenstimmen dieser Erklärungs- und Lesart von psychischen Symptomen bei Soldaten an. Der Tendenzwechsel spiegelt sich auch in den Worthäufigkeiten wider. Die medizinischen Akteure nahmen zunehmend psychische Symptome von Soldaten als »hysterisches Symptom[]«³⁴ und Manifestationen wahr. Gerade weil die medizinischen Akteure um die Wahrnehmung und Bezeichnung von psychischen Symptomen innerhalb der Zeitschriften, sinnbildlich für einen größeren Kommunikationszusammenhang der eigenen Fachdisziplinen, gerungen haben, wechselten sich die differierenden Beschreibungen nicht abrupt ab, sondern veränderten sich schrittweise über die Jahre. So konnte die Autorin zeigen, dass im Vergleich von 1914 zu 1917 die Wortkomplexe *trauma** und *hysteri** in den relativen Worthäufigkeiten zu nahmen (siehe Tabelle). Während Jahr 1915 und 1916 *trauma** noch um 0,002 Prozent bis 0,003 Prozent häufiger benutzt wurde als *hysteri**, so waren sie 1917 gleichauf.

	1914:	1915:	1916:	1917:
<i>trauma</i> *:	0,017 %	0,022 %	0,029 %	0,019 %
<i>hysteri</i> *:	0,0017 %	0,020 %	0,026 %	0,019 %

In den letzten beiden Kriegsjahren schien dieses Ringen um Termini, bis auf wenige Ausreißer, in den Beiträgen der *Berliner klinischen Wochenschrift* nahezu zum Erliegen gekommen zu sein. Ein Blick in die Jahrgänge 1917 und 1918 zeigt sowohl inhaltlich als auch mit Bezug auf die Worthäufigkeiten, dass sich ›(Kriegs-)Hysterie‹ weitestgehend als Bezeichnung durchgesetzt hat. Die Annahme dessen, dass betroffene Soldaten eine ›psychogene Veranlagung‹ besessen hätten, wurde insbesondere 1917 von Zeitgenoss*innen mit dem Vorwurf von fehlender Kampfbereitschaft des einzelnen Soldaten kombiniert, so wird

34 Paartsch, Unbekannt: Medizinische Sektion der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur zu Breslau (Offizielles Sitzungsprotokoll). Sitzung vom 12. Juli 1918. In: *Berliner Klinische Wochenschrift* (BkW) 55 (1918), S. 1058–1061, hier S. 1060.

beispielsweise die Figur des betroffenen Soldaten 1917 als »Unwilliger auf die militärische Situation«³⁵ bezeichnet. Dementsprechend favorisierten sie Behandlungsmethoden mit militärischem Drill. Auch bis zum Kriegsende und darüber hinaus blieb die Wahrnehmung von psychisch auffälligen Soldaten gleichbleibend negativ: Es handelte sich um eine »schlechte Auslese« von Soldaten mit einer individuellen Veranlagung dazu »hysterisch« – genuin »weiblich« und abweichend vom Männlichkeitsideal – zu sein, die das wohlfahrtstaatliche System durch ihr Verlangen auf Kriegsbeschädigungszahlungen bedrohten. Nicht nur wurde daran eine Verflechtung des medizinischen mit Interessen des finanzstaatlichen Sektors deutlich. Auch erhoben medizinische Akteure, ähnlich wie bei der »Rentenhysterie«, Vorwürfe einer Simulation von Symptomen, um so finanzielle Forderungen Betroffener zu beschränken. Psychisch auffällige Soldaten wurden spätestens zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als Individuen, sondern stets als Teil des »Volkkörper[s]«,³⁶ den es »gesund« zu erhalten galt, verstanden: In den relativen Worthäufigkeiten von 1918 dominierte der Wortkomplex *hysteri** den von *trauma** um 0,003 Prozent. Karl Bonhoeffers Bezeichnung betroffener Soldaten als »parasitäre [...] Existenzen am sozialen Körper«³⁷ und stellte dabei den Gipfel eines jahrelang aufgebauten Krankheitskonstrukts von medizinischen Akteuren dar.

Keineswegs bedeutete das Kriegsende, dass die Auseinandersetzungen mit den psychisch auffälligen, ehemaligen Soldaten aufhörten. Im Gegenteil, der vormalig fehlende »Dienstwille« wird nun in mangelnden »Arbeitswillen« transformiert und es galt eben diesen im Interesse des Deutschen Volkes wiederherzustellen. Allerdings, und dies scheint für die Frage nach einer Entwicklung besonders interessant zu sein, traten ab 1919 in den Beiträgen der *Berliner klinischen Wochenschrift* erneut vereinzelt Stimmen hervor, welche an das Oppenheimsche Modell der »traumatischen Neurose« anknüpften und dazu beitrugen, dass in den Worthäufigkeiten der Wortkomplex *trauma** im Vergleich zu *hysteri** dominierte. Gerade weil sich »Hysterie« als medizinisches Etikett zur Beschreibung von psychischen Symptomen durchsetzte, trugen

35 Henneberg, Unbekannt: Berliner Gesellschaft für Psychiatrie und Nervenkrankheiten (Offizielles Protokoll.). Sitzung vom 12. März 1917. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 54 (1917), S. 711–714, hier S. 718.

36 Michl, Susanne: Im Dienste des »Volkkörpers«. Deutsche und französische Ärzte im Ersten Weltkrieg. Göttingen 2007 (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Band 177), S. 54.

37 Bonhoeffer, Karl (1919): Fürsorge für Hirnverletzte und Kriegsneurotiker. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 56 (1919), S. 91–93, hier S. 92.

kritisch Beitragende, die beispielsweise zur ›(traumatischen) Neurose‹ referierten, zu einem quantitativen Anstieg von *trauma** bei: In den relativen Worthäufigkeiten von 1919 wurde die Dominanz des Wortkomplexes *hysteri** über dem von *trauma** des Vorjahres abgelöst, indem *trauma** mit 0,020 Prozent und *hysteri** mit 0,013 Prozent vertreten war. Dahingehend wurden mit Blick auf das Jahr 1919 betroffene, ehemalige Soldaten immer deutlicher als Problem wahrgenommen, das – aus heutiger Sicht – in negativ konnotierten Vorstellungen von Betroffenen mündete. Sie wurden stärker als in den Jahren zuvor als Bedrohung für den Finanzhaushalt wahrgenommen und als solche verunglimpft. Prominente medizinische Akteure wie Karl Bonhoeffers Bezeichnung Betroffene als »parasitäre [...] Existenzen am sozialen Körper«³⁸ und stellten dabei den Gipfel eines jahrelang aufgebauten Wahrnehmungskonstrukts medizinischer Akteure von Krankheiten mit psychischen Symptomen dar. Insofern ließen sich jene Wortkomplexe um *trauma** und *hysteri** als zeitgenössische *keywords* identifizieren, die zum einen die Diskussionen von medizinischen Akteuren um psychische Symptome abbildeten, zum anderen so den gegenwärtigen Zugriff auf das Quellenmaterial erleichtern konnten und zudem die langsame Entwicklung und den Wechsel von Erklärungsmustern auch auf quantitativer Seite widerspiegeln.

3.2 Digitale Korpusanalyse von *bystanding* als Konzept zur Erforschung des Holocaust als sozialen Prozess

Im zweiten Beispiel wird aufgezeigt, wie Korpusanalysen mit Blick auf theoretische Konzepte fruchtbar gemacht werden können. Raul Hilberg prägte die Trias von Opfern, Täter*innen und Bystandern in Kontexten des Holocaust und der sozialen Interaktion zwischen deutschen Juden und Jüdinnen sowie Nicht-Juden.³⁹ Letztere würde man als Zuschauer*innen oder Beobachter*innen ins Deutsche übersetzen, die mit ihrem Verhalten weder Täter*innen noch Opfern zuzuordnen sind und zugleich einen unmittelbaren Einfluss auf Situationen innerhalb zunehmender Ausgrenzung, Verfolgung und Gewalt hatten. Ihr soziales Handeln ist in einem hohen Maß kontextabhängig, instabil und

38 Ebd., S. 91f.

39 Vgl. Hilberg, Raul: *Perpetrators, victims, bystanders. The Jewish catastrophe 1933 – 1945*. London 1992, S. ix.

situativ.⁴⁰ Vor dem Hintergrund des sprachlich eher schwierig zu fassenden Phänomens des *bystanding*, das sich durch ein hybrides Spektrum zwischen indirekter und direkter Involvierung der einzelnen Akteur*innen auszeichnet, wurde deshalb in einer Exploration das Ziel verfolgt, diese situativen und kontextabhängigen Handlungen individueller Akteur*innen in entsprechend aufbereiteten Korpora auffindbar zu machen. Als Ausgangspunkt hierfür diente die Frage, ob und inwiefern Handlungen von *bystandern* und/oder Schilderungen von *bystanding* durch digitale Methoden identifiziert werden können.

Im Zentrum der Exploration standen die zwei Tagebücher von Victor Klemperer und Cornelius Freiherr von Berenberg-Gossler aus dem Jahr 1933. Die beiden Tagebücher vergleichend zu untersuchen, bot sich an, da sich beide Akteure nicht nur durch ihr männliches Geschlecht glichen, sondern zudem durch eine ähnliche Akribie und Sorgfalt des Tagebuchschreibens, ungefähr gleichlange Einträge sowie ihrer Zugehörigkeit zur gebildeten Mittelschicht auszeichneten. Der Umstand, dass es sich sowohl um einen jüdischen als auch nicht-jüdischen Tagebuchschreibenden handelt, löste die Frage danach ein, inwiefern sich die Perspektiven auf die Ereignisse und Entwicklungen von 1933 voneinander unterscheiden.

Ausgangspunkt für die digitale Bearbeitung der Quellen bildete auch hier *Voyants Cirrus Tool*, welches dann maßgeblich zur Entwicklung der Suchabfragen beitrug. Während bei Victor Klemperers Tagebuch die häufigsten Wörter wie »Juden«, »arbeit« oder »leute« ebenso wie Personennamen Berichte von Begegnungen mit *bystandern* vermuten lassen, waren es bei Cornelius Freiherr von Berenberg-Gossler Wörter wie die »deutschen« oder »Deutschland«. In der Hoffnung, empathische gegenüber aversiven, indifferenten oder subjektiven Beschreibungen von Situationen mit konkreten Personen zu finden, wurde das Korpus beispielsweise auf Personalpronomen in Kombination mit Adjektiven und verschiedenen Lemmata befragt; von allgemeinen Abfragen hin zu immer präziseren. Waren sie zunächst so allgemein wie möglich gehalten, wurden die Annäherungen an Textsequenzen zu *bystanding* im Projektverlauf kleinteiliger. Beide Texte wurden als eigenständige Korpora in *nopaque* erstellt. Dies gewährleistete die Fokussierung auf die individuelle Sprachlichkeit der beiden Tage-

40 Vgl. Morina, Christina: The Imperative to Act: Jews, Neighbors, and the Dynamics of Persecution in Nazi Germany, 1933–1945. In: Christina Morina, Krijn Thijs (Hg.): Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History. New York 2018 (War and Genocide, Band 27), S. 148–163, hier S. 149.

buchschreibenden. Die folgenden Analysen beziehen sich auf Sequenzen, die mithilfe des *Natural Language Processing* identifiziert wurden.

Im Eintrag vom 28. Juli 1933 nimmt Victor Klemperer Bezug auf eine Kollegin der Akademie, die Anhängerin und Funktionsträgerin der NSDAP war. Zum Abschied rät Victor Klemperer ihr, sich auf die wissenschaftlichen Statuten zu konzentrieren, während sie – vor dem Hintergrund seiner jüdischen Identität – um Erlaubnis bittet, künftig weiterhin seinen Rat einholen zu dürfen.⁴¹ Victor Klemperer berichtet in seinem Tagebuch in ausführlicher Manier über das Zusammentreffen mit nicht-jüdischen Deutschen.

»Es tut wohl bei ›Ariern‹ zusammensein, denen die gegenwärtige Tyrannei so furchtbar ist wie uns selber. Die jungen K.'s begleiteten uns nach 21 Uhr zu Fuß nach Hause. Wir nahmen sie zu einem Schlußwhisky zu uns hinauf, indem fing es an zu regnen. Wir saßen bis zu $\frac{1}{2}$ 3u. kamen um 3 ins Bett.«⁴²

Am Beispiel der nicht-jüdischen Familie Köhler zeigt sich im September 1933, wie er trotz nationalsozialistischer Politiken das freundschaftliche Verhältnis zu nicht-jüdischen Deutschen betont und sich gleichermaßen dem nationalsozialistischen Vokabular bedient. Victor Klemperers Wahrnehmung nach stehen Situationen des *bystandings* durch das Zueinanderhalten hervor. Ihm zufolge sind es nicht-jüdische Deutsche, welche zu jüdischen Deutschen halten, Kontakt zueinander pflegen. Es sind die positiven Momente der Interaktionen, die von ihm 1933 wahrgenommen und verbalisiert werden. Während Victor Klemperer über das Verhalten seiner Freund*innen offensichtlich reflektiert und ihr Mitgefühl ihm gegenüber erwähnenswert findet, so nimmt Victor Klemperer im Verlauf des Jahres weitere Kontaktsituationen mit nicht-jüdischen Gesellschaftsmitgliedern zum Anlass diese im Tagebuch auszudrücken.⁴³

Cornelius Freiherr von Cornelius Freiherr von Berenberg-Gossler wählt als nicht-jüdischer Tagebuchschreibender einen anderen Stil des Tagebuchschreibens. Er schreibt von Erfahrungen jüdischer Gesellschaftsmitglieder in einer Art kommentarischen, ja fast schon journalistischen Stil:

41 Nowojski, Walter; Löser, Christian: Klemperer Online – Tagebücher 1918–1959. Oldenbourg 2019, Eintrag vom 28.07.1933.

42 Ebd., Eintrag vom 06.09.1933. Mit freundlicher Unterstützung von DeGruyter wurde der gesamte Jahrgang 1933 von Victor Klemperers Tagebuch im digitalen Format für die Exploration zur Verfügung gestellt.

43 Vgl. ebd., Eintrag vom 03.04.1933 oder 19.09.1933.

»Morgens in der Dresdner Bank Salomon aufgesucht, um ihm meine Pläne des Eintritts in die Nationalsozialistische Partei mitzuteilen u. ihn zu fragen, ob sich dadurch meine jüdischen Freunde verletzt fühlen würden. Salomon findet meinen Plan richtig, Niemand werde sich verletzt fühlen. Salomon sagte weiter, er halte meinen Eintritt in die Nazi Partei für gut, weil in die Partei Leute gehen müssten, die nicht antisemitisch seien.«⁴⁴

In seinem Eintrag vom 05. März 1933 beschreibt Cornelius Freiherr von Berenberg-Gossler die Konversation mit seinem jüdischen Bankierskollegen Paul Salomon. Er schildert die zustimmende Position Salomons gegenüber seinen eigenen Plänen der NSDAP beizutreten. Es geht ihm dabei nicht nur um die eigene Position, sondern um die Zustimmung seines jüdischen Kollegen, welche seine eigenen Handlungen rechtfertigt. Eine Positionierung für den jüdischen Kollegen findet nicht statt, ebenso wenig wie im Eintrag vom 19. Mai 1933. Darin gibt er knapp und ohne jegliche Gefühlsregungen wieder, wie ein Bruder eines Bekannten aufgrund seiner jüdischen Religionszugehörigkeit ein Visum und somit die Ausreise verweigert wurde.⁴⁵ Erst im Eintrag vom 06. Juni 1933 empört er sich über das Berufsverbot eines jüdischen Anwalts: »Nachm. Dr. Wiegers besucht. Er ist barbarischerweise weil jüdischer Abkunft, von der Justizverwaltung aus der Liste der Anwälte gestrichen u. steht einer hoffnungslosen Zukunft mit Frau u. Kindern gegenüber.«⁴⁶ Es zeigt sich eine der wenigen Positionierungen von Berenberg-Gosslers an der Seite der Ausgegrenzten, indem er auch die nunmehr von den Nationalsozialisten vernichteten wirtschaftlichen Grundlage der Anwaltsfamilie bedauert.

Die computerlinguistischen Abfragen an die beiden Korpora ermöglichten nicht nur Sequenzen aufzuspüren, in denen so etwas wie *bystanding* beschrieben oder artikuliert wurden. Zugleich konnten erste Eindrücke für die Musterhaftigkeit von einer Sprache des und für *bystanding* gewonnen werden, die zum Ausgangspunkt weiterer Analysen führten. Aus diesen Ausführungen folgt eine unterschiedliche *Ausdrucksform für bystanding* und *Wahrnehmung von bystanding*. Victor Klemperer beschreibt Sequenzen von nicht-jüdischen Deutschen

44 Bajohr, Frank; Meyer, Beate; Szodrzynski, Joachim (Hg.): Bedrohung, Hoffnung, Skepsis. Vier Tagebücher des Jahres 1933. Unter Mitarbeit von Niklas Wiczorek. Institut für die Geschichte der Deutschen Juden. Göttingen 2013 (Eine Veröffentlichung des Instituts für die Geschichte der Deutschen Juden und der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg), S. 309.

45 Vgl. ebd., S. 331f.

46 Ebd., S. 336.

als Momente des Empathischen, des sozialen Zugewandtseins. Seinen Ausführungen nach wird er als respektierter Mitbürger wahrgenommen, dessen Rat gefragt ist. Cornelius Freiherr von Berenberg-Gossler hingegen beschreibt Interaktionen, die weder seine Position innerhalb der Distinktion von nicht-jüdischen und jüdischen Deutschen noch sein Handeln in Frage stellen. Er akzeptiert zunächst die Ausgrenzungen von jüdischen Deutschen. Erst im Jahresverlauf verurteilt er Ausgrenzungserfahrungen von jüdischen Deutschen, lässt Mitgefühl anklingen, ohne jedoch eine Motivation zum Handeln zu verbalisieren.

Victor Klemperer beschreibt Interaktionen des *bystanding* von anderen ihm gegenüber, während Cornelius Freiherr von Berenberg-Gossler als *bystander* selbst die wahrgenommene Diskriminierung und beginnende Verfolgung von jüdischen Deutschen verbalisiert. Es müssten Analysen auf weitere Jahrgänge oder andere Tagebücher ausgeweitet werden, um diesen ersten Aufschlag zu Semantiken des *bystandings* weiter zu untersuchen.⁴⁷ Was weiter aus den beiden Beispielen folgt, ist die Erkenntnis darüber, dass mithilfe von computerisierten Methoden, etwa der Visualisierung von Wortdistributionen sowie des *Natural Language Processing* und Korpusanalysen sowohl relevante Textstellen für ein *close reading* als auch erste Anhaltspunkte für Muster, Trends und Entwicklungen identifiziert werden können. So ist es möglich, über die bloße Stichwortsuche hinaus komplexere Zusammenhänge, wie Diskurse und theoretisch ausbuchstabierte Konzepte, aufzuspüren und als Untersuchungsgegenstände aufzubereiten. Diese Arbeitsschritte von digitalen Anwendungen bereiten auch den Weg für das historische Erzählen vor. Weiter strukturieren binäre Systeme Forschungsabläufe. Eine Systematisierung des Forschungsprozesses, Transparenz von Forschungsinteressen und Abläufen sowie eine computerverstehbare Übersetzung von Forschungsfragen wird durch den Einsatz digitaler Methoden unabdingbar und Rechnung getragen. Historische Narrationen können sich dadurch unter Umständen verändern.

47 Die Exploration des *bystandings* als (Teil-)Phänomens des Holocaust wird seit 2022 in diesem Forschungsprojekt untersucht: Morina, Christina; Frei, Norbert; Sendyka, Roma: Balzan Bystanding Projekt. *Bystanding in the Holocaust in Europe. Experiences, Ramifications, Representations, 1933 to the present*. Unter Mitarbeit von Anna Strommenger, Teresa Malice und Laura Maria Niewöhner. Bielefeld 2022.

3.3 Von der *sentiment analysis* hin zur *Datenbank*. Zur produktiven Dialektik von Forschungsinteressen und digitalen Anwendungen

Ein Forschungsprozess ist als dialektischer Prozess zu verstehen. Seine Dialektik zeichnet sich durch ein stetes Wechselspiel zwischen deduktiven und induktiven Arbeiten aus. Die Empirie wird in hermeneutischen Analysen und Interpretationen mit Vorannahmen abgeglichen, Prämissen werden neu justiert. Während digitale Methoden durch ihr Potential für die Generierung von Forschungsergebnissen diesen dialektischen Prozess bereichern, werden die Denkmuster von Forschenden zugleich transparenter. Sie werden in binäre Systeme übersetzt und durch ihre Speicherung konserviert. Dabei steht allen voran die Formulierung von präzisen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen. Am Beispiel eines Dissertationsprojektes soll dieser Prozess auszugsweise diskutiert und der Frage nachgegangen werden, welche Erfordernisse das Forschungsprojekt mit sich bringt und wie ein Anforderungsprofil für die Arbeit mit digitalen Anwendungen erstellt werden kann.

Das Dissertationsprojekt der Autorin befasst sich mit den Praktiken der Personenkategorisierungen innerhalb der Entnazifizierung. Dabei geht es der Frage nach, wie sich der Wechsel von Personenstatus von verfahrensbetroffenen Deutschen mit Verdacht auf ›Verantwortung‹ für nationalsozialistische Verbrechen hin zu (Un)Schuldigen innerhalb des deutsch-amerikanischen Entnazifizierungsapparats vollzog? Dieser Zuschnitt ist ein Zwischenergebnis des dialektischen Forschungsprozesses zwischen Forschung, Empirie und Reflexion methodischer Zugriffe der *Digital History*. Im Folgenden wird die Dialektik zwischen zeithistorischen Forschungsfragen und digitalen Forschungsmethoden betrachtet sowie der Prozessfortschritt skizziert.

Zu Beginn verfolgte das Dissertationsprojekt einen kulturgeschichtlichen Zugang zur Entnazifizierung. Dabei interessierte in erster Linie, inwiefern Praktiken der Selbst- und Fremdpositionierungen von den verschiedenen Akteur*innen in den Entnazifizierungsverfahren vollzogen wurden. Wie haben sie sich artikuliert und sich selbst oder andere wahrgenommen? Welche Bedeutung wurden Emotionen dabei zugemessen und inwiefern unterschieden sich diese Positionierungen voneinander? Selbstpositionierungsprozesse und -praktiken sind keinesfalls obsoletere Untersuchungsgegenstände der historischen Forschung. So haben etwa zuletzt Walter Erhart und Franz Arlinghaus mit Fokus auf Biographien die Selbstbeschreibungs- und Selbstvergleichli-

chungspraktiken für die Vormoderne und Moderne untersucht.⁴⁸ Spannend scheint vor allem die Logik hinter den Selbstpositionierungspraktiken zu sein und ob und wie diese in Überprüfungsverfahren, etwa der Entnazifizierung, zum Tragen gekommen sind. Insbesondere die Frage nach Emotionen leitete diese Phase des Projektes. Erste Arbeiten zur Entnazifizierung entstanden bereits in den 1960er Jahren. So hat Justus Fürstenau 1969 einen frühen rechtsgeschichtlichen Versuch vorgelegt, die Entnazifizierungsverfahren erstmalig mit Blick auf die vier Zonen und die Unterschiede innerhalb dieser aufzuarbeiten.⁴⁹ Zunächst hat die historische Forschungslandschaft zwischen den 1970ern und 1990er nur vereinzelt rechts- und kulturgeschichtliche Arbeiten und überwiegend Mikro- und Lokalstudien hervorgebracht.⁵⁰ Bis heute gilt Lutz Niethammers *Die Mitläuferfabrik* (1982) als Standardwerk zur Entnazifizierung und machte darauf aufmerksam, dass es sich bei der Entnazifizierung um einen »komplizierten Interaktionsprozess zwischen sehr verschiedenartigen Interessen und Konzeptionen auf der Seite der Besatzungsmächte wie auf der der Deutschen«⁵¹ handelte. Die Erkenntnis darüber, dass die politische Säuberung und Rehabilitierung von Verfahrensbetroffenen allmählich miteinander verschmolzen, geht auf seine Forschungen zurück. Eine einschlägige Überblicksmonographie zur britischen Zone wurde zuletzt von Hanne Leßau vorgelegt. Sie betrachtete darin auch Deutungsmuster in den jeweiligen Narrationen und Interaktionen zwischen den Akteur*innen.⁵² Sie konnte zeigen, dass ihre Konfrontationen zu spezifischen narrativen Modi der Selbstverortung, konkreten Handlungsstrategien (etwa die proaktive Darstellung von problematischen Lebenssequenzen) und Schilderungen themenspezifischer »Erfahrungszusammenhänge[...]«⁵³ führten. Hanne Leßau hat in diesem

48 Vgl. Arlinghaus, Franz-Josef; Erhart, Walter; Gumpert, Lena; Siemianowski, Simon: Sich selbst vergleichen. Zur Relationalität autobiographischen Schreibens vom 12. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Histoire), Bielefeld 2020.

49 Vgl. Fürstenau, Justus: Entnazifizierung. Neuwied (u. a.) 1969 (Politica, 40).

50 Vgl. die kulturgeschichtliche Arbeit von Steinert, Marlis: Hitlers Krieg und die Deutschen. Stimmung und Haltung der deutschen Bevölkerung im 2. Weltkrieg. Düsseldorf 1970 (Veröffentlichung d. Inst. Universitaire de Hautes Études Internationales, Genf) und Niethammer, Lutz: Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. Berlin 1982.

51 Niethammer, Die Mitläuferfabrik, S. 653.

52 Leßau, Hanne: Entnazifizierungsgeschichten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen NS-Vergangenheit in der frühen Nachkriegszeit. Göttingen 2020, S. 269.

53 Ebd., S. 481–483.

Zusammenhang auch auf Gefühle der Scham und ihrer Verschiebungen mit Blick auf die 1930er in Kontrast zu den 1940er Jahren hingewiesen.⁵⁴

In der Anfangsphase inspirierten emotionshistorische Impulse das Forschungsprojekt und provozierten in einem hohen Maße Auseinandersetzungen mit quantitativen Verfahren der *sentiment analysis*: Wie negativ oder positiv waren die Egodokumente der Entnazifizierung? Bezugnehmend auf Ute Frevert, Jennifer Harding und E. Deidre Pribram, dass Emotionen politische Performanzen kolorieren und konstitutiv für soziale Praktiken sein können, wurden Emotionen als zeithistorischer Untersuchungsgegenstand anvisiert.⁵⁵ Weitet man daher den Blick auf Gefühle als Untersuchungsgegenstand aus, so können darüber nicht nur Einblicke in menschliche Beziehungen, sondern zugleich in Erfahrungshorizonte historischer Akteur*innen gewonnen werden.⁵⁶ Gerade für Umbruchsphasen lohnt es sich, so die Annahme in dieser ersten Projektphase, deshalb danach zu fragen welche Funktion und Bedeutung Emotionen auf individueller Ebene erfüllen und was diese als Teil von sozialen Praktiken für das Sozialgefüge leisten können. Mithilfe des webbasierten, gemeinfreien Anwendung *SentText* wurden erste Testläufe vorgenommen.⁵⁷ Die Ergebnisse überraschten, wie positiv oder negativ die Sätze in Egodokumenten aus den Entnazifizierungsverfahren gewichtet sein konnten. Aber schon nach den ersten Lektüren der doch verhältnismäßig überschaubaren Textstellen, in denen Emotionen, wenn überhaupt artikuliert wurden, war ersichtlich, dass lexikonbasierte Softwareangebote keine Unterstützung dahingehend sein würden. Gerade die impliziten Emotionsäußerungen von Akteur*innen als Forschungsgegenstand zu identifizieren, war mit diesem Zugriff nicht zu bewältigen, zeitgenössische Semantiken zu berücksichtigen, hätte eigenständig generierte *Vocabularies* bedurft. Die weitere Auseinandersetzung mit *machine learning* inspirierten *sentiment analysis*-Ansätzen, machte auf dem weiteren Forschungsweg deutlich, dass dieser

54 Vgl. ebd., S. 262f.

55 Frevert, Ute: Mächtige Gefühle. Von A wie Angst bis Z wie Zuneigung – Deutsche Geschichte seit 1900. Frankfurt a.M. 2020, 21f.; Frevert, Ute: Emotions in History – Lost and Found. Budapest (u.a.) 2011, S. 6; Harding, Jennifer; Pribram, E. Deidre: Introduction. The case for a cultural emotion studies. In: Dies. (Hg.): Emotions. A Cultural Studies. London (u.a.) 2009, S. 1–23, hier S. 4. »We conceptualise emotions as both cultural practice and as constitutive of the possibilities for cultural practice.«

56 Vgl. Frevert, Mächtige Gefühle, S. 21–22.

57 Vgl. Schmidt, Thomas; Dangel, Johanna; Wolff, Christian: SentText: A Tool for Lexicon-based Sentiment Analysis in Digital Humanities. Regensburg 2021.

sehr viel *man-* und *woman-power* von informatischer Seite einfordern würde. Eine Frage von Ressourcen, die von der Autorin als Forschende nicht leistbar war und von diesem Ansatz Abstand nehmen ließ.⁵⁸ Digitale Methoden fördern deshalb historisches Erzählen heraus, indem sie die Untersuchung von historischen Korpora einerseits ermöglichen, indem sie eine Vielfalt an Anwendungen bereitstellen, und andererseits in ihrer Durchführung limitieren können.

Annotationsbasierte, emotionsanalytische Arbeiten mit digitaler Software, allen voran die Beiträge von Mareike Schumacher und Marie Flüh mithilfe von CATMA, gaben dem Projekt neuen Aufschwung.⁵⁹ Es schien eine Möglichkeit zu sein, den praxeologischen sowie emotionshistorischen Fragestellungen nachgehen zu können. Digitale Annotationsverfahren ermöglichten neben der Annotationsarbeit mit Blick auf die nahezu unendlichen Möglichkeiten der Graduierung eigener Auszeichnungen mithilfe von *tags*, *sub-tags* und *properties* und damit eine Protokollierung einzelner Arbeitsschritte einerseits, die Reflexion dieser Arbeitsschritte andererseits. Denn Annotieren ist nicht nur für Forschende eine alltägliche Praxis der Auszeichnung von Informationen, sondern auch Teil der Wissenssicherung. Annotationen im digitalen Raum anschließend auszuwerten, erschien als ein großer Fund in der Schatztruhe der digitalen *toolbox*. Nachdem die erste Phase der Quellenakquise mit etwa 300 Fallakten aus dem Zuständigkeitsbereich des *Office of Military Government for Germany* abgeschlossen wurde, wurde jedoch deutlich, dass das Material noch ganz andere Fragestellungen zulässt, die

58 Wegweisend zu dieser Erkenntnis war die Lektüre der umfangreichen Monographie zur Sentiment Analysis von Bin Liu. Liu hat einen mannigfaltigen Überblick und Einstieg in die dokumentbasierten, satz- und aspektbasierten Sentimentanalysen vorgelegt, in dem er den Einsatz nicht nur beschreibt, sondern auch kritisch reflektiert. Auf dieser Reflexion aufbauend wurde die Entscheidung gegen eine Sentiment Analyse getroffen. Siehe Liu, Bing: *Sentiment Analysis. Mining Opinions, Sentiments, and Emotions*. 2. Auflage. Cambridge 2020.

59 Vgl. Schumacher, Mareike; Flüh, Marie, 03.07.2020: Von Nebenbefunden und Methodenadaptionen in den Digital Humanities am Beispiel von m^w. DH-Kolloquium der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Online-Vortrag, <https://vimeo.com/437882692>, aufgerufen am 26.01.2022.

jedoch mit digitalen Annotationen von Freitextdokumenten nur hinreichend erschlossen werden können.⁶⁰

Die Überlieferung der US-amerikanischen Entnazifizierungsverfahren ist heterogen.⁶¹ Das Quellenmaterial besteht aus unterschiedlichen, standardisierten Formularen sowohl aus US-amerikanischer als auch deutscher beziehungsweise spruchgerichtlicher Feder, Freitextdokumenten bis hin zu nationalsozialistischen Schriftstücken aus der Dekade 1933 bis 1945. Um das Material zu ordnen, wurden die Akten mit der umfangreichsten Überlieferung einem *close reading* unterzogen, ihre Textarten analysiert und dokumentiert. Während dieser Auseinandersetzung gewann die Fragestellung nach Strukturen, Praktiken und ihren Knotenpunkten sowie Akteur*innen der Entnazifizierung an Bedeutung. Das Resultat war eine analoge, rudimentäre Datenbank aus einer Vielzahl an bunten DinA4-Blättern, deren Farben jeweils für eine Akteursgruppe stand, Querverweisen in Form von Zettelchen und Büroklammern, welche die Zusammengehörigkeit von Dokumenten visualisierte. Auf den bunten DinA4-Blättern wurden Informationen zur Art des Dokuments, Autor*innen und ihre Gruppenzugehörigkeit, Adressat*innen, Formularnummern und Aufbau festgehalten.

In einem zweiten Schritt wurden dann die über 184 verschiedenen Dokumententypen in einer *Excel*-Datenbank gruppiert. Deren Anzahl im weiteren Verlauf des *close readings* immer wieder korrigiert wurde. Während der Arbeit mit *Excel* wurde deutlich, dass diese Art der Informationsstrukturierung und -sicherung zwar ausreichend, aber nicht hinreichend für inhaltlich orientierte Fragestellungen sein würde. Die Verschiebung des Fokus hin auf die Akteurs- und Strukturebene von Praktiken eröffnete die Möglichkeit die Vielzahl und Diversität der überlieferten historischen Dokumente, Akteur*innen und ihre Performanz in den Entnazifizierungsverfahren zu dokumentieren, strukturieren, zu einem analysierbaren Untersuchungsgegenstand zu machen, der erzählt werden will. Inwiefern strukturierten Praktiken die Entnazifizierung? Welche Praktiken zeichneten die Entnazifizierung aus? Welche Akteur*innen

60 Unter letzteren werden hier Dokumententypen verstanden, deren Form und Gestaltung nach nicht zwangsläufig ein Formular entsprechen und deren Inhalte nicht-standardisierte Textpassagen mit einem Umfang von mindestens 2 Sätzen sein muss.

61 Department of Defense. European Command. Office of Military Government for Germany (U.S.). Civil Administration Division. Public Safety Branch. 3/15/1947-9/21/1949 (1945–1948): Fragebogen Files Relating to Denazification, 1945 – 1948. The National Archives and Records Administration (NARA), NND 7062935/NND 813538, <https://catalog.archives.gov/id/7062935>, aufgerufen am 02.07.2021.

vollzogen welche Praktiken in welchem Umfang? Die Annahme, dass sich aus den Dokumententypen unterschiedliche Praktiken ableiten lassen, forderte dann eine Datenbank als methodischen Zugriff ein, mit der nicht nur die Dokumente, sondern auch das *doing denazification* abgebildet werden konnte.

Begann daher der Prozess der Datenbank mit analogen, bunten DinA4-Blättern, so wurde rasch deutlich, dass eine digitale, relationale und zum Teil visualisierende Datenbank die geeignete Methode für die Erschließung der Forschungsfragen war. Mit dem gemeinfreien und ebenso webbasierten *Heurist* wurde dieser Ansatz eingelöst.⁶² Die Entnazifizierung nicht nur als gescheitertes Projekt, sondern als eine Arena zu erzählen, in der Personen aus unterschiedlichen Nationen und Traditionen zusammenkamen und den Wandel von Personenstatus organisierten, benötigte eine eigenständige Datenmodellierung innerhalb einer Datenbankumgebung. Scheiterten vorherige methodische Ansätze an Ressourcen, so konnte die *Heurist*-Datenbank in Eigenregie, angepasst an die Forschungsinteressen, modelliert werden. Anschließend löste die Datafizierungsphase eines spezifischen Landkreises die Entwicklungsphase der Modellierung ab.⁶³ Die Datafizierung erfolgt nicht computerisiert, sondern manuell, weil die historischen Dokumente in ihrer Menge für eine automatisierte Erfassung zu heterogen sind. Seitdem wird die Datenbank laufend um Entitäten erweitert und liefert quantitative Parameter und Hinweise auf Muster, etwa personelle, organisationale oder lokale Zentren der Personenkategorisierungen, um der Frage nach Praktiken der Personenkategorisierungen und damit verbundenem Wandel von Personenstatus nachzugehen. Mit den zu erwartenden Ergebnissen kann eine andere Erzählung der Entnazifizierung vorgenommen werden, insbesondere dann, wenn sich das *distant reading* der Daten aus der Datenbank mit dem *close reading* der Quellen verbindet. Hand in Hand verschoben sich im Projektverlauf nicht nur inhaltliche Schwerpunkte, sondern auch methodische: weg vom Interesse an Emotionen und ihrer computergestützten Analyse hin zur Datenmodellierung, welche Akteur*innen, Praktiken und ihr Zusammenwirken datafiziert.

62 Johnson, Ian; Falk, Michael, 2023: Heurist. Features. The University of Sidney. Faculty of Arts and Social Sciences, <https://heuristnetwork.org/features/>, aufgerufen am 12.06.2023.

63 Datafizierung meint hier die Transformation von Informationen auf analogen Trägern, etwa ein historisches Dokument, hin zu digitalen Trägern, beispielsweise einer Datenbank. Siehe dazu ein auf Algorithmen erweitertes Verständnis von »datafication«. Vgl. Goniwada, Shivakumar R.: Introduction to Datafication. Implement Datafication Using AI and ML Algorithms. Berkeley 2023, S. 2.

An diesem Abriss sollten zwei Aspekte deutlich werden: Erstens, dass sich Forschungsprozesse der Digital History und der Einsatz ihrer Methoden an den wissenschaftlichen, inhaltlichen Fragestellungen orientiert. Je präziser die Fragestellungen, desto eher können Potentiale oder Grenzen der Methoden für die eigene Arbeit abgeschätzt werden. Eine Übersetzungsarbeit, wie die der Forschungsinteressen in computerisierte Anwendungen, erfordert Klarheit und Präzision, um die Ergebnisse zu erzielen, die nach ihrer Interpretation wiederum in Erzählungen eingebettet werden wollen. Zweitens unterliegen sie einer gewissen Flexibilität und Transparenz. Die Datenmodellierung in einer Datenbank, etwa von Entitäten und ihren Relationen zueinander, macht Forschungsinteressen und -absichten sichtbar. Gerade in den Entwicklungsphasen befindet sich die Modellierung im Fluss und macht Veränderungen umso deutlicher, etwa wenn sich die Struktur einer Entität in der Datenbank verändert. Dies dokumentiert den Fortschritt von Forschungsprojekten.

4 Schluss

Vor der historischen Narration stehen Forschungsprozesse und -ergebnisse. Für eine plausible Geschichtsnarration sind diese unerlässlich. Das wissenschaftliche Arbeiten mit digitalen Methoden fordert den Entstehungsprozess von Ergebnissen heraus, nämlich indem er Techniken und Praktiken (geschichts-)wissenschaftlichen Arbeitens doppelte Transparenz abverlangt; Transparenz von Forschungsinteressen und die daraus folgende Übersetzung in binäre Systeme. Dieser Aufsatz versteht sich als eine Antwort auf das Bedürfnis mehr Transparenz und Raum für das eigentliche *doing Digital History*, im Sinne einer digitalen Hermeneutik, zu geben. Dieses Anliegen vollzog sich in drei Teilen: Mit der korpuslinguistischen Anwendung *nopaque* wurde gezeigt, wie Datenformate für digitale Arbeitsabläufe transformiert werden können. Auf dieser Basis können innerhalb der *corpus work bench* von *nopaque* zudem Korpora erstellt und linguistisch untersucht werden. In einem zweiten Teil erfolgten zwei Fallbeispiele, die mit *nopaque* bearbeitet wurden. An ihnen wurde gezeigt, wie historische Korpora mithilfe von NLP-Verfahren auf inhaltliche Fragestellungen untersucht werden können und wie sich *close* und *distant reading* dabei miteinander verweben. In einem letzten Beispiel wurde im Stil eines Werkstattberichts Einblick in Arbeitsabläufe eines digitalhistorisch arbeitenden Forschungsprojektes gegeben. Das Wechselspiel

von deduktivem und induktivem Arbeiten innerhalb des Forschungsprozesses befruchten die (Zwischen-)Ergebnisse, inhaltlichen und methodischen Anpassungen wechselseitig. Diese Dialektik wird nur umso offensichtlicher, wenn mit digitalen Methoden gearbeitet wird, um der Übersetzung präziser Forschungsfragen und Forschungsinteressen in binäre Systeme Rechnung zu tragen.

Auch mithilfe von digitalen Methoden in der Geschichtswissenschaft gibt es keinen geradlinigen Weg für Forschungsabläufe. Zwar erleichtern Anwendungen das Herstellen von Datenformaten. Sie fordern jedoch zugleich Forscher*innen heraus, weil ihnen methodische Herausforderungen innewohnen, die mitunter Projektabläufe, ihre inhaltlichen oder methodischen Zuschnitte und letztlich die daraus folgenden Narrationen beeinflussen. Narrationen fallen nicht vom Himmel, sondern werden aktiv im Forschungsprozess hergestellt. Den Einfluss digitaler Methoden auch auf das Herstellen von Narrationen mitzureflekieren ist daher unbedingt begrüßenswert.

Literatur

- Arlinghaus, Franz-Josef; Erhart, Walter; Gumpert, Lena; Siemianowski, Simon: *Sich selbst vergleichen. Zur Relationalität autobiographischen Schreibens vom 12. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Histoire)*. Bielefeld 2020.
- Bajohr, Frank; Meyer, Beate; Szodrzynski, Joachim (Hg.): *Bedrohung, Hoffnung, Skepsis. Vier Tagebücher des Jahres 1933*. Unter Mitarbeit von Niklas Wiczorek. Institut für die Geschichte der Deutschen Juden, Göttingen 2013 (Eine Veröffentlichung des Instituts für die Geschichte der Deutschen Juden und der Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg).
- Berliner Klinische Wochenschrift: *Kriegsärztliche Abende (Eigenbericht der Berliner klin. Wochenschr.) Sitzung vom 20. Oktober 1914*. In: *Berliner Klinische Wochenschrift (BkW)* 51 (1914), S. 1774–1775.
- Bonhoeffer, Karl (1919): *Fürsorge für Hirnverletzte und Kriegsneurotiker*. In: *Berliner Klinische Wochenschrift* 56 (1919), S. 91–93.
- Burckhardt, Daniel; Geyken, Alexander; Saupe, Achim; Werneke, Thomas: *Distant Reading in der Zeitgeschichte. Möglichkeiten und Grenzen einer computergestützten Historischen Semantik am Beispiel der DDR-Presse*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 16 (2019), H. 1, S. 177–196.

- Department of Defense. European Command. Office of Military Government for Germany (U.S.). Civil Administration Division. Public Safety Branch. 3/15/1947-9/21/1949 (1945–1948): Fragebogen Files Relating to Denazification, 1945 – 1948. The National Archives and Records Administration (NARA), NND 7062935/NND 813538, <https://catalog.archives.gov/id/7062935>, aufgerufen am 02.07.2021.
- Digitisation and Digital Preservation Group University of Innsbruck, 2021: Transkribus: READ-COOP SCE, <https://transkribus.eu/Transkribus/#scholar-content>, aufgerufen am 22.04.2021.
- Fickers, Andreas, 2014: Der ultimative Klick? Digital Humanities, Online-Archive und die Arbeit des Historikers im digitalen Zeitalter. In: Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur in Luxemburg 337 (2014), S. 25–29.
- Fickers, Andreas: Update für die Hermeneutik. Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik? In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 17 (2020), S. 157–168.
- Fickers, Andreas: Digital Hemenetics. The Reflexive Turn in Digital Public History? In: Noiret, Serge; Tebeau, Mark; Zaagsama, Gerben (Hg.): Handbook of Digital Public History. Oldenbourg 2022, S. 139–150.
- Frevert, Ute: Emotions in History – Lost and Found. Budapest (u.a.) 2011.
- Frevert, Ute: Mächtige Gefühle. Von A wie Angst bis Z wie Zuneigung – Deutsche Geschichte seit 1900, Frankfurt a.M. 2020.
- Fürstenau, Justus: Entnazifizierung. Neuwied (u.a.) 1969 (Politica 40).
- Gius, Evelyn; Meister, Jan Christoph; Meister, Malte; Petris, Marco; Schumacher, Mareike; Gerstorfer, Dominik: CATMA. Version 7.0: Zenodo, 2023.
- Goniwada, Shivakumar R.: Introduction to Datafication. Implement Datafication Using AI and ML Algorithms. Berkeley 2023.
- Grandjean, Martin: Data Visualization for History. In: Noiret, Serge; Tebeau, Mark; Zaagsama, Gerben (Hg.): Handbook of Digital Public History. Oldenbourg 2022, S. 291–300.
- Harding, Jennifer; Pribram, E. Deidre: Introduction. The case for a cultural emotion studies. In: Harding, Jennifer; Pribram, E. Deidre (Hg.): Emotions. A Cultural Studies. London (u.a.) 2009, S. 1–23.
- Henneberg, Unbekannt: Sitzung vom 14. Dezember 1914. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 52 (1915), S. 165–169.
- Henneberg, Unbekannt: Berliner Gesellschaft für Psychiatrie und Nervenkrankheiten (Offizielles Protokoll.). Sitzung vom 12. März 1917. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 54 (1917), S. 711–714.

- Henneberg, Unbekannt: Berliner Gesellschaft für Psychiatrie und Nervenkrankheiten (Offizielles Protokoll). Sitzung vom 14. April 1919. In: Berliner Klinische Wochenschrift 56 (1919), S. 738–741.
- Hilberg, Raul: *Perpetrators, victims, bystanders. The Jewish catastrophe 1933 – 1945*. London 1992.
- Hiltmann, Torsten: Vom Medienwandel zum Methodenwandel. Die fortschreitende Digitalisierung und ihre Konsequenzen für die Geschichtswissenschaften in historischer Perspektive. In: Döring, Karoline Dominika; Haas, Stefan; König, Mareike; Wettlaufer, Jörg (Hg.): *Digital history. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft*. Berlin (u.a.) 2022 (Studies in Digital History and Hermeneutics, Band 6), S. 13–44.
- Jentsch, Patrick; Porada, Stefan: From Text to Data. Digitization, Text Analysis and Corpus Linguistics. In: Schwandt, Silke (Hg.): *Digital methods in the humanities. Challenges, ideas, perspectives*. Bielefeld 2020 (Digital humanities research, Band 1), S. 89–128.
- Johnson, Ian; Falk, Michael, 2023: *Heurist. Features*. The University of Sydney. Faculty of Arts and Social Sciences, //heuristnetwork.org/features/, aufgerufen am 12.06.2023.
- König, H.: Die Prognose des Morphinismus. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 51 (1914), S. 1062–1064.
- Lamott, Franziska: *Die vermessene Frau. Hysterien um 1900*, München 2001.
- Leewy, A.; Placzek, S.: Die Wirkung der Höhe auf das Seelenleben des Luftfahrers. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 51 (1914), S. 1020–1028.
- Lerner, Paul Frederick: *Hysterical men. War, psychiatry, and the politics of trauma in Germany, 1890–1930*. Ithaca 2003 (Cornell studies in the history of psychiatry).
- Leßau, Hanne: *Entnazifizierungsgeschichten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen NS-Vergangenheit in der frühen Nachkriegszeit*. Göttingen 2020.
- Linden, Stefanie: 100 Jahre Kriegstraumata. Haben wir aus der Vergangenheit gelernt? In: *Nervenheilkunde* 35 (2016), H. 6, S. 401–407.
- Liu, Bing: *Sentiment Analysis. Mining Opinions, Sentiments, and Emotions*. 2. Auflage. Cambridge 2020.
- Michl, Susanne: *Im Dienste des »Volkskörpers«. Deutsche und französische Ärzte im Ersten Weltkrieg*. Göttingen 2007 (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Band 177).
- Möhler, Rainer: *Entnazifizierung in Rheinland-Pfalz und im Saarland unter französischer Besatzung von 1945 bis 1952*. Mainz 1992 (Veröffentlichungen

- der Kommission des Landtages für die Geschichte des Landes Rheinland-Pfalz, 17).
- Morina, Christina: *The Imperative to Act: Jews, Neighbors, and the Dynamics of Persecution in Nazi Germany, 1933–1945*. In: Dies.; Thijs, Krijn (Hg.): *Probing the Limits of Categorization. The Bystander in Holocaust History*. New York 2018 (War and Genocide, Band 27), S. 148–163.
- Morina, Christina; Frei, Norbert; Sendyka, Roma: *Balzan Bystanding Projekt. Bystanding in the Holocaust in Europe. Experiences, Ramifications, Representations, 1933 to the present*. Unter Mitarbeit von Anna Strommenger, Teresa Malice und Laura Maria Niewöhner. Bielefeld 2022.
- Niethammer, Lutz: *Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns*. Berlin 1982.
- Nowojski, Walter; Löser, Christian: *Klemperer Online – Tagebücher 1918–1959*. Oldenbourg 2019.
- Oppenheim, Herrmann: *Stand der Lehre von den Kriegs- und Unfall-Neurosen*. In: *Berliner Klinische Wochenschrift (BkW)* 54 (1917), S. 1169–1172.
- Paartsch: *Medizinische Sektion der schlesischen Gesellschaft für vaterländische Cultur zu Breslau (Offizielles Sitzungsprotokoll). Sitzung vom 12. Juli 1918*. In: *Berliner Klinische Wochenschrift (BkW)* 55 (44), 1918, S. 1058–1061.
- Prüll, Cay-Rüdiger: *The Exhausted Nation – Psychiatry and Medicine on the Home Front (1914 – 1918). The Case of Robert Sommer and the City of Giessen*. In: Hofer, Hans-Georg; Prüll, Cay-Rüdiger; Eckart, Wolfgang Uwe (Hg.): *War, trauma and medicine in Germany and Central Europe (1914–1939)*. Freiburg i.Br. 2015 (Neuere Medizin- und Wissenschaftsgeschichte, Band 26), S. 30–48.
- Schaller, Martin: *Arbeiten mit digital(isiert)en Quellen. Herausforderungen und Chancen*. In: Schmale, Wolfgang (Hg.): *Digital Humanities. Praktiken der Digitalisierung, der Dissemination und der Selbstreflexivität*. Stuttgart 2015 (Historische Mitteilungen. Beiheft, Band 91), S. 15–30.
- Schmidt, Thomas; Dangel, Johanna; Wolff, Christian: *SentText: A Tool for Lexicon-based Sentiment Analysis in Digital Humanities*. Regensburg 2021.
- Schmitt, Martin: *Die Digitalisierung der Kreditwirtschaft. Computereinsatz in den Sparkassen der Bundesrepublik und der DDR 1957–1991*. Dissertation. Göttingen 2021 (Medien und Gesellschaftswandel im 20. Jahrhundert, 15).
- Schuhmacher, Mareike; Flüh, Marie, 03.07.2020: *Von Nebenbefunden und Methodenadaptionen in den Digital Humanities am Beispiel von m*w*. DH-Kolloquium der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissen-

- schaften. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Online-Vortrag, <https://vimeo.com/437882692>, aufgerufen am 26.01.2022.
- Schwandt, Silke: Introduction. Digital Humanities in Practice. In: Dies. (Hg.): Digital methods in the humanities. Challenges, ideas, perspectives. Bielefeld 2020 (Digital humanities research, Band 1), S. 7–22.
- Schwandt, Silke: Geschichte visualisieren. Digitale Praktiken in der Geschichtswissenschaft als Praktiken der Wissenschaftsreflexion. In: Döring, Karoline Dominika; Haas, Stefan; König, Mareike; Wettlaufer, Jörg (Hg.): Digital history. Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft. Berlin (u.a.) 2022 (Studies in Digital History and Hermeneutics, Band 6), S. 191–211.
- Seiffer, Unbekannt: Rezension zu: Raimist, J.M.: Hysterie. Zur Frage über die Entstehung hysterischer Symptome. Berlin 1913. In: Berliner Klinische Wochenschrift (BkW) 51 (1914), S. 217.
- Sinclair, Stéfán; Rockwell, Geoffrey: Voyant. See through your text. Version 2.6.9: Voyant Tools. 2023.
- Sonderforschungsbereich 1288 Praktiken des Vergleichens. INF | Dateninfrastruktur und Digital Humanities: nopaque. From text to data. Bielefeld 2020, <https://nopaque.uni-bielefeld.de/>, aufgerufen am 18.12.2023.
- Steinert, Marlis: Hitlers Krieg und die Deutschen. Stimmung und Haltung der deutschen Bevölkerung im 2. Weltkrieg. Düsseldorf 1970 (Veröffentlichung d. Inst. Universitaire de Hautes Études Internationales, Genf).

Triftigkeiten historischer Erzählungen in Social Media

@ichbinsophiescholl

Vom Umgang mit empirischer Triftigkeit bei der Konstruktion historischer Narrationen in Social Media

Johanna Pöppelwiehe

1 Einleitung

»Stell dir vor es ist 1942 auf Instagram...«¹

Dieser Slogan bildete – verteilt auf mehrere Kacheln – am 30. April 2021 die ersten Posts des Instagram-Profiles @ichbinsophiescholl² – eines gemeinsamen Projekts der öffentlich-rechtlichen Medienanstalten SWR und BR, das sich zur Aufgabe gemacht hatte, »die Widerstandskämpferin [Sophie Scholl] aus den Geschichtsbüchern ins Hier und Jetzt«³ zu holen. Vorrangig durch Instagram-Stories, dem Charakter des Mediums entsprechend im Hochformat aus der Perspektive »Sophie Scholls« gefilmt, konnten User*innen »hautnah, emotional und in nachempfunderer Echtzeit«⁴ Tag für Tag an einer professionell inszenierten Narration der letzten zehn Monate des Lebens der jungen Frau teilhaben.

Narrationen wie diese bilden nicht nur eine der Grundlagen alltäglicher menschlicher Kommunikation, sondern stellen auch oftmals eine Form his-

1 @ichbinsophiescholl, Posts vom 30.04.2021, <https://www.instagram.com/p/COSf8ynHGDU/>, https://www.instagram.com/p/COSf_2EnGep/, aufgerufen am 17.04.2022.

2 Instagram-Profil @ichbinsophiescholl, <https://www.instagram.com/ichbinsophiescholl/>, aufgerufen am 17.04.2022.

3 Vgl. SWR, 2022: Instagram-Projekt. @ichbinsophiescholl, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-instagram-serie-102.html>, aufgerufen am 17.04.2022.

4 Vgl. SWR, Instagram-Projekt.

torischer Erzählung dar.⁵ Auf Grundlage von Quellen bzw. sich aus ihnen ergebenden Vergangenheitspartikeln und im Rahmen einer spezifischen Fragestellung rekonstruieren Historiker*innen – aber auch Schüler*innen, Medien, einzelne gesellschaftliche Gruppen und Gesellschaften als Ganzes – Vergangenes in Form von kohärenten Erzählungen. Auch wenn diese historischen Erzählungen grundsätzlich ergebnisoffen sind und dementsprechend kein singuläres und objektiv richtiges Narrativ existiert, sind sie keineswegs beliebig. Vielmehr kann ihre Glaubwürdigkeit mithilfe einer Reihe von Merkmalen – sogenannten Triftigkeitskriterien – überprüft werden.⁶

Aufgrund des gewählten Mediums, der Erzählweise und Interaktivität des Projekts fiel die öffentliche Resonanz auf @ichbinsophiescholl deutlich umfassender aus als es bei vielen anderen historischen Narrationen der Fall ist. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes, im März 2022, folgten dem Profil über 746 000 User*innen. Auch medial wurde der historischen Narration rund um Sophie Scholls letztes Lebensjahr große Aufmerksamkeit zuteil. Während einige Journalist*innen und Historiker*innen das Projekt als eine gelungene »Zeitreise« betrachteten, die das narrative Potenzial der Social-Media-Plattform ausschöpfte⁷ und einen niedrighschwelligem Zugang zum Thema ermöglichte,⁸ zeigten sich andere deutlich kritischer. Nora Hespers problematisierte Dekontextualisierung und fehlende Hintergrundinformationen, ungenügendes Community-Management und die mehrfach gefilterte Darstellung.⁹ San-

-
- 5 Vgl. Pandel, Hans-Jürgen: *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2015, S. 7.
- 6 So muss nach Jörn Rüsen eine (historische) Narration über empirische, narrative und normative Triftigkeit verfügen, um ihren Wahrheitsgehalt zu begründen. Vgl. Rüsen, Jörn: *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen 1983, hier S. 82f.; vgl. Schreiber, Waltraud: *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*. In: Waltraud Schreiber, Alexander Schöner, Florian Sochatzy (Hg.): *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart 2013, S. 9–37, hier S. 12–14.
- 7 Vgl. Stauffacher, Reto, 2021: »Ich bin Sophie Scholl«: *Geschichtsunterricht funktioniert auch auf Instagram*, <https://www.nzz.ch/feuilleton/ich-bin-sophie-scholl-durchbruch-eines-neuen-instagram-formats-ld.1626045>, aufgerufen am 17.04.2022.
- 8 Vgl. Iken, Katja; Gunkel, Christoph, 2022: *Selfies von Sophie, Heldin mit Handy*, <https://www.spiegel.de/geschichte/weisse-rose-sophie-scholls-letzte-monate-als-instagram-projekt-a-04369f34-b186-4c1e-854e-2d6ddcc13461>, aufgerufen am 17.04.2022.
- 9 Vgl. Hespers, Nora, 2021: *Sophie Scholl als Insta-Freundin. Das heikle Spiel mit einer historischen Figur*, <https://uebermedien.de/60159/sophie-scholl-als-insta-freundin-das-heikle-spiel-mit-einer-historischen-figur/>, aufgerufen am 17.04.2022.

dra Franz kritisierte in einem Interview mit dem Deutschlandfunk unter anderem die mangelnde Abgrenzung zwischen Fiktion und historischer Quelle sowie fehlende Quellentransparenz und -kennzeichnung:

»Für die Nutzer*innen [...] verschwimmt die Grenze zwischen Fiktion und historischer Quelle sehr stark und die ist teilweise eben sehr schwer nachzuvollziehen. Was davon ist tatsächlich belegt? Was davon hat Sophie Scholl tatsächlich so gesagt und was stammt von dem Team hinter dem Projekt?«¹⁰

Dieser Text knüpft an eben diesen Kritikpunkt der fehlenden Quellenkennzeichnung an und untersucht den Umgang mit empirischer Triftigkeit bei der Konstruktion historischer Narrationen im Rahmen des Projekts @ichbinsophiescholl. Dabei wird im Mittelpunkt stehen, welche Erzähl- und Triftigkeitskonvention von den Urheber*innen der Erzählung zugrunde gelegt wurden, welche Faktoren bzw. Grundannahmen diese Konventionen beeinflussten und ob bzw. wie transparent sie den Rezipient*innen kommuniziert wurden. Als Quellengrundlage der nachfolgenden Ausführungen dienen neben ausgewählten Posts und Kommentaren auf dem Instagram-Profil @ichbinsophiescholl vor allem Äußerungen der Verantwortlichen des Projekts, welche auf dessen Landingpage und im Rahmen von Interviews und Webtalks getätigt wurden.¹¹

2 Das narrative Geschichtsverständnis

Grundlegend für das narrativistische Paradigma in der Geschichtswissenschaft ist die Unterscheidung zwischen gewesenen Vergangenheiten¹² und

10 Vgl. Meschkat, Sonja, 2021: Warum der Fußball mehr Frauen braucht, <https://www.deutschlandfunk.de/der-tag-warum-der-fu%C3%9Fball-mehr-frauen-braucht-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022, 00:15:13-00:18:50, Zitat: 00:15:58-00:00:16:25.

11 Verwiesen sei hier zudem auf den neu erschienenen Sammelband von Mia Berg und Christian Kuchler. Dieser Beitrag wurde jedoch bereits vor dessen Veröffentlichung erstellt und bezieht den Band daher nicht mit ein. Vgl. Berg, Mia; Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Band 1).

12 Die eben, daher hier der Plural in Anlehnung an Klaus Bergmann und Martin Lücke, multiperspektivisch sind, von den damals Lebenden also als verschiedenen Lebenswelten wahrgenommen wurden und von uns daher nicht als die EINE Vergangenheit, sondern als multiple Varianten von Vergangenheiten zu denken und zu vermitteln sind. Die Ebene der Multiperspektivität stößt dabei insbesondere bei derartiger perso-

historische Narrationen, in welchen diese Vergangenheiten auf Grundlage von überlieferten Quellen, bei denen es sich um Texte und Bilder, aber auch Gegenstände handeln kann, rekonstruiert werden.¹³ Einzelereignisse bzw. Vergangenheitspartikel und Gegebenheiten werden beim historischen Erzählen kohärent in ein gewichtetes Verhältnis zueinander gesetzt und aufeinander bezogen¹⁴ – »sie werden in den historischen Narrationen kontextualisiert, gedeutet und in Sinnbildung für Gegenwart und Zukunft einbezogen.«¹⁵ Im Zuge dessen wählen Historiker*innen zwei verschiedene Zeitpunkte aus, von denen mindestens einer in der Vergangenheit liegt, und verbinden diese zwei Zeitpunkte auf Grundlage einer Fragestellung¹⁶ durch eine Narrativierung der sich auf der Zeitachse zwischen diesen Punkten vollziehenden Entwicklung. Da es sich bei dieser Narrativierung um eine Beschreibung von Zusammenhängen handelt, stellt das historische Erzählen zugleich auch ein Erklärungsverfahren dar.¹⁷

Produkt der historischen Erzählung ist stets ein ›Text‹, welcher neben der geschriebenen Textform auch andere mediale Formen, wie etwa Ausstellungen, Filme oder Interviews beziehungsweise Gespräche im Allgemeinen, annehmen kann.¹⁸ Im narrativen Geschichtsverständnis handelt es sich bei fast allen geschichtswissenschaftlichen Texten um historische Narrationen. »Die Aussagen, die Historiker bilden, wenn sie Ereigniszusammenhänge darstellen, nehmen eine Refiguration der Zeit vor, und insofern erzählen sie.«¹⁹ Ausgenommen hiervon sind lediglich geschichtstheoretische und -philosophische Texte und Quellenkritiken.

Historische Narrationen sind durch fünf allgemeingültige epistemologische Merkmale gekennzeichnet. Sie zeichnen sich durch Partialität, d.h. ihre zeitliche, räumliche und thematische Begrenzung, aus, und sind dahingehend

nalisierten Projekten wie @ichbinsophiescholl an ihre Grenzen in der Darstellbarkeit. Ein Problem, auf das später noch eingegangen wird.

- 13 Vgl. Schreiber, *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*, S. 12.
- 14 Barricelli, Michele: *Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann*. In: Olaf Hartung, Ivo Steininger, Thorsten Fuchs (Hg.): *Lernen und erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden 2011, S. 61–82, hier S. 62.
- 15 Schreiber, *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*, S. 13.
- 16 Vgl. Schreiber, *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*, S. 12.
- 17 Vgl. Barricelli, *Historisches Erzählen*, S. 62f.
- 18 Vgl. Schreiber, *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*, S. 12f.
- 19 Pandel, *Historisches Erzählen*, S. 75.

selektiv, als dass sie, je nach Fragestellung, nur bestimmte Personen, Ereignisse und Handlungen perspektivierend herausgreifen. Aufgrund ihres Untersuchungsgegenstandes, welcher in der Vergangenheit liegt, sind historische Erzählungen stets retrospektiv. Durch die Sequenzierung und sinnbildende Verknüpfung zeitdifferenter Ereignisse verfügen sie zudem über Temporalität.²⁰

Aus diesen epistemologischen Prinzipien lässt sich ableiten, dass historische Narrationen grundsätzlich ergebnisoffen sind, d.h. auf Grundlage derselben Vergangenheitspartikel können unterschiedliche, möglicherweise konkurrierende Narrationen konstruiert werden. Daraus lässt sich jedoch keine Beliebigkeit ableiten.²¹ Um Validität und Authentizität beanspruchen zu können, müssen Erzählungen vielmehr in Bezug auf verschiedene Aspekte über Plausibilität verfügen, zu deren Überprüfung unterschiedliche Konzepte entwickelt worden sind. Während Hermann Lübbe etwa 1976 mit der Begründungs-, Konsens-, und Referenzobjektivität Wahrheitskriterien für historische Narrationen vorschlägt,²² spricht Jörn Rüsen analog von empirischer, normativer und narrativer Triftigkeit von Geschichte(n).²³

Das narrative Geschichtsverständnis geht also von einer Re-Konstruktion historischer Narrative auf Grundlage einer spezifischen Fragestellung anhand von Vergangenheitspartikeln aus. Diese historischen Erzählungen sind grundsätzlich ergebnisoffen und erheben einen gewissen Geltungsanspruch, welcher anhand ihrer empirischen, normativen und narrativen Triftigkeit überprüft werden kann. Diese beziehen sich auf die der Narration zugrunde gelegten Tatsachen und Normen sowie ihre sinnbildende Schlüssigkeit.

3 Die Charakteristika der historischen Erzählungen bei @ichbinsophiescholl

Historische Narrationen haben stets Urheber*innen, die auf Grundlage von bestimmten Adressat*innen Medien und Darstellungsformen ihrer Narration auswählen.²⁴ Bei @ichbinsophiescholl handelte es sich um ein Projekt der

20 Vgl. Pandel, *Historisches Erzählen*, S. 75–90.

21 Vgl. Schreiber, *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*, S. 14.

22 Vgl. Lübbe, Hermann: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft. In: Werner Becker, Kurt Hübner (Hg): *Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften*. Hamburg 1976, S. 183–188, hier S. 185–187.

23 Vgl. Rüsen, *Historische Vernunft*, S. 79–84.

24 Vgl. Schreiber, *Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen*, S. 16.

öffentlich-rechtlichen Medienanstalten SWR und BR, welches von einem Team aus Redakteur*innen der beiden Sender gemeinsam mit den externen Produktionsfirmen Sommerhaus Medien, VICE Media und Unframed Productions umgesetzt wurde. Beratend tätig war die Historikerin Dr.in Maren Gottschalk.²⁵

Bei den primären Adressatinnen der Narration handelte es sich nach Aussagen des SWR-Redakteurs Ulrich Herrmann um junge Frauen;²⁶ als Quellengrundlage dienten in erster Linie Ego-Dokumente Sophie Scholls aus den Jahren 1937 bis 1943.²⁷ Als Medium, durch welches die Narration um Sophie Scholl der Zielgruppe präsentiert werden sollte, wurde Instagram gewählt, da sich dieses nach Ansicht der Urheber*innen für eine Vermittlung der alltagsgeschichtlichen, tagebuchähnlichen Inhalte besonders gut eigne.²⁸

Vor allem in gescripteten Spielszenen im Selfieformat,²⁹ welche täglich in der Instagram-Story gepostet wurden, führte die Schauspielerin Luna Wedler als Darstellerin Sophie Scholls auf @ichbinsophiescholl durch deren Leben. Durch diese Erzählweise weist das Profil Parallelen zum israelischen Projekt @eva.stories³⁰ auf, in dessen Rahmen im Jahr 2019 die Geschichte der ungarischen Jüdin Éva Heyman erzählt wurde und welches laut den Urheber*innen @ichbinsophiescholl als Inspiration diente.³¹ Anders als bei @eva.stories wurden die Stories @ichbinsophiescholl|s durch Feed-Posts ergänzt, die aus der Ich-Perspektive die Gefühle und Gedanken der Protagonistin darlegten

25 SWR, 2022: @ichbinsophiescholl. Wie entstand der Instagram-Kanal von Sophie Scholl?, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-entstehung-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022.

26 Vgl. Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit: @ichbinsophiescholl. Die Widerstandskämpferin in der Gegenwart, https://www.youtube.com/watch?v=SRHKaDsm3xE&ab_channel=Friedrich-Naumann-Stiftungf%C3%BCrdieFreiheit, aufgerufen am 17.04.2022, Min. 9:58-10:25.

27 SWR, 2022: @ichbinsophiescholl. Instagram-Projekt zu Sophie Scholl von SWR und BR, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022.

28 Vgl. Friedrich-Naumann-Stiftung, @ichbinsophiescholl, Min. 06:50-07:20.

29 SWR, 2022: @ichbinsophiescholl. Selfie-Modus und Zeichnungen: Umsetzung von Sophie Scholls Instagram-Kanal, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-umsetzung-100.html>, zuletzt abgerufen am 17.04.2022.

30 Instagram-Profil @eva.stories, 2019: <https://www.instagram.com/eva.stories/>, aufgerufen am 17.04.2022.

31 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

und Instagram-typisch mit thematisch passenden Hashtags versehen wurden. Durch Umfragen und die Kommentarfunktion, im Rahmen derer ein Community Management Team Nutzer*innenkommentare in der Rolle der Sophie Scholl beantwortete und als #TeamSoffer bei Bedarf historische Kontextualisierung lieferte, wurde die Narration für die User*innen interaktiv gestaltet. Wie in den sozialen Medien üblich, erfolgte auf diese Weise durch jeden Post die narrative Identitätskonstruktion einer fiktionalisierten Version der historischen Figur Sophie Scholl.³²

Folgt man der von Christine Lohmaier, Christian Schwarzenegger und Maria Schreiber in ihrer Studie zu Inszenierungsformen von Geschichte im digitalen Kontext vorgeschlagenen Systematisierung bzw. Typologisierung der Darstellung historischer Figuren auf Instagram,³³ handelt es sich bei @ichbinsophiescholl aufgrund seiner Ich-Perspektive um einen Account des Typs »Social Media Autobiografie«. ³⁴ Dieser zeichnet sich durch einen hohen Grad von Social Media-Authentizität sowie – im Gegensatz zu vielen anderen Accounts dieser Art³⁵ – eine außerordentlich professionelle Aufarbeitung und Umsetzung aus.

Grundsätzlich entspricht die bei @ichbinsophiescholl präsentierte Narration in Hinblick auf eine Reihe von Aspekten einer historischen Erzählung im Sinne des narrativen Geschichtsverständnisses. Die ausgewählten Start- bzw. Endpunkte der Narration – Sophie Scholls Studienbeginn in München im Mai 1942 und ihre Verhaftung im Februar 1943³⁶ – liegen beide in der Vergangenheit und werden anhand einer erklärenden Narration sinnbildend miteinander verbunden. Das Produkt der historischen Narration, also den ›Text‹, stellt die Gesamtheit von Posts, Reels, Stories sowie Kommentaren auf dem @ichbinsophiescholl-Profil dar.

32 Vgl. Burkhardt, Hannes: Digitale Erinnerungskulturen im Social Web. Personen des »Dritten Reichs« auf Facebook am Beispiel von Claus Stauffenberg, Sophie Scholl und Erwin Rommel. In: Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2015 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10), S. 163–188 hier S. 166f.

33 Vgl. Lohmaier, Christine; Schwarzenegger, Christian; Schreiber Maria: Instamemories. Geschichte in digitalen Medien als lebendige Erinnerungskultur jenseits formaler Bildungskontexte. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 6 (2020), S. 48–61, hier S. 54–58.

34 Vgl. Lohmaier; Schwarzenegger; Schreiber, Instamemories, S. 56f.

35 Vgl. Lohmaier; Schwarzenegger; Schreiber, Instamemories, S. 56.

36 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

Auch die fünf diskutierten epistemologischen Merkmale historischer Narrationen finden sich im Kern wieder. Es handelt sich um eine retrospektive Konstruktion eines Abschnitts des Lebens Sophie Scholls, welche durch einen festgelegten Start- und Endpunkt gekennzeichnet ist. Aufgrund ihrer zeitlichen und thematischen Begrenzung zeichnet sich die Erzählung durch Partialität aus. Der Fokus auf Sophie Scholl sowie einzelne Aspekte ihres Lebens bedingt die Selektivität der Narration. Schließlich wird durch die Sequenzierung und sinnbildende Verknüpfung der ausgewählten Vergangenheitspartikel Temporalität geschaffen.

Im Hinblick auf eine Reihe von Aspekten unterscheidet sich @ichbinsophie-scholl allerdings grundlegend von historischen Erzählungen mit wissenschaftlichem Anspruch. Um »eine ehrliche und intime Perspektive auf ihren Alltag, ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken [zu] ermöglichen«³⁷, wurde der Blickwinkel der Hauptfigur als Erzählperspektive gewählt.³⁸ Dies hat zum einen zur Konsequenz, dass Sophie Scholls digitales Tagebuch sich zwar an »historisch dokumentierten Erlebnis-Kontexte[n]«³⁹ der Protagonistin orientiert, im Detail jedoch zu einem großen Teil fiktionalisiert ist und nur in Ansätzen auf intersubjektiv nachvollziehbaren Vergangenheitspartikeln fußt.⁴⁰ Durch die Beschränkung auf eine individuelle Person nimmt die historische Kontextualisierung der Ereignisse zudem nur eine nachrangige Position in der Narration ein. Dies wurde von den Urheber*innen wiederum mit der Perspektive der Erzählung begründet, welche Sophie Scholls vermeintliche persönlichen Kenntnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt widerspiegeln solle.⁴¹

In Hinblick auf die Charakteristika der Erzählung auf @ichbinsophie-scholl kann also festgehalten werden, dass es sich um eine »Social Media Autobiografie«⁴² mit professionellem Produktionswert handelt, in deren Rahmen die Identität einer fiktionalisierten Version der historischen Sophie Scholl konstruiert wird. Es handelt sich dabei um eine historische Narration im Sinne des narrativen Geschichtsverständnisses, welche über die epistemologischen Merkmale historischer Narrationen verfügt, sich aber aufgrund

37 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

38 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

39 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

40 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

41 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

42 Lohmaier; Schwarzenegger; Schreiber, Instamemories, S. 56f.

ihrer Zielgruppe in Bezug auf ihre Erzählweise, Perspektive sowie Interaktivität von herkömmlichen, wissenschaftlichen historischen Erzählungen unterscheidet.

4 Empirische Triftigkeit bei @ichbinsophiescholl

Nachdem die Charakteristika der historischen Narration im Instagram-Projekt @ichbinsophiescholl herausgearbeitet worden sind, wird im Folgenden untersucht, welche Rolle der empirischen Triftigkeit der Erzählung bei ihrer Konstruktion sowie Präsentation zugemessen wurde. Der Fokus wird dabei anhand zweier Aspekte auf die der Narration zugrunde gelegten Triftigkeitskonventionen gelegt. Zum einen wird die Transparenz der methodischen Arbeitsweise insbesondere im Hinblick auf die Offenlegung der Fiktionalität der Narration analysiert. Daneben wird der Umgang mit der Überprüfbarkeit der Erzählung durch die Offenlegung von Quellen und die Verwendung von Referenzen im Mittelpunkt stehen.

Suli Kurban, die Social-Media-Redaktionsleiterin @ichbinsophiescholl|s, bezieht zum Umgang mit Authentizität statt Wissenschaftlichkeit im Rahmen des Projekts sowie dessen Bildungsanspruch in einem Interview mit der Bundeszentrale für politische Bildung folgendermaßen Stellung:

»Die Leute haben eine Erwartung an uns und wollen informiert werden, aber das Projekt ist so konzipiert, dass es eine fiktionale Geschichte über eine historische Person auf Social Media ist. [...] Eine Bildungslücke können wir nicht füllen. Dafür müssen die Leute immer noch selber Recherche betreiben, Bücher kaufen, weiterlesen, historische Filme oder Dokumentationen anschauen. [...] Wir versuchen historisch möglichst korrekt zu sein, aber dass in einer Serie auch Sachen dramatisiert werden, das ist künstlerische Freiheit. [...] [U]nsere Hände sind gebunden, wenn es darum geht, dass wir wissenschaftlich tieferegehende Kommentare schreiben müssen. Wir sind keine Wissenschaftlerinnen oder Historikerinnen – wir *arbeiten* mit Historikerinnen.«⁴³

43 Meyer, Leonie, 2021: Widerstandsgeschichte auf Instagram. Was leistet das Projekt @ichbinsophiescholl?, <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/335601/widerstandsgeschichte-auf-instagram-was-leistet-das-projekt-ichbinsophiescholl/>, aufgerufen am 17.04.2022, Hervorhebung im Original.

Nach Suli Kurban gelten für die historische Erzählung auf @ichbinsophiescholl also die gleichen Erzähl- und damit Triftigkeitskonventionen wie bei einer Serie, welche zwar auf historischen Gegebenheiten beruht, diese aufgrund ihrer Erzählweise jedoch dramatisiert und damit fiktionalisiert. Obwohl sich Kurban der – ihrer Ansicht nach nicht zu erfüllenden – Erwartungshaltung der Nutzer*innen an die Erzählung bewusst ist, sind die von den Urheber*innen zugrunde gelegten Triftigkeitskonventionen, namentlich dass es sich bei der Narration auf @ichbinsophiescholl um Fiktion handelt, welche keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und Authentizität erhebt, für Konsument*innen der Erzählung nicht ohne weiteres ersichtlich. So sind in der Instagram-Bio zwar Sophie Scholls tatsächliche Lebensdaten angegeben, die Fiktionalität der Erzählung bleibt hingegen allenfalls implizit.⁴⁴ Das gleiche gilt für die einzelnen Posts des Profils, in deren Captions weder Hinweise auf die Fiktionalität der gesamten Narration gegeben noch fiktionale Elemente, wie etwa erfundene Personen, gekennzeichnet werden. Dies geschieht allenfalls in Kommentaren des #TeamSoffer, die jedoch nicht direkt unter der Caption als erster Kommentar angepinnt sind, sondern unter den oftmals mehreren Hundert Kommentaren untergehen und aktiv gesucht werden müssen. Um Kenntnis über die zugrunde gelegten Triftigkeitskonventionen der Erzählung und damit ihre Fiktionalität zu erlangen, müssen sich Nutzer*innen entweder zielgerichtet durch die Landingpage des Projektes klicken, um diese Information schließlich in einem Dropdown-Menü der FAQs⁴⁵ zu finden, oder auf entsprechende Kommentare anderer User*innen stoßen.

Äußerungen von Adressat*innen der Narration zeigen das fehlende Bewusstsein über deren Fiktionalität deutlich. Die Historikerin Charlotte Jahnz erklärt im Gespräch mit Kurban etwa, sie habe @ichbinsophiescholl »als Informationsprojekt darüber wahrgenommen, wer Sophie Scholl war.«⁴⁶ Nutzerin @bee.babsi.bee gibt an, sie »fände es aber im Sinne der historischen Transparenz besser, wenn hier von vornherein kommuniziert würde, dass z.B. die Zeichnungen nicht Sophie Scholls [...] eigene Zeichnungen sind.«⁴⁷ Dies sei

44 Vgl. Instagram-Profil @ichbinsophiescholl.

45 Vgl. SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl.

46 Meyer, Widerstandsgeschichte.

47 Vgl. Kommentar von @bee.babsi.bee unter dem Post vom 09.06.2021, <https://www.instagram.com/p/CPOdxD9Hr1J/>, aufgerufen am 17.04.2022.

ihr erst durch eine Antwort in der Kommentarspalte klar geworden.⁴⁸ In weiteren Kommentaren zeigt sich zudem, dass User*innen der Erzählung allein aufgrund der Involvierung öffentlich-rechtlicher Medien als Urheber*innen eine große Authentizität zusprechen, welche auch mit Erwartungen an die Quellentreue und Glaubhaftigkeit der Narration verknüpft ist.⁴⁹

Zu den Unklarheiten über die Fiktionalität und Realitätsnähe der Narration »Sophie Scholls« trägt die Entscheidung der Macher*innen bei, auf Referenzen für nicht-fiktionale Elemente der Erzählung zu verzichten. Wie bereits eingangs erwähnt, gehörte das Fehlen von Quellen- bzw. Literaturtransparenz bereits kurz nach dem Start des Projekts zu einem der Kritikpunkte an @ichbinsophiescholl.⁵⁰ So ist die Mehrzahl der Posts nicht mit Angaben über die Herkunft der vermittelten Informationen versehen. Dies schließt auch solche Posts ein, in denen historisches Bildmaterial und wörtliche Zitate genutzt werden.

Von den Urheber*innen der Narration werden zwei Gründe genannt, aus denen bewusst auf die Kenntlichmachung von Quellen verzichtet worden sei: die Perspektive der Erzählung sowie ihre Adressat*innen. So reagierte Maren Gottschalk, welche das Projekt historisch betreute, auf die Kritik zum Umgang mit Quellenangaben im Rahmen von @ichbinsophiescholl folgendermaßen:

»Und das, finde ich, ist eben gerade das Besondere zu sagen: Nein wir machen eben keine Fußnoten. Denn in dem Moment, wo wir sagen würden, unten im Kommentar erscheint jetzt »das kommt daher und das kommt daher« und so weiter wäre das für die jungen Leute schon wieder komplett out. Ich habe in den letzten Wochen zu Sophies 100. Geburtstag zehn Schulveranstaltungen online mit hunderten von Schülerinnen und Schülern in einer Woche gehabt und wir haben viel darüber gesprochen. Und die lieben dieses Format und wir würden die nicht erreichen, wenn wir sagen »wir machen jetzt noch eine Materialsammlung unten«. Wer das sucht, findet das. Ich meine in unseren Biografien, es gibt so viele Bücher über Sophie, es gibt wirklich viel Material.«⁵¹

48 Vgl. Kommentar von @bee.babsi.bee unter dem Post vom 09.06.2021.

49 Vgl. Kommentar von @sibl_and_the_wheel unter dem Post vom 26.08.2021, <https://www.instagram.com/p/CTCd6mxjNRX/>, aufgerufen am 17.04.2022.

50 Vgl. Meschkat, Fußball.

51 Friedrich-Naumann-Stiftung, @ichbinsophiescholl, Min. 21:06-21:50.

Die Angabe von Quellen wird also nicht nur als nicht zielgruppengerecht, sondern sogar als Hindernis für die Rezeption der Erzählung durch die antizipierten Adressat*innen angesehen.

Die Überprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit der empirischen Triftigkeit der Narration wird durch das Fehlen von Referenzen deutlich erschwert und wie Kurban legt auch Gottschalk die Suche nach den Quellengrundlagen der Erzählung in die individuelle Verantwortung der Rezipient*innen. Wie dies ohne größeren Recherche- und damit Zeitaufwand für einzelne Posts, in denen nicht nur keine Quellenangabe vorhanden ist, sondern auch nicht hinreichend transparent gemacht wird, ob es sich um gesicherte Äußerungen Sophie Scholls oder eine vollständige oder teilweise Fiktionalisierung handelt, praktikabel sein soll, bleibt in den folgenden Ausführungen Gottschalks unklar.

Ein zweiter Grund, aus dem im Rahmen des Projektes auf Referenzen verzichtet wurde, geht aus einer Antwort des #TeamSoffer auf den Kommentar einer Nutzerin hervor, in dem diese Quellenangaben in den Captions anregt, um den sich häufenden Nachfragen durch User*innen hervorzukommen.⁵² Dort heißt es: »Vielen Dank für die Anregung. In diesem Projekt geht es um die subjektive Sicht von Sophie Scholl, die in den Captions erzählt wird. Durch Hinweise über die Herkunft der Zitate würde die subjektive Erzählung zerstört werden.«⁵³ Erneut werden Quellenangaben also als hinderlich für die Rezeption der Erzählung bewertet. Begründet wird dies an dieser Stelle jedoch nicht anhand äußerer Faktoren, sondern durch die innere Logik der Narration und ihren subjektiven Blickwinkel.

Überträgt man Rüsens Überlegungen zu den Triftigkeiten einer Erzählung auf die Position der Macher*innen @ichbinsophiescholl|s, so trägt die für das Projekt gewählte Erzählweise durch den fehlenden Nachweis des Erfahrungsgehalts ihrer Narration potenziell dazu bei, Zweifel an ihrem Wahrheitsgehalt zu erzeugen.⁵⁴ Der Umstand, dass der empirischen Triftigkeit der Narration nur eine geringe Bedeutung zugemessen wird, lässt sich möglicherweise mit den von den Urheber*innen zugrunde gelegten Triftigkeits- und Erzählkonventionen erklären, welche denen einer Fernsehproduktion gleichen, die für gewöhnlich über keinen Authentizitätsanspruch verfügt.

52 Vgl. Kommentar von @herstory_pod unter dem Post vom 23.05.2021, <https://www.instagram.com/p/CPODxD9Hr1/>, aufgerufen am 17.04.2022.

53 Kommentar von @ichbinsophiescholl unter dem Post vom 23.05.2021, <https://www.instagram.com/p/CPODxD9Hr1/>, aufgerufen am 17.04.2022.

54 Vgl. Rüsen, *Historische Vernunft*, S. 78.

Während die intransparente empirische Triftigkeit ihrer Narration aufgrund der von ihnen angenommenen Triftigkeitskonventionen von den Urheber*innen @ichbinsophiescholl|s nicht als problematisch angesehen wird, zeigen zahlreiche Kommentare, dass sowohl die Offenlegung der Quellen der Narration als auch ihre historische Kontextualisierung von Nutzer*innen durchaus gewünscht ist. Zwar äußern sich User*innen auch ähnlich wie Maren Gottschalk und loben den niedrigschwelligen Zugang sowie die durch die Erzählweise ermöglichte Immersion,⁵⁵ Fragen nach den Quellengrundlagen der Narration und deren Kontextualisierung unter einer Reihe von Posts machen allerdings deutlich, dass bei vielen User*innen – entgegen den Annahmen der Produzent*innen – fraglos Interesse an Referenzen und der Kennzeichnung von Originalquellen bestand.⁵⁶ So stießen Kommentare des #TeamSoffer, in denen das Community Management @ichbinsophiescholl|s Hintergrundinformationen bereitstellte, über fiktionale Aspekte aufklärte und auf die zugrunde gelegten Quellen verwies, auf positive Resonanz der Nutzer*innen.⁵⁷

Eine Reihe von Rezipient*innen störte sich nicht nur an den fehlenden Quellenangaben, sondern verfügte zudem über eine grundlegend andere Auffassung der Triftigkeitskonventionen historischer Ich-Erzählungen in den sozialen Medien im Allgemeinen oder – aufgrund des sensiblen und häufig instrumentalisierten Themenkomplexes – zumindest bei @ichbinsophiescholl. Ein Nutzer fragte etwa, ob »man eine fiktionale Geschichte wie einen ARD Fernsehfilm (sic!) in diesem Format präsentieren«⁵⁸ dürfe. Für

55 Beispielweise die Kommentare von @pepalunika und @tanja.kah unter dem Post vom 09.06.2021, <https://www.instagram.com/p/CPODxD9Hr1/>, aufgerufen am 17.04.2022.

56 So zum Beispiel Kommentare von @arcspace unter dem Post vom 25.02.2022; von @kaishassan unter dem Post vom 16.05.2021, <https://www.instagram.com/p/CO7bXwbNl-F/>; von @annidee92 unter dem Post vom 16.08.2021, <https://www.instagram.com/p/CSouUcSsomp/>; von @maja_furiaroja unter dem Post vom 09.06.2021, <https://www.instagram.com/p/CPODxD9Hr1/>/uvm., aufgerufen am 17.04.2022.

57 So erhielt etwa ein entsprechender Kommentar von @ichbinsophiescholl unter dem Post vom 01.09.21, <https://www.instagram.com/p/CTSSVmrMWKX/>), 206 Likes von User*innen.

58 Kommentar von @mg_hamburg_mg unter dem Post vom 18.05.21, <https://www.instagram.com/p/CPBa7dTnZDz/>, aufgerufen am 17.04.2022.

andere User*innen stellte insbesondere die fehlende Abgrenzung realer von fiktionalen Elementen und deren Kenntlichmachung ein Problem dar.⁵⁹

Diese undurchsichtige Vermischung von Realität und fiktionalen Elementen hatte auch zur Folge, dass Nutzer*innen sowohl die normative als auch die narrative Triftigkeit der Erzählung und damit die Glaubwürdigkeit der konstruierten Identität der fiktionalisierten Sophie Scholl hinterfragten. So zweifelten User*innen beispielsweise die normative und damit auch narrative Triftigkeit eines Posts mit folgender Caption an:

»Wir wussten nicht, dass ein Krieg kommt. Dass manche unserer Klassenkameraden von der Schule an die Fronten geschickt werden würden. Einige sind bereits gefallen. Jüdische Freunde mussten fliehen oder sind verschwunden. [...]«⁶⁰

Aufgrund der fehlenden Quellennachweise wird von User*innen die Glaubwürdigkeit der Aussagen hinterfragt, dass sich die reale Sophie Scholl und ihre Familie des anstehenden Kriegs nicht bewusst waren⁶¹ und keine Kenntnis von der Deportation der jüdischen Bevölkerung hatten.⁶²

Die Urheber*innen von @ichbinsophiescholl und das Community Management des Projekts reagierten auf die Kritik an den Triftigkeitskonventionen und deren Intransparenz verhalten. Das Social-Media-Team von @ichbinsophiescholl trat in den Kommentaren nur vereinzelt mit Nutzer*innen über deren Kritik an den Triftigkeitskonventionen des Projekts in Interaktion. Am 23.05.2021, also nur wenige Wochen nach dem Beginn des Projekts, erklärte das #TeamSoffer in einer Antwort an einen Nutzer, welcher sich eine deutlichere Kennzeichnung von Original und Interpretation wünschte,⁶³ dass

59 Vgl. beispielweise Kommentare von @tinleamar vom 26.08.21, <https://www.instagram.com/p/CTCd6mxjNRX/>; von @andrea_morgenthaler vom 30.04.21, https://www.instagram.com/p/COSgyqYH_ZT/, aufgerufen am 17.04.2022.

60 Post vom 21.08.2021, <https://www.instagram.com/p/CS1bkb8sZJn/>, aufgerufen am 17.04.2022.

61 Vgl. Kommentar von @fraunora.h unter dem Post vom 21.08.2021, <https://www.instagram.com/p/CS1bkb8sZJn/>, aufgerufen am 17.04.2022.

62 Vgl. Kommentar von @heikegumz unter dem Post vom 21.08.2021, <https://www.instagram.com/p/CS1bkb8sZJn/>, aufgerufen am 17.04.2022.

63 Kommentar von @archibaldkatzfusz unter dem Post vom 23.05.2021, <https://www.instagram.com/p/CPODxD9Hr1j/>, aufgerufen am 17.04.2022.

an einem System zur Kenntlichmachung sowie einer Landingpage mit Zusatzinformationen gearbeitet werde.⁶⁴ Während weder die Einrichtung eines solchen Kennzeichnungssystems noch einer entsprechenden Landingpage nachzuvollziehen ist, erfolgten einzelne Anpassungen bei der Quellenkennzeichnung. So wurden die eigens für das Projekt erstellten Illustrationen und Animationen, bei denen sich die Nachfragen nach Authentizität in den Kommentaren häuften, in den Captions als Werke der Künstlerin Édith Carron gekennzeichnet. Auch bei Posts, die Originalbilder bzw. -videos enthielten, finden sich vereinzelt Verweise auf die archivalischen Quellen. Ein Konzept darüber, welche Originalaufnahmen mit Quellenangaben gekennzeichnet werden und welche nicht, ist allerdings weder aus den Kennzeichnungen selbst ersichtlich noch auf den Websites des SWR zu finden.⁶⁵

5 Triftigkeitskonventionen historischer Erzählungen in den sozialen Medien – Immersion vs. Transparenz?

Die fiktionale Sophie Scholl postete ihr letztes Selfie am 17. Februar 2022, einen Tag vor dem 79. Jahrestag der Verhaftung der realen Sophie Scholl. Während das Selfie über 30 000 Likes erhielt und viele Nutzer*innen ihre Angst vor diesem Ereignis teilen oder »Sophie« zu warnen versuchen, findet sich – angeregt durch eine Sendung des ZDF Magazin Royal von Jan Böhmermann vom Vortag – in den über 500 Kommentaren auch deutliche Kritik.⁶⁶ Die Kritiker*innen empfanden @ichbinsophiescholl etwa als »respektlos, pietätslos und geschichtsrelativierend«.⁶⁷ An Böhmermanns Kritik anschließend, wird zudem der Umgang mit Quellen und damit auch mit empirischer Triftigkeit im Rahmen des Projekts thematisiert:

64 Kommentar von @ichbinsophiescholl unter dem Post vom 23.05.2021, <https://www.instagram.com/p/CPODxD9Hr1J/>, aufgerufen am 17.04.2022.

65 Besonders auffällig ist dies bei den letzten Posts des Projekts, in denen die der Erzählung zugrundeliegenden historischen Personen und ihre Lebensläufe mit Originalfotos vorgestellt wurden. Dort sind etwa die Posts zu Hans Scholl, Sophie Scholl und Christoph Probst mit einem Verweis auf die Bildquelle versehen, diejenigen über Kurt Huber, Willi Graf und Fritz Hartnagel hingegen nicht.

66 Vgl. Post vom 17.02.2022, <https://www.instagram.com/p/CaE2nndM931/>, aufgerufen am 09.05.2023.

67 Kommentar von @_momentokopie unter dem Post vom 17.02.2022, <https://www.instagram.com/p/CaE2nndM931/>, aufgerufen am 09.05.2023.

»Wenn man Sophie Scholl Tribut zollen und junge Menschen für Geschichte begeistern will, muss man sich an die Fakten halten und sie nicht verdrehen, verheimlichen oder reißerisch darstellen.«⁶⁸

In den Kommentaren ebenso vertretene, unterstützende Beiträge wie der folgende der Userin @miss_muc spiegeln jedoch auch deutlich die positive Resonanz auf das Projekt wider und zeigen, dass fehlende Transparenz nicht für alle User*innen ein Problem darstellt. Sie schreibt:

»Habe das Projekt von Anfang an verfolgt und fand es großartig! 🙌 mir hat es sehr viel gebracht und ich fand die Reels und Stories aus Sophies Sicht Klasse und total nachvollziehbar. Ich kann nicht verstehen, dass Jan Böhmermann eine ganze Sendung darauf verschwendet, das Projekt schlecht zu machen und abzuwerten. Quellenangaben und Fiktion hin oder her. Hat mich sehr traurig gemacht. 😞.«⁶⁹

Dieser letzte Beitrag der fiktiven Sophie Scholl, bei dem die Kommentarfunktion inzwischen eingeschränkt wurde, dient auf diese Weise als ein Brennglas für die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche verschiedener gesellschaftlicher Gruppen daran, was eine historische Narration in den sozialen Medien kann, darf, aber auch muss.

Grundsätzlich hat die von den öffentlich-rechtlichen Medienanstalten SWR und BR konstruierte Narration auf @ichbinsophiescholl dabei eine Reihe von Merkmalen mit traditionellen, analogen historischen Erzählungen mit wissenschaftlichem Anspruch gemein. Sie verbindet zwei in der Vergangenheit liegende Zeitpunkte durch eine erklärende und sinnbildende Erzählung. Dabei verfügt sie über die fünf epistemologischen Merkmale historischer Narrationen, namentlich Konstruktivität, Partialität, Selektivität, Temporalität und Retrospektivität. Die Ich-Perspektive sowie die Fiktionalisierung der Narration unterscheiden die Erzählung um die fiktionale Sophie Scholl jedoch von wissenschaftlichen historischen Narrationen. Im Verständnis der Urheber*innen von @ichbinsophiescholl handelt es sich bei ihrer Ich-Erzählung auf Instagram dementsprechend auch nicht um eine historische Narration

68 Kommentar von @britt_marie_nl unter dem Post vom 17.02.2022, <https://www.instagram.com/p/CaE2nndM931/>, aufgerufen am 09.05.2023.

69 Kommentar von @miss_muc unter dem Post vom 17.02.2022, <https://www.instagram.com/p/CaE2nndM931/>, aufgerufen am 09.05.2023.

mit wissenschaftlichem Anspruch, sondern um eine auf historischen Quellen beruhende Fiktionalisierung der Geschehnisse.

Die spezifische, von den Eigenschaften des Mediums Instagram beeinflusste Erzählweise war neben der Zielgruppe der Narration einer der Faktoren, welche den Umgang mit der empirischen Triftigkeit im Rahmen des Projekts bestimmten. Um die Narration für junge Menschen attraktiv zu gestalten und den subjektiven Erzählfluss nicht zu stören, wurde sowohl auf Referenzen als auch auf die Kenntlichmachung fiktionaler Elemente in den Captions individueller Posts verzichtet. Dass auf diese Weise die Glaubwürdigkeit ihrer Erzählung angreifbar wurde, scheint für die Urheber*innen nicht problematisch. Der Grund hierfür kann möglicherweise darin gesehen werden, dass die Triftigkeitskonventionen von Fernsehserien mit teilweise fiktionalem Inhalt als Grundlage angenommen wurden und diese gemeinhin nicht über einen universellem Geltungsanspruch verfügen.

Statt der empirischen Triftigkeit und damit Glaubwürdigkeit ihrer Erzählung stand bei den Urheber*innen also vielmehr deren Attraktivität für die ausgewählte Zielgruppe im Vordergrund.⁷⁰ Während dies grundsätzlich nicht problematisch ist, führte die mangelnde Intransparenz der zugrunde gelegten Triftigkeitskonvention bei den Nutzer*innen zum Teil zu falschen Annahmen bezüglich der Authentizität der Erzählung. Einige User*innen verfügten sogar über gänzlich andere Ansprüche an die empirischen Triftigkeitskonventionen bei @ichbinsophiescholl und kritisierten insbesondere die fehlende Abgrenzung fiktionaler von realen Erzählelementen als unangemessen. Eine konsequente Anpassung der Triftigkeitskonventionen durch das Team hinter @ichbinsophiescholl erfolgte trotz anhaltender kritischer Äußerungen von Nutzer*innen bis zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes nicht.

Die Untersuchung des Umgangs mit der empirischen Triftigkeit historischer Erzählungen in den sozialen Medien am Beispiel des Instagram-Projekts @ichbinsophiescholl hat deutlich gemacht, dass die Triftigkeitskonventionen für professionell produzierte und erzählte historische Narrationen auf Social Media gesellschaftlich bisher nicht eindeutig ausgehandelt sind. Vielmehr führen die unterschiedlichen Grundannahmen zu abweichenden Erwar-

70 Vgl. u.a. die Untersuchung von Kolpatzik, Andrea: Zeitgeschichte wird gemacht. Geschichtskulturelle Analyse von Produktion, Vermittlung und Aneignung medialer Geschichtskonstruktionen im Web 2.0 am Beispiel von FAZ, Spiegel Online, ZDF. Schwalbach Ts. 2017 (Wochenschau Wissenschaft).

tungen und Ansprüchen an die empirische Triftigkeit einer historischen Erzählung in den sozialen Medien.

Literatur

- Barricelli, Michele: Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann. In: Hartung, Olaf; Steininger, Ivo; Fuchs, Thorsten (Hg.): Lernen und erzählen interdisziplinär. Wiesbaden 2011, S. 61–82.
- Berg, Mia; Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Band 1).
- Burkhardt, Hannes: Digitale Erinnerungskulturen im Social Web. Personen des »Dritten Reichs« auf Facebook am Beispiel von Claus Stauffenberg, Sophie Scholl und Erwin Rommel. In: Henke-Bockschatz, Gerhard (Hg.): Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte. Göttingen 2015 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 10), S. 163–188.
- Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit: @ichbinsophiescholl – Die Widerstandskämpferin in der Gegenwart, https://www.youtube.com/watch?v=SRH-KaDsm3xE&ab_channel=Friedrich-Naumann-Stiftung%C3%BCrdieFreiheit, aufgerufen am 17.04.2022.
- Hespers, Nora, 2021: Sophie Scholl als Insta-Freundin. Das heikle Spiel mit einer historischen Figur, <https://uebermedien.de/60159/sophie-scholl-als-insta-freundin-das-heikle-spiel-mit-einer-historischen-figur/>, aufgerufen am 17.04.2022.
- Iken, Katja; Gunkel, Christoph, 2021: Selfies von Sophie, Heldin mit Handy, <https://www.spiegel.de/geschichte/weisse-rose-sophie-scholls-letzte-monate-als-instagram-projekt-a-04369f34-b186-4c1e-854e-2d6ddcc13461>, aufgerufen am 17.04.2022.
- Kolpatzik, Andrea: Zeitgeschichte wird gemacht. Geschichtskulturelle Analyse von Produktion, Vermittlung und Aneignung medialer Geschichtskonstruktionen im Web 2.0 am Beispiel von FAZ, Spiegel Online, ZDF. Schwalbach Ts. 2017 (Wochenschau Wissenschaft).
- Lohmaier, Christine; Schwarzenegger, Christian; Schreiber, Maria: Instame-mories. Geschichte in digitalen Medien als lebendige Erinnerungskultur jenseits formaler Bildungskontexte. In: merz. Zeitschrift für Medienpädagogik 6 (2020), S. 48–61.

- Lübbe, Hermann: Wer kann sich Aufklärung leisten? Objektivität in der Geschichtswissenschaft. In: Becker, Werner; Hübner, Kurt (Hg.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften. Hamburg 1976, S. 183–188.
- Meschkat, Sonja, 2021: Warum der Fußball mehr Frauen braucht, <https://www.deutschlandfunk.de/der-tag-warum-der-fussball-mehr-frauen-braucht-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022.
- Meyer, Leonie, 2021: Widerstandsgeschichte auf Instagram. Was leistet das Projekt @ichbinsophiescholl?, <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/335601/widerstandsgeschichte-auf-instagram-was-leistet-das-projekt-ichbinsophiescholl/>, aufgerufen am 17.04.2022.
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2015.
- Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983.
- Schreiber, Waltraud: Geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Grundlagen. In: Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander; Sochatzy, Florian (Hg.): Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik. Stuttgart 2013, S. 9–37.
- Stauffacher, Reto, 2021: »Ich bin Sophie Scholl«: Geschichtsunterricht funktioniert auch auf Instagram, <https://www.nzz.ch/feuilleton/ich-bin-sophie-scholl-durchbruch-eines-neuen-instagram-formats-ld.1626045>, aufgerufen am 17.04.2022.
- SWR, 2022: Instagram-Projekt. @ichbinsophiescholl, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-instagram-serie-102.html>, aufgerufen am 17.04.2022.
- SWR, 2022: @ichbinsophiescholl. Selfie-Modus und Zeichnungen: Umsetzung von Sophie Scholls Instagram-Kanal, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-umsetzung-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022.
- SWR, 2022: @ichbinsophiescholl. Instagram-Projekt zu Sophie Scholl von SWR und BR, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022.
- SWR, 2022: @ichbinsophiescholl. Wie entstand der Instagram-Kanal von Sophie Scholl?, <https://www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-entstehung-100.html>, aufgerufen am 17.04.2022.

Social-Media Beiträge

Instagram-Profil @eva.stories, 2019, <https://www.instagram.com/eva.stories/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Instagram-Profil @ichbinsophiescholl, <https://www.instagram.com/ichbinsophiescholl/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Posts vom 30.04.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/COSf8ynHGdu/>, https://www.instagram.com/p/COSf_2EnGep/, https://www.instagram.com/p/COSgyqYH_ZT/, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 16.05.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CO7bXwbnI-F/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 18.05.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CPBa7dTnZDz/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 23.05.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CP0DxD9Hr1J/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 09.06.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CP5d4xPnw3N/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 16.08.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CSouUcSomp/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 21.08.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CS1bkb8sZJn/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 26.08.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CTCd6mxjNRX/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 01.09.2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CTSSVmrMWKX/>, aufgerufen am 17.04.2022.

Post vom 17.02.2022 [Instagram], <https://www.instagram.com/p/CaE2nndM931/>, aufgerufen am 09.05.2023.

Post vom 25.02.2022 [Instagram], https://www.instagram.com/p/CaZ49i_MZWg/, aufgerufen am 17.04.2022.

Situatives Erzählen in Digitalien

Eine Analyse am Beispiel des Instagram-Accounts @nichtsophiescholl

Sabrina Stolp

1 Einleitung

Die JIM-Studie liefert seit über 20 Jahren Daten zur Mediennutzung von Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren und kommt 2021 zu dem Ergebnis, dass die Mediennutzung digitaler Medien stetig zunimmt und seinen bisherigen Höhepunkt erlangt hat. Auffällig ist die Bedeutsamkeit des Internets und der im Zusammenhang stehenden Social Media Plattform Instagram, die als eine der wichtigsten Apps gilt und neben WhatsApp am häufigsten genutzt wird.¹

Instagram ist eine Plattform zum Teilen von Beiträgen in Form von Fotos und Videos, die mit einem Filter, Bildunterschriften, Hashtags, Links sowie Markierungen von Personen und Orten versehen werden können und im Feed eines Nutzer*innenprofils und in der Timeline eines Rezipienten gegen chronologisch erscheinen. Instagram zeichnet sich darüber hinaus vor allem als ein soziales Netzwerk aus, da durch Liken, Kommentieren und Teilen der Bilder durch andere Nutzer*innen eine Interaktion ermöglicht wird. Die angelegten Nutzer*innenprofile sind mit einem realen oder fiktiven Nutzer*innennamen, einer Beschreibung des Profils und einem Profilbild versehen und können privat oder öffentlich einsehbar sein.²

1 Vgl. Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest, 2021: JIM-Studie 2021 – Jugend, Information, Medien, S. 5, S. 13, S. 15–16, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf, aufgerufen am 10.03.2022.

2 Vgl. Oswald, Sascha: Ich und Wir im digitalen Raum: Zur Kommunikationskultur, Vergemeinschaftung und Selbstformierung im Web 2.0 am Beispiel der bildbasierten sozialen Netzwerke Instagram. München 2021, S. 29–37.

Dieser Beitrag versucht mithilfe eines Instagram-Accounts eine die Geschichtsdidaktik, vor allem die Theorien zum Historischen Erzählen, bereichernde These von Jakob Krameritsch, die sich auf das digitale Zeitalter bezieht, zu überprüfen. Exemplarisch wird am Instagram-Account @nichtsophiescholl überprüft,³ ob das sogenannte situative Erzählen, die nach Krameritsch bei Rösen zu ergänzende fünfte Form des historischen Erzählens, nachzuweisen ist und inwiefern die These Krameritschs somit bestätigt oder widerlegt werden kann. Demnach geht es um die Leitfrage, ob mit der Nutzung neuer digitaler Medien auch eine neue Form des historischen Erzählens einhergeht.

Krameritschs Erweiterung fußt auf der Definition und Unterscheidung von verschiedenen Formen historischen Erzählens nach Jörn Rösen. Rösen unterscheidet auf Basis verschiedener Charakteristika (Erinnerung, Kontinuität, Kommunikation und Sinn),⁴ die den Sinnbildungsprozess erst historisch machen, zwischen den vier Typen: traditionales Erzählen, exemplarisches Erzählen, kritisches Erzählen und genetisches Erzählen.⁵ Hierbei geht er grundlegend davon aus, dass sich ein Geschichtsbewusstsein in narrativ verfassten Sprachbildern äußert und demnach in verschiedenen Medien konstruiert und charakteristisch geprägt wird.⁶ In der Regel kommen die verschiedenen Formen der historischen Sinnbildung nie allein vor und prägen allesamt das Geschichtsbewusstsein in narrativen Sprachhandlungen.⁷ Erzählungen, die dem traditionellen Erzählen angehören, erinnern gemäß Rösen »an die Ursprünge [...] gegenwärtige[r] Lebensverhältnisse«⁸ und an ihre fortlaufende Wiederkehr im Wandel der Zeit. Die Ordnung der Vergangenheit wird reproduziert und somit von der Vergangenheit in die Gegenwart

3 Verwiesen sei hier zudem auf den neu erschienenen Sammelband von Mia Berg und Christian Kuchler. Dieser Beitrag wurde jedoch bereits vor dessen Veröffentlichung erstellt und bezieht den Band daher nicht mit ein. Vgl. Berg, Mia; Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Band 1).

4 Vgl. Rösen, Jörn: Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins sich in der Zeit zurechtzufinden. Schwalbach/Ts 2008, S. 18–19; Vgl. Rösen, Jörn: Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen. Schwalbach/Ts 2008, S. 29–32.

5 Vgl. Rösen, Jörn: Historisches Erzählen. In: Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997, S. 59–60.

6 Vgl. ebd., S. 57–63.

7 Vgl. ebd., S. 59–60.

8 Ebd., S. 60.

bis in die Zukunft getragen und bewahrt. Dementsprechend erfüllt das traditionale Erzählen eine Orientierungsfunktion, bei der an die Ursprünge von Weltordnungen und Lebensformen erinnert wird, sodass gegenwärtige Zeiterfahrungen als Impuls zur Erneuerung des Ursprungs verarbeitet und die Zukunft als dessen Wiederkehr erwartet oder gar intendiert wird. Die Kontinuität entsteht hierbei als Dauer der Ursprünge, die Identität durch die Übernahme vorgegebener Deutungs- und Ordnungsmuster und die Kommunikation durch das Einverständnis mit den bestehenden Ordnungen.⁹ Das exemplarische Erzählen folgt der Devise »historia magistra vitae«, da bei dieser Form des Erzählens an Sachverhalte der Vergangenheit erinnert wird, die als Exempel fungieren, anhand derer Regeln, Moralen und Prinzipien für die Gegenwart abgeleitet und konkretisiert werden. Ziel hierbei ist folglich, für die Zukunft zu lernen und demnach die Ausbildung einer »Regelkompetenz«, die zur Identität beiträgt. Dementsprechend wird die Erinnerung geschaffen, indem anhand von Beispielen allgemeine Handlungs- und Geschehensregeln demonstriert werden. Die Kontinuität wird in diesem Zusammenhang als überzeitliche Geltung der Regeln geschaffen und die Kommunikation durch die Argumentation mit Urteilskraft bewirkt.¹⁰ Das kritische Erzählen tritt als Gegensatz zu den beiden vorherigen Typen auf, indem es im Gegensatz zu dem traditionellen und exemplarischen Erzählen die Diskontinuität fokussiert. Beim kritischen Erzählen wird an Sachverhalte aus der Vergangenheit erinnert, von denen ausgehend gegenwärtige Umstände und Verhältnisse in Frage gestellt werden und folglich identitätsstiftende Traditionen negiert werden, sodass eine Abgrenzung zu der Vergangenheit hergestellt wird. Demnach wird eine Erinnerung geschaffen, indem an Abweichungen, die gegenwärtige und historische Orientierungen/Kontinuitäten in Frage stellen, erinnert wird. Die Kontinuität wird als Diskontinuität im Zeitverlauf erfahrbar und die Form der Kommunikation entspricht der Abgrenzung von verschiedenen Standpunkten und Perspektiven. Die Identität wird letztlich durch die Negation vergangener Lebensformen ausgebildet.¹¹ Das genetische Erzählen ist im kritischen Erzählen angelegt. Es bricht allerdings nicht in der Vergangenheit, sondern erinnert an die qualitativen Veränderungen im zeitlichen Geschehen, die Lebenschancen eröffnen oder Anzeichen kontinuierlicher Verfallsprozesse

9 Ebd., S. 60–61.

10 Ebd.

11 Ebd.

sein können. Die Kontinuität in der Erzählung wird als Entwicklung verstanden, in der sich Lebensformen kontinuierlich verändern. Verschiedene Standpunkte und Perspektiven werden diskursiv und reflexiv in Beziehung gesetzt und formen die Kommunikation, bei der durch Individualisierung (Bildung) Identität hergestellt wird.¹²

Krameritsch stellt in seinem Aufsatz »Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien« die These auf, dass den vier Formen des historischen Erzählens nach Rösen eine fünfte Form, die er situatives Erzählen nennt, zu ergänzen ist. Zur Begründung seiner These, geht Krameritsch zunächst auf die von Rösen definierten historischen Erzählformen ein, um die Veränderungen der Erzählweise im digitalen Zeitalter zu konkretisieren. In einem zweiten Teilkapitel nutzt er die Ausführungen von Rösen, um die Postmoderne als Dekonstrukteur der Erzähltypologie nach Rösen herauszustellen. Krameritsch weist daraufhin, dass die Postmoderne »den gewalttätigen und totalitären Charakter der genetischen großen Zeit-Meistererzählung dekonstruiert« und der Linearität »Eindeutigkeit, den Determinismen und Zielprojektionen Ambivalenz, [...] Komplexität« und Polyvalenz entgegengesetzt. Dies erfordere laut Krameritsch eine Einführung eines neuen Erzähltypen historischer Narrative¹³, der im Sinne Rösens nicht in reiner Form vorkommt. In

12 Vgl. ebd., S. 60–62.

13 »Historisches Erzählen« stellt einen erzählenden Sprechakt dar, dessen Produkt die sinn- und wertstiftende Erzählung ist. Diese fungiert als zentrale Darstellungsfunktion von Geschichte und dient der Reproduktion und Dekonstruktion von Geschichte(n). Demnach münden alle geschichtswissenschaftlichen Ergebnisse in einer Erzählung. Jede Geschichtsschreibung ist somit eine Erzählung, die eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart herstellt, indem Veränderungen und Prozesse in der Zeit dargestellt werden beziehungsweise über diese erzählt wird. Folglich entspricht historisches Wissen stets narrativem Wissen. Dieses ist abzugrenzen von einer alltagsweltlichen Vorstellung des Erzählens. In diesem Zusammenhang haben sich für das historische Erzählen die Begriffe des Narrativs und narrativeren etabliert. Das Narrativ bezeichnet die Erzählung und das Narrativeren die Sprechhandlung des Erzählens. (Vgl. hierzu Pandel, Hans-Jürgen: *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015, S. 7–8). Das Narrativ wird durch die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Vergangenheit und Gegenwart ausgelöst, welche zu historischen Fragen führt. Diese werden aus der Gegenwart an die Vergangenheit gerichtet. Da Vergangenheit jedoch in aller Regel unzugänglich ist, werden die Fragen an Quellen und historische Erzählungen gestellt, um die Geschichte(n) über die Vergangenheit zu rekonstruieren oder dekonstruieren beziehungsweise zu hinterfragen. Werden die Antworten und Ergebnisse eines Denkprozesses versprochen, entstehen historische Erzählungen, die Narrative. Hierbei handelt es sich um Geschichten, die eine erzäh-

einem dritten Schritt stellt Krameritsch die Spezifika hervor, die eine fünfte Erzählform – das situative Erzählen – legitimieren. Als Spezifika nennt er die durch Optionenvielfalt und hohe Kombinierbarkeit und Revidierbarkeit von Identitätsbausteinen hervorgerufene Fluidität und Hybridität von Identitätskonstruktionen. Als charakteristische Spezifika digitaler Kulturtechniken und Organisationsformen hebt Krameritsch die hypertextuelle Struktur der Narrative hervor. Dies zeichne sich durch die flexible Kombinierbarkeit von Inhalten, assoziativen Schreib- und Leseprozessen sowie der Verschmelzung von Produzent*innen und Rezipient*innen im Web 2.0 aus. Die Identität verliert hierbei ihren essentialistischen Charakter und wird zu einem intragenerationalen Projekt, bei dem die Individuen aufgefordert sind, ihre Identitäten innerhalb einer Zeitspanne mehrmals neu zu formieren.¹⁴

Instagram hat sich längst als Ort der Auseinandersetzung mit Geschichte und der Bildung von Narrativen etabliert, indem Forschungseinrichtungen, Museen, Gedenkstätten sowie Journalist*innen und Privatpersonen Inhalte beziehungsweise Narrative publizieren und einen Beitrag zur Erinnerungskultur leisten und damit letztlich das Geschichtsverständnis und die Identitätsbildung beeinflussen. Insbesondere die Geschichte des Nationalsozialismus und Holocausts wird online dargestellt und als historisches Narrativ massenwirksam verbreitet.¹⁵

lende Struktur aufweisen und damit das Merkmal der Narrativität erfüllen. Das Narrativ beziehungsweise das historische Erzählen ist als konkrete Tätigkeit sichtbar und erfreut sich daher in der Geschichtsdidaktik und damit im schulischen Kontext großer Beliebtheit. Sollen die Lernenden eine wissenschaftsorientierte Perspektive beim Erzählen einnehmen und bestehende Narrative hinterfragen, sind sowohl historische Kenntnisse als auch mannigfaltige Kompetenzen notwendig. Letzteres wird als historisches Lernen bezeichnet und steht in einem direkten Zusammenhang mit dem historischen Erzählen. (Vgl. hierzu Nitsche, Martin; Buchsteiner, Martin: Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen. in: Buchsteiner, Martin; Nitsche, Martin (Hg.): Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden 2016, S. 1–5, S. 3–4).

- 14 Vgl. Krameritsch, Jakob: Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 6 (2009), H. 3, <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2009/4566>, aufgerufen am 05.03.2022.
- 15 Vgl. Burkhardt, Hannes: Geschichte in den Social Media: Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Göttingen 2021, S. 12–13.

2 Merkmale historischen Erzählens in digitalen Medien

Die Darstellung des Nationalsozialismus und Holocausts innerhalb digitaler Medien beziehungsweise Instagrams wird in Folge der medialen Publikationsform von bestimmten Merkmalen und Charakteristika gekennzeichnet, die die Form des historischen Erzählens maßgeblich prägen. Im Folgenden werden die vier wichtigsten Merkmale internetbasierter Texte dargelegt und erläutert: die Multimodalität, Fluidity, Dialogizität und Hypertextualität.

Texte enthalten sowohl in analogen als auch in digitalen Fassungen Verweise auf andere Texte. Es handelt sich hierbei um das Merkmal der Intertextualität, die auf zwei verschiedenen Arten realisiert werden kann. Zum einen sind Texte in Folge ihrer Textsortenzugehörigkeit intertextuell, da sie auf Grundlage textsortenspezifischer beziehungsweise konventionalisierten Textmustern mit allen Texten einer Textsorte in Verbindung stehen. Zum anderen kann Intertextualität durch Zitate und Zitatangaben oder in Form von Anspielungen und Hinweisen realisiert werden.¹⁶ Mit der Entwicklung der Programmieretechnik und den Hard- und Softwares geht ein genuin digitales Phänomen einher, das als Hypertextualität bezeichnet wird. Gemäß Angelika Storrer wird das Phänomen durch drei Merkmale gekennzeichnet: Hypertextualität ist computerverwaltet, nicht-linear und bietet die Möglichkeit zur Multimodalität. Da Multimodalität kein notwendiges Merkmal für Hypertextualität ist, wird es im nächsten Abschnitt gesondert thematisiert. Die Nicht-Linearität wird hingegen als zentrales Merkmal von Hypertextualität erachtet und daher im Folgenden fokussiert.¹⁷

Die Nicht-Linearität ergibt sich, so Peter Haber und Christian Wachter, durch Verlinkungen, die eine Vielzahl von mannigfaltigen Modulen beziehungsweise Texten miteinander verbinden. Die Verlinkungen beschränken sich im digitalen Raum allerdings nicht, wie im analogen, auf die Verweise, Fußnoten und Anmerkungen, sondern können als elektronische Links

16 Vgl. Marx, Konstanze; Weidacher, Georg: Internetlinguistik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen 2020, S. 212–213.

17 Vgl. Storrer, Angelika: Was ist »hyper« am Hypertext? In: Werner Kallmeyer (Hg.): Sprache und neue Medien. Berlin, New York 2000, S. 222–249, hier S. 227; Vgl. Storrer, Angelika: Text und Interaktion im Internet. In: Ludwig Eichinger; Plewina, Albrecht (Hg.): Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch. Berlin, Boston 2019, S. 221–244, hier S. 225.

vorkommen. Insbesondere die elektronischen Links tragen zu einem mehrdimensionalen und dynamischen Hypertext bei, da sie ein Netz an unterschiedlichen Texten konstruieren. Dies führt dazu, dass der Hypertext keine »große Meistererzählung« oder ein historisches Narrativ im Sinne eines linearen Textes schafft, sondern einen historischen Vernetzungsprozess, in dem die Grenzen zwischen den einzelnen (Text-)Modulen verschwimmen. Anfang bis Ende eines Narrativs werden nicht linear konstruiert. Stattdessen können die Rezipient*innen zwischen den einzelnen Modulen assoziativ springen, indem sie intra- und inter-textuellen Links folgen, und demnach maßgeblich am Aufbau eines Textsinns und der Zusammenstellung einer Textur beteiligt sind.¹⁸ Wichtig in diesem Zusammenhang ist die durch Hypertextualität hervorgerufene Fragmentierung und Unabgeschlossenheit eines Narratives.¹⁹

Die Multimodalität stellt ein Definitionsmerkmal der Hypertextualität dar, das jedoch nicht zwangsläufig an diese gebunden ist und eigenständig bestehen kann. Multimodalität bezeichnet die Möglichkeit, verschiedene semiotische Modi zu produzieren und verknüpfen. Die Verwendung verschiedener semiotischer Modi wirkt sich auf die Gestaltung von Texten aus und wird im Kontext des Internets durch die Kombination von sprachlichen und bildlichen Elementen hervorgerufen. Oft werden Informationen auf einzelne Module verteilt, die mithilfe verschiedener semiotischer Modi dargestellt werden. Die Affordances des Internets werden dabei genutzt, um Informationen anschaulicher zu präsentieren. Visuelle Zeichen haben sich hierbei als besonders geeignet erwiesen, wenn ein Modul oder Gegenstand dargestellt werden soll, dessen verbale Beschreibung wesentlich umfangreicher ist. Darüber hinaus weisen visuelle Zeichen einen starken emotionalisierenden Charakter vor, der durchaus schneller und stärker wirken kann als ein Text. Sprachliche Zeichen erweisen sich hingegen besonders bei Erzählungen, logischen Argumentationen und Negationen als geeignet. Auf Grundlage der verschiedenen Leistungspotenziale semiotischer Zeichen ist es vorteilhaft, die semiotischen Modi miteinander zu verknüpfen und Erzählungen durch visuelle Anteile zu

18 Vgl. Haber, Peter: *Digital Past: Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter*. München 2011, S. 115–120; Vgl. Wachter, Christian: *Geschichte digital schreiben. Hypertext als non-lineare Wissensrepräsentation in der Digital History*. Bielefeld 2021, S. 69–76.

19 Vgl. Hodel, Jan: *A Historyblogosphere Of Fragments. Überlegungen zum fragmentarischen Charakter von Geschichte, von Blogs und von Geschichte in Blogs*. In: Peter Haber, Eva Pflanzelter (Hg.): *Historyblogosphere: Bloggen in den Geschichtswissenschaften*. München 2013, S. 61–74.

ergänzen oder ersetzen. Visuelle Zeichen sind in Sprache-Bild-Gefügen Teil des Textdesigns, können der Strukturierung eines Textes dienen und als Link fungieren.²⁰

Die »Fluidity« ist ein Merkmal von Texten im Internet und bildet einen Gegensatz zu der in herkömmlichen Texten geltenden sprechsituationsüberdauernden Stabilität, die als Textualitätskriterium definiert wird. Sie wird durch zwei Phänomene verringert: verringerte Stabilität durch Löscharkeit und verringerte Stabilität durch Überarbeitung. Einerseits können Erzählungen unkompliziert online veröffentlicht und wieder gelöscht werden, andererseits können die Texte immer wieder neu überarbeitet werden, sodass sich der Text meist zuweilen mehrerer Autor*innen verändert und als unabgeschlossen gilt. Der Begriff der »Fluidity« beschreibt die »Verflüssigung« eines Textes durch die beschriebenen Phänomene und die damit einhergehende temporäre Stabilität eines Textes.²¹

Die Dialogizität gilt als besonderes Merkmal internetbasierter Texte und steht in Opposition zur Monologizität, die als Merkmal prototypischer herkömmlicher Texte gilt. Dialogizität kann im Kontext des Internets extern und intern erfolgen. Eine externe Dialogizität entsteht durch direkte Antworten auf einen Text, die vom Text selbst eingefordert werden. Die interne Dialogizität entsteht hingegen durch einen Zusammenhang von Text und einzelnen Kommentaren oder Beiträgen, der als Gesamttext rezipiert werden kann. Die Beiträge werden in der Regel von mehreren Autor*innen verfasst und können sowohl asynchron als auch synchron angelegt sein. Es handelt sich demnach um einen kollaborativ-dialogisch-konstituierten Text und einer interpersonal-öffentlichen Kommunikation.²²

3 @nichtsophiescholl – Eine Analyse

Im Folgenden wird der Instagram-Account @nichtsophiescholl hinsichtlich der theoretischen Erkenntnisse in Bezug auf die zuvor beschriebenen spezifischen Merkmale des historischen Erzählens in Digitalien analysiert. Zunächst erfolgt eine kurze Vorstellung des Accounts und seiner Ausrichtung.

20 Vgl. Marx, Weidacher: Internetlinguistik, S. 218–222.

21 Vgl. ebd., S. 222–224.

22 Vgl. ebd., S. 224–227.

Der Account @nichtsophiescholl wurde im Mai 2021 auf der Plattform Instagram angelegt und grenzt sich gemäß Profilbeschreibung von dem Projekt @ichbinsophiescholl des SWR und BR ab. Es sei ein Non-Profit-Account und der oder die Nutzer*in »[möge(n)] Insta und Geschichte«. ²³

Auf eigene Anfrage hin, teilte der Account @nichtsophiescholl mit, dass dieser im Frühjahr 2021 von einer Historikerin angelegt wurde und seit Oktober 2021 von drei Nutzer*innen geführt wird, die nach eigenen Angaben anonym bleiben möchten. Sie betreiben den Account nicht als Institution, sondern als Privatpersonen in ihrer Freizeit und möchten daher namentlich nicht in Erscheinung treten. Der Account @nichtsophiescholl ist eine Reaktion auf den Account @ichbinsophiescholl und soll der Einordnung und Ergänzung der im Account geposteten Materialien dienen sowie weiterführende Informationen bieten. Er ist allerdings unabhängig vom @ichbinsophiescholl-Account, mit dem es keinerlei Austausch gebe. In den Postings reagiert @nichtsophiescholl auf die Beiträge von @ichbinsophiescholl, folgt nach eigenen Aussagen aber keiner redaktionellen, kontinuierlichen Arbeit. ²⁴ Nach aktuellen Angaben im Impressum aus dem Jahr 2023 betreibt Charlotte Jahnz mit einem Redaktionsteam bestehend aus Heike Gumz und Katharina Helling den Account sowie die zugehörige Website. ²⁵

Die Hypertextualität wird bereits augenscheinlich durch einen Link in der Profilbeschreibung des Accounts @nichtsophiescholl erzeugt. Der Link »<https://linktr.ee/nichtsophie-scholl>« führt im Jahr 2022 zu einer gesonderten Homepage der Betreiber*innen des Accounts, die als eine Art Blog gestaltet ist. Sie beinhaltet verschiedene Module beziehungsweise Fragmente eines Narrativs, die als Überschriften formuliert und als Hyperlinks angelegt sind, sodass beim Anklicken des Moduls eine Weiterleitung zu verschiedenen Websites erfolgt. Letztere verfügen ebenfalls über verschiedene Links, denen die Rezipient*innen individuell folgen können. Beispielsweise führt das Modul

23 Anonym, 2021: @nichtsophiescholl, <https://www.instagram.com/nichtsophiescholl/?hl=de>, aufgerufen am: 16.03.2022. Im Nachfolgenden wird auf eine erneute Bibliographierung des Accounts in den Fußnoten verzichtet, da alle Beiträge unter dem angegebenen Link enthalten sind und durch die im Text angegebenen Daten der Publikationen der Beiträge nachvollzogen werden können.

24 Die Informationen sind einem eigens geführten Austausch entnommen. In diesem haben die Betreiber*innen ihre Arbeit und den Account vorgestellt. Auffällig ist die starke Distanzierung zum Account @ichbinsophiescholl und der eingeforderten Anonymität.

25 Jahnz, Charlotte: Impressum, <https://www.canva.com/design/DAE-vGECvaw/298ASFzJv8j3cqPFnpZVGA/view#47>, aufgerufen am 15.05.2023.

»Sophie Scholls Vermächtnis: Mut und Klarheit gegen Unrecht« als Link zum gleichnamigen Artikel von Magnus Brechtken auf der Website des NDRs. In diesem sind erneut verschiedene Links integriert, die in Form von Bildern oder Texten eingebunden sind. Beispielweise wird der Artikel »100. Geburtstag von Sophie Scholl« von Magnus Brechtken sowie der Artikel »Weiße Rose: Hamburger Staatsoper zeigt Graphic Opera auf Arte« von Katja Weise oder der Artikel »1945: Nazis töten Hamburger Widerstandskämpfer« von Irene Altenmüller verlinkt, die wiederum über weitere Links verfügen. Gleiches gilt für andere Module, sodass ein endlos erscheinendes Netzwerk an historischen Erzählungen erscheint. Die Module können ohne bestehende stringente Reihenfolge von den Leser*innen rezipiert werden. Insgesamt entsteht also kein einheitliches Narrativ, sondern individuelle, von den Rezipient*innen abhängige Erzählungen in Folge intertextueller Textbezüge. Dass der Link in der Beschreibung zentral ist, zeigen auch intratextuelle Bezüge im Rahmen des Accounts, in denen innerhalb einzelner Postings auf die Module des Links verwiesen wird. Deutlich wird dies exemplarisch in einem Beitrag vom 26. Mai 2021, indem auf das im Link integrierte Textmodul »Neue Täterforschung« von Frank Bajohr verwiesen wird.

Hyperlinks sind jedoch nicht nur in der Profilbeschreibung enthalten, sondern sind auch Bestandteil zahlreicher Beiträge des Accounts. So wird bereits im ersten Posting des Accounts am 25. Mai 2021 auf weitere Instagram-Accounts wie @dhmberlin oder @hdg_museum verwiesen, um abseits des @nichtsophiescholl-Beitrages zum Thema »Völkische Beobachter« weitere Informationen zu erhalten. Es werden aber auch konkrete Links integriert, die auf andere Plattformen verweisen. Dies ist beispielsweise in einem Beitrag vom 31. Mai 2021 beobachtbar. In diesem verweist @nichtsophiescholl auf die Arolsen Archives und der Möglichkeit diesem bei der Erstellung eines digitalen Denkmals zu helfen. Darüber hinaus integriert @nichtsophiescholl einige Links in Bild-Text-Gefügen. Dies ist beispielsweise in einem Beitrag vom 7. Juni 2021 deutlich. In diesem wird die Überwachung des Briefwechsels der Familie Scholl thematisiert und die Links fungieren als Hinweis zum Erhalt weiterer Informationen.

Auffällig erscheinen zudem die sogenannten Hashtags, die ebenso als eine Art Link funktionieren. Sie sind unter jedem Beitrag von @nichtsophiescholl vorzufinden und führen durch Anklicken zu einer Vielzahl weiterer Beiträge auf der Plattform Instagram. Es handelt sich um tausende unterschiedliche Beiträge zu verschiedenen Inhalten und Themen, sodass eine weitreichende Hypertextualität und ein Bruch in der Linearität von Narrativen geschaffen

wird. Die unübersichtliche Menge an Beiträgen wirkt sich auf das Narrativ aus und erscheint als eine Art Reizüberflutung, die die Mehrdimensionalität und Perspektivenvielfalt von Geschichte aufzeigt.

Neben den zahlreichen Verwendungen von Links nutzt @nichtsophiescholl Fußnoten und Zitate, wie sie in prototypischen Texten vorkommen. So wird beispielsweise in einem Bildbeitrag vom 1. Juni 2021 ein Brief Fritz Hartnagels an Sophie Scholl als direktes Zitat wiedergegeben und die Quelle als Fußnote angegeben. Gleiches gilt für einen Beitrag vom 20. Juni 2021, bei dem das Tagebuch der Anne Frank zitiert und in der Fußnote belegt wird. Ein direktes Zitat aus einer MEMO-Studie wird im Beitrag des 25. Mai 2021 mit einem Verweis auf die Stiftung des EVZ als Herausgeber aufgegriffen.

Insgesamt bewirkt die Hypertextualität einen fragmentarischen und un-abgeschlossenen Charakter, da die Textstruktur und der Textsinn eigens durch die Rezipient*innen erzeugt wird, indem diese – im Sinne »alles kann – nichts muss« – zwischen verschiedenen Modulen frei wählen können. Hierdurch strukturieren und konstruieren die Rezipient*innen ein Narrativ, das nicht-linear ist und keine stringente Struktur, wie prototypische Texte sie haben, vorweist.

Als wesentliches Merkmal der Hypertextualität gilt die Multimodalität in digitalen Medien, die auch bei @nichtsophiescholl deutlich erkennbar ist. Die Beiträge des Accounts bestehen durchgängig aus Text-Bild-Kombinationen, deren semiotische Zeichen sich gegenseitig ergänzen. Es gibt keinen Beitrag, der sich auf eine visuelle oder sprachliche Darstellung beschränkt. Die Beiträge sind als einzelne, voneinander unabhängige und gegensynchrone Module angelegt, die mithilfe der verschiedenen Zeichen anschaulich dargestellt werden und unabhängig sowie in beliebiger Reihenfolge rezipiert werden können.

Als visuelle Zeichen nutzt @nichtsophiescholl vorwiegend Bildmaterial, das stets durch sprachliche Bestandteile in Form von Text angereichert ist. Der Text kann direkt im Bild oder separat als Bildunterschrift enthalten sein und dient der Erläuterung oder Erzählung eines bestimmten Inhaltes. Als Beispiel für Multimodalität kann ein Beitrag vom Januar 2022 hinzugezogen werden. Ein Bild von Hans Leipelt wird als Aufmachung eines neuen Moduls genutzt und bedient sich neben visuellen auch sprachlichen Zeichen. Der Textbestandteil des Bildes liefert Informationen zur Bildquelle sowie zu der abgebildeten Person, indem Name und Lebensdaten notiert sind. Weitere Informationen erfolgen in den nachfolgenden Bildern, die als eine Art Präsentation angelegt und als Narrativ gelesen werden können. Sie enthalten weitergehende Informationen sowie Quellenangaben. Thematisch zusammengefasst wird der

Bildbeitrag bestehend aus mehreren Bildern in der Bildunterschrift, die ausschließlich aus textuellen Zeichen besteht und einen erzählenden Charakter vorweist.

Als Merkmal für Fluidity bei @nichtsophiescholl erscheint die Verwendung der Story-Funktion als *par excellence*. Die Stories bei @nichtsophiescholl werden nach einem Zeitraum von 24 Stunden gelöscht und sind demnach nicht mehr auf dem Account vorzufinden. Auf die Funktion, Stories als Highlight abzuspeichern und damit zeitüberdauernd zur Verfügung zu stellen, verzichtet der Account, sodass eine Verringerung der Stabilität erzeugt wird. Zudem erscheint der Feed, sofern man ihn als Gesamttext betrachtet, als ungeschlossen und wird durch die Veröffentlichung neuer Beiträge verändert, sodass er als Gesamtheit als instabil gewertet werden kann. Überdies offenbart ein aktueller Blick auf den Account im Jahr 2023, dass nicht mehr alle Links vorhanden beziehungsweise funktionsfähig sind. Beispielsweise wurde der Link in der Profilbeschreibung erneuert und führt auf eine neue Website. Die ursprüngliche Website aus dem Jahr 2022 ist hingegen nicht mehr erreichbar und verfügbar.

Als kleiner Hinweis, dass Veränderungen an einem Beitrag vorgenommen wurden, fungiert ein Kommentar des Accounts @nichtsophiescholl unter einem Beitrag vom 10. Februar 2022. Nachdem über die Herkunft und Staatsangehörigkeit der thematisierten Person Herbert Baum eine Diskussion in den Kommentaren ausgebrochen war, entschied sich der Account zu einer Änderung der Bildunterschrift.

Die Beiträge des Accounts sind als solche selbst monologisch ausgerichtet und entsprechen demnach prototypischen Texten. Allerdings wird, wie bereits im letzten Punkt angedeutet, eine Dialogizität in Form von Kommentaren hergestellt. Die Nutzer*innen formulieren Kommentare unter den Beiträgen des Accounts, nehmen aufeinander Bezug und treten schriftlich mit @nichtsophiescholl in Kontakt. Die Kommentare können hierbei als Gesamttext wahrgenommen und rezipiert werden und stellen einen kollaborativ-dialogisch konstruierten Text dar.

Neben den Merkmalen situativen Erzählens lassen sich Merkmale der Erzähltypologie nach Rüsen feststellen. Diese sind jedoch weniger stark ausgeprägt, aber erkennbar. Es erfolgt in Ansätzen ein exemplarisches Erzählen, indem Einzelschicksale und Ereignisse dargestellt werden beziehungsweise von diesen erzählt wird. Sie erinnern an die Zeit des Nationalsozialismus und Holocaust und werden kritisch hinsichtlich vergangener Handlungs- und Geschehensregeln betrachtet. Davon ausgehend lassen sich Regeln für

die Gegenwart und Zukunft ableiten, die in Opposition zu vergangenen Regeln stehen und sich von diesen abgrenzen. Hierbei wird die gegenwärtige Lebenspraxis in Frage gestellt und verschiedene Standpunkte kritisch in Beziehung gesetzt. Die Mischung der Erzählformen wird jedoch erst in einer Gesamtschau des Instagram-Accounts deutlich.

4 Fazit

Das historische Erzählen fungiert als zentrale Darstellungsfunktion, um die Vergangenheit als Geschichte zu konstruieren. Das Produkt historischen Erzählens – das Narrativ – dient hierbei als zeitdurchschreitende Sprachhandlung, in der historische Prozesse dargestellt werden und steht in direktem Zusammenhang mit der narrativen Sinnbildung. In der Regel werden bei einem Narrativ verschiedene Ereignisse, die sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten ereignet haben, in einen Zusammenhang gebracht und versprachlicht, sodass eine Abfolge von Ereignissen entsteht, die sinnvoll dargestellt einen Sinnzusammenhang ergeben und die Vergangenheit vergegenwärtigen. Der Anfangs- und Endpunkt einer Erzählung wird hierbei durch die Produzent*innen bestimmt und kann folglich als sinnbildende Zeiterfahrung definiert werden.

Um die Sinnbildungsmuster der Historie zu konkretisieren hat Rösen eine historische Erzähltypologie entwickelt, die als Basis für die von Jakob Krameritsch formulierte These einer fünften Erzählform – das situative Erzählen – diente. Krameritsch erweitert hierbei das Verständnis des historischen Erzählens und die Erzähltypologie nach Rösen unter Berücksichtigung der Medientheorie.

Die Analyse des Accounts @nichtsophiescholl zeigt, dass die in der Internetlinguistik beschriebenen Merkmale internetbasierter Texte – Multimodalität, Dialogizität, Fluidität und Hypertextualität – allesamt historische Narrationen im digitalen Raum prägen können und sich von den Merkmalen prototypischer Erzählungen differenzieren. Insbesondere die Hypertextualität gilt als entscheidender Indikator, der das historische Erzählen beziehungsweise Narrativ in digitalen Medien formt.

Durch die verschiedenen Merkmale, allen voran die Hypertextualität, wird eine Art Dekonstruktion einer linearen Erzählung beziehungsweise eines Meisternarratives zu Gunsten eines komplexen, polyvalenten, nicht-linearen Textnetzes vorgenommen. Die Textnetze bestehen aus zahlreichen

und mannigfaltigen Textmodulen, die verschiedene Perspektiven einnehmen und gleichwertig nebeneinander bestehen. Hierdurch entsteht letztlich eine hybride, fluide und flexible Identitätskonstruktion, die mit einer Verflüssigung bestehender linearer Narrative und Identitäten einhergeht, sodass ein intragenerationales Projekt entsteht, bei dem die Individuen aufgefordert sind, sich innerhalb einer Lebensspanne mehrfach neu auszurichten.

Letzteres entspricht der nach Krameritsch benannten situativen Identität und beschreibt die von ihm aufgestellte These einer fünften Erzählform, dem situativen Erzählen, sodass die These dieses Beitrags exemplarisch anhand @nichtsophiescholl bekräftigt werden kann. Das situative Erzählen muss als Ergänzung der bisher in der Geschichtsdidaktik vor allem nach Rösen definierten Erzählformen gelten.

Das historische Erzählen wird durch das neue digitale Medium Instagram verändert, indem die Plattform neue Möglichkeiten bietet, Geschichte darzustellen, zu reproduzieren und dekonstruieren. Für die Rezipient*innen bedeutet dies, dass kein einheitliches, sondern ein individuelles Narrativ besteht, dass durch die Auswahl von bestimmten Texten oder Modulen beeinflusst wird. Insbesondere der schnelle Zugriff auf eine Vielzahl an Texten sowie die Fluidity bestärken dieses Phänomen. Die Produzent*innen tragen hierzu maßgeblich bei, indem sie infolge neuer Handlungsmöglichkeiten Inhalte schneller und in anderer Form miteinander verknüpfen können oder im Einzelnen bearbeiten können.

Anzumerken ist, dass die Erzählformen nach Rösen weiterhin existent sind und das situative Erzählen nie vollkommen auftritt. Sowohl bei analogen als auch bei internetbasierten Erzählungen beziehungsweise Narrativen kommt es zu »Mischformen«, indem verschiedene Formen des historischen Erzählens im Kontext der textbasierten Sprachhandlungen vorkommen und nie allein das Konstrukt eines Narrativs bilden.

Literatur

- Berg, Mia; Kuchler, Christian (Hg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media. Göttingen 2023 (Historische Bildung und Public History, Band 1).
- Burkhardt, Hannes: Geschichte in den Social Media: Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Göttingen 2021.

- Haber, Peter: *Digital Past: Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter*. München 2011.
- Hodel, Jan: *A Historyblogosphere Of Fragments. Überlegungen zum fragmentarischen Charakter von Geschichte, von Blogs und von Geschichte in Blogs*. In: Haber, Peter; Pflanzelter, Eva (Hg.): *Historyblogosphere: Bloggen in den Geschichtswissenschaften*. München 2013, S. 61–74.
- Jahnz, Charlotte: Impressum, <https://www.canva.com/design/DAE-vGEcvaw/298ASFzJv8j3cqPfNpZVGA/view#47>, aufgerufen am 15.05.2023.
- Krameritsch, Jakob: *Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien*. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 6 (2009), H. 3, <https://zeithistorische-forschungen.de/3-2009/4566>, aufgerufen am 05.03.2022.
- Marx, Konstanze; Weidacher, Georg: *Internetlinguistik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen 2020.
- Medienpädagogischer Forschungsbefund Südwest, 2021: *JIM-Studie 2021 – Jugend, Information, Medien*, S. 5, S. 13, S. 15–16. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf, aufgerufen am 10.03.2022.
- Nitsche, Martin; Buchsteiner, Martin: *Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen*. In: Buchsteiner, Martin; Nitsche, Martin (Hg.): *Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*. Wiesbaden 2016. S. 1–5.
- Oswald, Sascha: *Ich und Wir im digitalen Raum: Zur Kommunikationskultur, Vergemeinschaftung und Selbstformierung im Web 2.0 am Beispiel der bildbasierten sozialen Netzwerkseite Instagram*. München 2021.
- Pandel, Hans-Jürgen: *Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M. 2015.
- Rüsen, Jörn: *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach/Ts 2008.
- Rüsen, Jörn: *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbeusstseins sich in der Zeit zurechtzufinden*. Schwalbach/Ts 2008.
- Rüsen, Jörn: *Historisches Erzählen*. In: Bergmann, Klaus (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber 1997, S. 57–63.
- Storrer, Angelika: *Text und Interaktion im Internet*. In: Eichinger, Ludwig; Plewina, Albrecht (Hg.): *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*. Berlin/Boston 2019, S. 221–244.
- Storrer, Angelika: *Was ist »hyper« am Hypertext? In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Sprache und neu Medien*. Berlin, New York 2019, S. 222–249.

Wachter, Christian: Geschichte digital schreiben: Hypertext als non-lineare Wissensrepräsentation in der Digital History. Bielefeld 2021.

Social-Media Beiträge

Anonym: @nichtsophiescholl, 2021 [Instagram], <https://www.instagram.com/nichtsophiescholl/?hl=de>, aufgerufen am 16.03.2022.

Gatekeeper zum »Markt der Erinnerung«?

Wie Algorithmen historisches Erzählen auf TikTok und YouTube konfigurieren

Anja Neubert

Geschichte wird *gemacht* – auch in Social Media. Zugegeben, diese Feststellung besitzt kaum Neuigkeitswert. Denn zweifellos stellen Social Media *Kommunikationslabore* dar, in denen neue Erzählformate entwickelt und erprobt werden.¹ Kaum jemand dürfte zudem bestreiten, dass der Konstruktcharakter von Geschichte auch im Kontext des Digitalen gilt und damit Social Media ein ebenso legitimer Gegenstand geschichtskultureller Auseinandersetzung sind wie »analoge Geschichte« in Comics, Denkmälern oder Schulbüchern. Völlig zu Recht widmen sich daher Geschichtsdidaktik und Public History dem Geschichtemachen auf TikTok und Instagram,² Erinnerungsdiskursen auf Social Media³ oder Geschichte auf YouTube.⁴ So weit, so gut. Nichts Neues also?

Doch, und es verwundert, dass das originär Neue der Laboranordnung einer »Computer Mediated History«⁵ im geschichtsdidaktischen Diskurs bisher

1 Bunnenberg, Christian; Logge, Thorsten; Steffen, Nils: SocialMediaHistory. Geschichtemachen in Sozialen Medien. In: Historische Anthropologie 29 (2021), H. 2, S. 267–283, hier S. 273.

2 Vgl. ebd.

3 Vgl. Burkhardt, Hannes: Geschichte in Social Media. Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Göttingen 2021.

4 Vgl. Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils (Hg.): Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin 2019.

5 Kiechle, Oliver: Noisy digitalia – Kommunikationslärm in Born Digital-Quellen am Beispiel von Spam im Usenet. In: Karoline Dominika Döring, Stefan Haas, Mareike König u.a. (Hg.): Digital History: Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft. Berlin, Boston 2022, S. 349–361, hier S. 349.

nicht stärker berücksichtigt und konsequent beim Namen genannt wird: Es sind Algorithmen, mit denen Konzerne wie Google, Meta und ByteDance die Interessen von Nutzer*innen erfassen. Es sind Algorithmen, die möglichst individuelle Inhalte für User*innen generieren und damit auf maximale Nutzungszeiten in Apps wie Instagram, YouTube oder TikTok zielen. Es sind daher auch Algorithmen, an denen sich Produzent*innen bei der Gestaltung von Posts, Stories und Videos im Kampf um Reichweite orientieren.

Zugegeben, die geschichtsdidaktische Disziplin hat andere Aufgaben als das *Geschäftsmodell der Tech-Branche*. Jedoch, und damit wäre der Fragehorizont im Rahmen des *Geschäftsmodells Geschichtsdidaktik* abgesteckt: Entschieden so dann nicht Algorithmen darüber, welche historischen Erfahrungen Nutzer*innen in Social Media angezeigt werden? Regulierten daher nicht Algorithmen, wessen Geschichte sichtbar, geteilt oder kommentiert wird? Bestimmen letztlich nicht Algorithmen darüber, für wen aus der prinzipiell allen offenstehenden *Handlungsfähigkeit* des Postens, Teilens und Kommentierens tatsächliche *Handlungsmacht* im Sinne *historischer Agency*⁶ wird?

Algorithmen fungieren, so die im Folgenden zu prüfende Hypothese, als Gatekeeper zum »Markt der Erinnerung«⁷ in einer digitalen Gesellschaft.⁸

Der Beitrag plädiert einerseits für eine Perspektivweitung im Umgang mit digitaler Geschichtskultur im Allgemeinen und Social Media im Besonderen und bezieht sich andererseits auf grundsätzliche Überlegungen zu Algorithmität als eine Grundform der Kultur der Digitalität.⁹

Zur Konkretisierung des Untersuchungsgegenstands erfolgt zunächst eine Beschreibung algorithmischer Logiken in Social Media. Ein quantitativer Zugriff auf Videos der Plattformen TikTok und YouTube prüft anschließend, inwiefern Algorithmen hier Inhalte und Akteur*innen historischen Erzählens

6 Yildirim, Lale: Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft. Historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit. In: LaG-Magazin: Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik. Heft 3. Berlin 2021, S. 24–29, hier S. 25, <https://t1p.de/yildirim24-29>, aufgerufen am 14.10.2022.

7 Yildirim, Historische Agency, S. 25.

8 Mit dem »Markt der Erinnerung« sensibilisiert Lale Yildirim für Fragen des Geschichtsbewusstseins in einer pluralen Gesellschaft. Hier soll die Metapher für Aspekte des gesellschaftlichen Erinnerns im Kontext des Digitalen genutzt werden.

9 Vgl. Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Berlin 2016; Neben Algorithmität benennt Felix Stalder Referentialität sowie Gemeinschaftlichkeit als Grundformen einer Kultur der Digitalität.

beeinflussen. Danach versucht eine vergleichende Fallstudie »algorithmische Spuren« in historischen Narrationen von Erklärvideos auf TikTok und YouTube zu identifizieren. Zuletzt soll die Anschlussfähigkeit der Überlegungen an den Diskurs um Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein in einer pluralen und digitalen Gesellschaft skizziert werden. Denn, so wird zu zeigen sein: *Geschichte wird (auch) von Algorithmen gemacht.*

1 Algorithmen zwischen Geschäftsmodell und Untersuchungsgegenstand

Es mag die bisher nur marginale Berücksichtigung im geschichtsdidaktischen Diskurs begründen, dass es sich bei Algorithmen als »Vorschrift zur Lösung einer Klasse von Problemen in Form einer endlichen Anzahl elementarer Aktionen«¹⁰ zunächst um ein Konzept der Mathematik bzw. Informatik handelt. Dies hat zwar selbst Geschichte,¹¹ stellt sich jedoch für geisteswissenschaftliche Zugänge äußerst herausfordernd dar. Denn die Algorithmen hinter TikTok, Instagram und YouTube sind nicht offen zugänglich und aufgrund stetiger Optimierung äußerst fluide. Zudem bestehen datenschutzrechtliche, ethische und praktische Herausforderungen der Erhebung, Speicherung und Auswertung von Big Data, die ohne Expertise der Digital Humanities kaum zu bewältigen sind.¹² Ohne informatischen Rückenwind bedarf es daher einer methodischen Alternative am besten aus dem Instrumentenkasten der Geschichtsdidaktik selbst. Big History statt Big Data also.

Eine historische Erzählung über Social Media beispielsweise kann Algorithmen zum Referenzsubjekt¹³ machen und den TikTok-Algorithmus als

10 Ernst, Hartmut; Schmidt, Jochen; Beneken, Gerd: Algorithmen – Berechenbarkeit und Komplexität. In: Hartmut Ernst u.a. (Hg.): Grundkurs Informatik. Grundlagen und Konzepte für die erfolgreiche IT-Praxis – Eine umfassende, praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2015, S. 415–468, hier S. 415.

11 Der Begriff Algorithmus leitet sich vom Namen des arabischen Gelehrten Al Chwarizmi ab, der um 820 lebte.

12 Vgl. Berg, Laura Pascal, 02.08.2022: #SocialMediaHistory – Wenn in Social Media Geschichte geschrieben wird, <https://dnc.hypotheses.org/2008>, aufgerufen am 14.10.2022.

13 Vgl. Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2005, S. 43.

»technische(n) Revolutionsakt«¹⁴ bzw. historische Zäsur fokussieren. So fand in den Jahren 2018–2020 ein Paradigmenwechsel in Social Media statt, der zeitdifferent in ein Vor und ein Nach TikTok unterscheidet und somit einen Vergleich algorithmischer Logiken und deren Einfluss auf historisches Erzählen ermöglicht.

1.1 Wie Algorithmen funktionieren: »Revolution TikTok«

Die seit 2018 als TikTok weltweit verfügbare App des chinesischen Konzerns ByteDance verdrängte erstmals im Jahr 2020 Instagram und Facebook von der Spitze meist heruntergeladener Social Media Apps weltweit und erreichte 2021 laut Selbstauskunft erstmals die Marke von 1 Mrd. Nutzer*innen.¹⁵ Folgt man Stimmen der Medienbranche selbst, gründet dieser Erfolg neben der zentralen Integration von Mikro-Videos vor allem auf einem neuartigen Algorithmus.¹⁶ Was jedoch ist das Neue der App, die laut aktueller Jim-Studie von 46 % der 12–19-Jährigen genutzt wird und damit deutliche Zuwachsraten (+13 %) im Gegensatz beispielsweise zu Instagram (-14 %) verzeichnet?¹⁷

Beim Öffnen von TikTok begegnet Nutzer*innen auf der zentralen »ForYouPage« (FYP) ein Endlos-Stream hochformatiger Kurzvideos einer Länge von 15 Sekunden bis 3 Minuten. Der für jede Nutzer*in personalisierte Feed wird dabei von algorithmischen Empfehlungslogiken kuratiert, die darüber entscheiden, wem welche Videos angezeigt werden. Von der ersten Nutzungsekunde an lernt der Algorithmus anhand der Reaktionen der Nutzer*innen und adaptiert die angebotenen Videos auf der FYP: Wisch nach oben = Desinteresse, längeres Anschauen = Interesse, wiederholtes Ansehen = starkes Interesse, Like = gefällt mir, Kommentar = aktives Interesse, Follow = mehr davon etc. Die algorithmisch relevanten Parameter von TikTok sind daher insbesondere Sehdauer und Interaktionen zu einem Video. Als Konsequenz entsteht

14 Hochschule für Wirtschaft Zürich- HWZ, 22.07.2022: Der Algorithmus von Tiktok – Ein technischer Revolutionsakt, <https://hwzdigital.ch/der-algorithmus-von-tiktok-ein-technischer-revolutionsakt/>, aufgerufen am 14.10.2022.

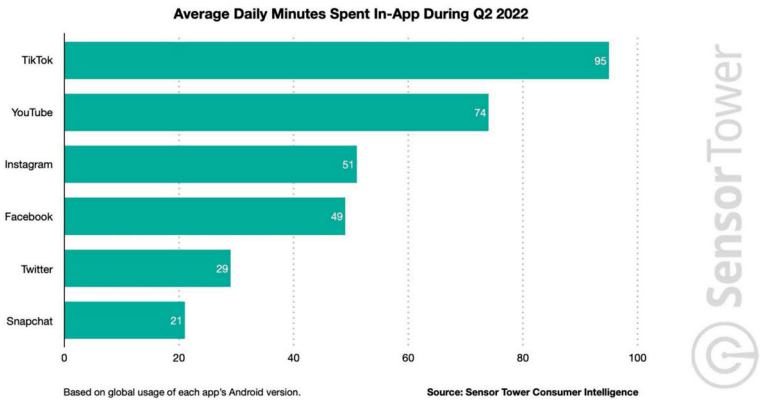
15 TikTok, 27.09.2021: Thanks a billion, <https://newsroom.tiktok.com/en-us/1-billion-people-on-tiktok>, aufgerufen am 14.10.2022.

16 Kunze, Doreen, 18.11.2021: TikTok auf der Überholspur, <https://www.leipzigschoolofmedia.de/blog/tiktok-auf-der-ueberholspur>, aufgerufen am 14.10.2022.

17 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2021, S. 37.

eine höchst individualisierte FYP, die an Sehgewohnheiten und antizipierten Vorlieben orientiert ist und während deren Konsum Nutzer*innen das Lernen des Algorithmus unterstützen. Das Wechselspiel zwischen Nutzer*innenhandeln und individualisiertem Feed ist treffend wie folgt zu beschreiben: »When you gaze into TikTok, TikTok gazes into you«¹⁸. Zugleich platziert der Algorithmus gezielt auch Videos, die der eigenen Berechnung widersprechen, um Verweildauer und Interesse der Nutzer*innen hochzuhalten.

Abb. 1: Durchschnittliche tägliche Nutzungszeiten in Minuten basierend auf der weltweiten Nutzung der Android-Version der jeweiligen App im zweiten Quartal 2022 (Quelle: Chan/Sensor Tower Consumer Intelligence, 2022)¹⁹



Der TikTok-Algorithmus, der sich am Nutzer*inneninteresse – einem sogenannten *Interest Graph* – orientiert, markierte einen Paradigmenwechsel in Social Media. Denn bisherige Branchenriesen wie Meta (Facebook und Instagram) fokussierten mit ihren Algorithmen vor allem einen *Social Graph*, also

18 Wei, Eugene, 04.08.2020: TikTok and the Sorting Hat, <https://www.eugenewei.com/blog/2020/8/3/tiktok-and-the-sorting-hat>, aufgerufen am 14.10.2022.

19 Chan, Stephanie, Juli 2022: Nearly One-Third of TikTok's Installed Base Uses the App Every Day, <https://sensortower.com/blog/tiktok-power-user-curve>, aufgerufen am 14.10.2022.

das soziale Netzwerk von Nutzer*innen. Angezeigt wurden hier vor allem Inhalte von Personen, denen man folgt, was die Reichweite von Inhalten stark von bereits aufgebauten Follower*innenzahlen abhängig machte.²⁰ Dies spielt bei TikTok kaum eine Rolle, hier ist die Schnittmenge eines Videos mit den angenommenen Interessen der Nutzer*innen ausschlaggebend. Damit ändern sich die algorithmisch relevanten Kriterien für die Reichweite von Inhalten: »Auch Creator*innen, die bislang auf der Plattform kaum vernetzt sind, können einen viralen Hit landen, sofern ihr Video im »For-you-Feed besonderes Interesse hervorruft.«²¹ Das ebenfalls auf Videos konzentrierte YouTube (Google) operiert von jeher ähnlich wie TikTok anhand eines *Interest Graph*. Allerdings gewichtet die algorithmische Empfehlungslogik hier weitaus stärker Videos von Kanälen, denen man als Nutzer*in oder Abonnent*in folgt. Daher spielt die Zahl der Follower*innen für die Viralität von Videos bei YouTube eine größere Rolle als bei TikTok.²² Der Blick auf Nutzungszeiten als zentralem Branchenkriterium zeigt, dass TikTok mit diesem neuartigen Algorithmus die Konkurrenz bei Weitem übertrifft.²³ Deshalb reagierten beispielsweise Google und Meta mit einer intensivierten Anpassung ihrer Algorithmen und seit 2020 mit der Integration ähnlicher Mikro-Videos wie Shorts (YouTube) und Reels (Instagram).

1.2 Wie Algorithmen wirken: Produktion und Rezeption in Social Media

Wendet man den Blick von der Beschreibung algorithmischer Logiken hin zu deren Einfluss auf Produktions- und Rezeptionsprozesse, geraten vor allem

-
- 20 Walpersberger, Tatjana, 26.07.2022: Paradigmenwechsel im Content Marketing: Social Graph vs. Content/Interest Graph, <https://optimize.dreifive.com/social-media/2022-07/paradigmenwechsel-im-content-marketing-social-graph-vs-content-interest-graph/>, aufgerufen am 14.10.2022.
- 21 Bösch, Marcus; Köver, Chris, 2021: Schluss mit lustig? TikTok als Plattform für politische Kommunikation, https://www.rosalux.de/fileadmin/images/publikationen/Studien/Studien_7-21_Schluss_mit_lustig_TikTok_web__1_.pdf, aufgerufen am 14.10.2022, S. 11.
- 22 Vgl. Guinaudeau, Benjamin; Munger, Kevin; Votta, Fabio: Fifteen Seconds of Fame: TikTok and the Democratization of Mobile Video on Social Media. In: *Computational Communication Research* 4 (2022), H. 2, S. 463–485, hier S. 471, <https://computationalcommunication.org/ccr/article/view/114/52>, aufgerufen am: 14.10.2022.
- 23 Vgl. Abb.1, Hinsichtlich des Konsum- und Medienverhaltens Jugendlicher sind diese Zahlen sowie Berichte über stundenlange TikTok-Session durchaus besorgniserregend und zeigen die Schattenseite eines aus ökonomischer Sicht erfolgreichen Algorithmus.

drei Aspekte in den Fokus: Erstens scheint TikTok hinsichtlich der immensen Verweildauer in der App und durch die Orientierung am *Interest Graph* scheinbar am besten von allen Social-Media-Plattformen das aufrecht zu erhalten, was Sascha Lobo als *Serendipität* bzw. digitale Form der Neugier beschreibt: »Neu reicht nicht, es muss neu und für die jeweilige Person interessant sein, denn eigentlich ist nichts individueller als die Befriedigung von Neugier.«²⁴ Mit dem Konzept der Serendipität als Entdeckung von etwas, was Nutzer*innen eigentlich nicht gesucht haben, lässt sich ein wesentlicher Unterschied zwischen der Rezeption von Inhalten bzw. Videos auf TikTok im Vergleich zu YouTube feststellen. Der zentrale Suchbalken auf YouTube positioniert die Plattform seit ihren Anfängen zwischen Social Media und *Suchmaschine*. TikTok hingegen bietet Nutzer*innen einen unmittelbaren Einstieg in den Video-Feed und kommt in diesem Sinne eher einer *Entdeckungsmaschine* gleich.

Zweitens, und dies betrifft insbesondere die Ebene der Produktion seitens der Creator*innen, bestimmen Algorithmen die Auswahl, Aufbereitung und Präsentation von Inhalten in Social Media. Es geht auch Produzent*innen um Reichweite, deshalb orientieren sie sich an den algorithmischen Logiken der jeweiligen App und an entsprechenden Tutorials, die mit Slogans wie »Das perfekte TikTok Video: So schlagen Sie den Algorithmus!«²⁵ oder »YouTube Algorithmus knacken: Wie geht das?«²⁶ werben. Die Empfehlungen widmen sich dabei sowohl inhaltlichen als auch formalen Aspekten und etablieren je plattform-spezifische Gestaltungselemente. Für TikTok wären dies u. a. High Density, Layered Storytelling, Realness, die Nutzung von Sounds und Interaktionen sowie ein algorithmussensibles Playbook, das Hashtags und regelmäßiges Veröffentlichen berücksichtigt.²⁷

24 Lobo, Sascha, 11.08.2022: Erfolg dank Algorithmus. Warum TikTok so interessant ist – und trotzdem ein Problem, <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/sascha-lobo-warum-tiktok-interessant-und-trotzdem-ein-problem-ist-a-b09b98ef-1b01-43fd-af9b-b5ad3e09ce70>, aufgerufen am 14.10.2022.

25 Prankl, Martin, 27.08.2021: Das perfekte Tiktok Video: So schlagen Sie den Algorithmus!, <https://prankl-consulting.com/das-perfekte-tiktok-video-so-schlagen-sie-den-algorithmus/>, aufgerufen am 14.10.2022.

26 Maha Studio, 30.07.2021: YouTube Algorithmus knacken: Wie geht das? [YouTube], veröffentlicht am, <https://www.youtube.com/watch?v=BQREvIs9Ld8>, aufgerufen am: 14.10.2022.

27 Bösch, Köver, Schluss mit lustig, S. 13f.; Unter High Density ist eine verdichtete bzw. beschleunigte Art des Storytellings zu verstehen. Layered Storytelling bedeutet die Anreicherung und Überlagerung von Videos mit weiteren Ebenen wie Texten, Bildern

Drittens stehen auch App-spezifische Funktionen, Zeichenbegrenzungen und Videolängen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Algorithmus. Spielt für die Erfassung des *Social Graph* von Facebook oder Instagram insbesondere die Funktion einer anderen Nutzer*in zu folgen bzw. sich mit ihr zu befreundeten eine Rolle, benötigt ein am *Interest Graph* orientierter Algorithmus immer neuen und vielfältigeren User-Generated-Content, an dem Nutzer*inneninteressen »erlernt« werden können. Dies äußert sich bei TikTok im Vergleich zu YouTube in weitaus niedrigschwelligeren Produktionsoptionen. So integriert die chinesische App einen Videoeditor mit Filtern, Greenscreen-Funktion, Schnittoptionen und Soundbibliotheken direkt in der App. Das Kalkül lautet dabei: Eine einfache Videoproduktion führt zu mehr Inhalten und damit zu mehr Informationen für den Algorithmus. TikTok setzt auch deshalb auf Mikro-Videos, weil der Algorithmus so in kürzerer Zeit an mehr Inhalten »trainieren«, die Inhalte der »ForYouPage« optimieren und damit die Verweildauer in der App erhöhen kann. Da zu den algorithmusrelevanten Informationen bei TikTok neben der Sehdauer auch die Interaktionsrate zu einem Video gehört, sind die sehr produktionsorientierten Optionen wie die Duett-Funktion oder Stitches ebenfalls in diesem Licht zu sehen.²⁸ Nutzer*innen können damit kreativ und dialogisch auf Inhalte anderer Creator*innen reagieren, was wiederum zu höheren Produktions- und Aktivitätsraten der Nutzer*innen auf TikTok im Vergleich zu YouTube führt.²⁹ Das Kalkül dahinter lautet erneut: Je mehr Reaktionen anhand neuer Videos, desto besser für den selbstlernenden Algorithmus.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich algorithmische Logiken je Social-Media-Plattform unterscheiden. Dies schlägt sich in je differenten Rezeptions- und Produktionsmechanismen nieder. Der Algorithmus von TikTok zielt vor allem auf Serendipität und ist primär an Seh- und Interaktionsraten als Kriterien für Reichweite orientiert. Niedrigschwellige Produktionsoptionen und Mikro-Videos dienen dabei der Steigerung algorithmischer Effizienz. Der YouTube-Algorithmus orientiert sich hingegen stärker an bereits auf-

oder interaktiven Elementen. Unter Realness ist das Zusammenspiel von Einzigartigkeit einerseits und Glaubwürdigkeit bzw. Nahbarkeit andererseits zu verstehen.

28 Als Stitch werden Videos bezeichnet, in denen Nutzer*innen fünf Sekunden eines anderen Videos vor das eigene Video schneiden, um damit auf das Ausgangsvideo zu reagieren. Ein Duett ist ein Video im Split-Screen, auf dem zwei Videos in einem geteilten Bildschirm angezeigt werden.

29 Guinaudeau, Munger, Votta, *Fifteen Seconds of Fame*, S. 477.

gebauten Follower*innennetzwerken. Hier werden Videos vielmehr gesucht als unmittelbar auf der FYP von TikTok entdeckt. Aufgrund weniger niedrigschwelliger Produktionsoptionen weist YouTube seitens der Nutzer*innen geringere Aktivitätsraten als TikTok auf.

2 Einflüsse von Algorithmen auf Akteur*innen, Inhalte und Formen historischen Erzählens auf TikTok und YouTube

TikTok, das sind nicht mehr nur Lip-Sync-Tanzvideos. Es werden zunehmend politische Themen verhandelt und damit auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung.³⁰ Zudem liegen Beiträge beispielsweise zu den Themen Antisemitismus und Holocaust auf TikTok vor.³¹ Auch geschichtskulturelle Institutionen suchen mit der Präsenz auf TikTok Wege zu einer jungen Zielgruppe. So ist beispielsweise die Gedenkstätte Neuengamme seit 2021 Teil der »TikTok – Shoah Education and Commemoration Initiative« und berichtet davon, »dass die Inhalte innerhalb kürzester Zeit mehr Aufmerksamkeit erhielten als [...] auf jeder anderen online-Plattform [sic!].«³²

Für einen ersten Zugriff auf mögliche Einflüsse plattformspezifischer Algorithmen auf Inhalte und Akteur*innen historischen Erzählens dient im Folgenden zunächst eine quantitative Analyse reichweitenstarker Videos mit historischem Inhalt auf TikTok und YouTube. Im Anschluss nimmt eine vergleichende Fallstudie die potenzielle Wirkung von Algorithmen auf historisches Erzählen in Erklärvideos in den Blick und untersucht zudem, inwiefern sich dies auf Diskurspraktiken von Nutzer*innen niederschlägt.

30 Vgl. Ackermann, Judith; Dewitz, Leyla: Kreative Bearbeitung politischer Information auf TikTok: Eine Multimethodische Untersuchung am Beispiel des Hashtags #ww3. In: MedienPädagogik 38 (2020), S. 69–93; Bösch, Köver, Schluss mit lustig.

31 Vgl. Divon, Tom; Ebbrecht-Hartmann, Tobias: #JewishTikTok. The JewToks‹ Fight against Antisemitism. In: Trevor Boffon (Hg.): TikTok Cultures in the United States. London 2022.

32 Groschek, Iris, 28.01.2022: Die KZ-Gedenkstätte Neuengamme ist Teil der »TikTok – Shoah Education and Commemoration Initiative«, <https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/nachrichten/news/die-kz-gedenkstaette-neuengamme-ist-teil-der-tiktok-shoah-education-and-commemoration-initiative/>, aufgerufen am 14.10.2022.

2.1 Schule vs. Serendipität? Inhalte historischen Erzählens

Allein auf TikTok verzeichnen die Hashtags #history 57 Milliarden und #Geschichte 1,5 Milliarden Aufrufe.³³ Aus urheber- und datenschutzrechtlichen Gründen wurde trotz erheblicher Datenmengen auf eine automatisierte Erhebung z. B. in Form von Web Scraping³⁴ verzichtet. Vielmehr erfolgte eine manuelle Suche anhand des Begriffs bzw. Hashtag #Geschichte, um die jeweils zwanzig reichweitenstärksten Videos mit historischem Bezug auf TikTok und YouTube zu ermitteln. Es ist darauf hinzuweisen, dass dieses Vorgehen selbst auf einer Relevanzzuweisung durch den jeweiligen Algorithmus fußt. So erfolgte eine Sortierung der Ergebnisse nach Anzahl der Aufrufe (YouTube) bzw. Likes (TikTok) innerhalb der Suchfunktion der jeweiligen App. Was als Grundgesamtheit relevanter Videos in Form einer Ergebnisliste angezeigt wird, bleibt daher algorithmisch bestimmt.³⁵ Der Erfassung einer relevanten Stichprobe lag das Verständnis von *e-history* als »media products that package an element, or elements, of the past for consumption on the social Web in order to gain visibility«³⁶ zu Grunde. Daher wurden nur Videos in die Stichprobe³⁷ aufgenommen, die historische Bezüge aufweisen.

33 Stand: November 2022.

34 Beim Web Scraping (engl. *scraping* = »kratzen/abschürfen«) werden automatisiert Daten von Webseiten extrahiert und in lokalen Datenbanken oder Tabellen gespeichert, um diese zu analysieren oder anderweitig zu verwerten. Dieses Vorgehen ist aus urheber- und datenschutzrechtlichen sowie Gründen des Persönlichkeitsrechts umstritten.

35 Die Plattformen nutzen unterschiedliche Angaben, was eine Auswertung anhand gleicher Kategorien nicht ermöglicht. Es konnten zudem nur Videos erfasst werden, die mit einem Hashtag Geschichte versehen sind. Andere relevante Videos flossen nicht in die Stichprobe ein.

36 Steinhauer, Jason: *History, Disrupted. How Social Media and the World Wide Web Have Changed the Past*. Washington 2022, S. 4.

37 Vgl. Abb. 2.

Abb. 2: Überblick über die zwanzig jeweils reichweitenstärksten Videos mit historischen Bezügen auf YouTube und TikTok

YouTube					TikTok				
Titel/ Datum	Aufrufe/ Kommentare	Kanal/ Follower	Anbieter/ Kategorie		Titel/ Datum	Likes/ Kommentare	Account/ Follower/Likes	Creator*in/ Kategorie	
1	1945: Eine Geschichte 5.2.14	8 M 1,2 K	17mark20 15,5 K	Filmproduktion Reenactment	1	Bilder, die über 100 Jahre auseinander liegen 3.5.22	395 K 1,3 K	@soltenewelt 742,5 K, 37,7 M	k.H., Q-T-S-Collage
2	Deutsche Panzer – Technik, Entwicklung, Geschichte 14.5.20	4,6 M 2,4 K	Weit 1,5 M	Verlag Dokumentation	2	After the World War II 1945 15.8.22	333,0 K 13 K	@kurzgeschichten_official 264 K, 3,4 M	k.H., Q-T-S-Collage
3	Die Slawen unsere geheimnisvollen Vorfahren 23.10.19	4,5 M 8,8 K	MDR DOK 195 K	ÖRR Dokumentation	3	Die Geschichte meiner Eltern 10.5.22	274 K 9,9 K	@ojn1 331,5 K, 17,3 M	Frau, Biografie/ Migration
4	Die Geschichte der Philippinen in 12 Minuten 12.5.20	4,5 M 11,5 K	Knowledgeja 1,24 M	Filmproduktion Dokumentation	4	Schockierende Fakten KZ Auschwitz 17.8.22	267 K 2,7 K	@omshistory.facts 29,7 K	Mann, Erklärvideo Geschichtskanal
5	Der Ukraine-Konflikt: Die Geschichte dahinter 10.2.22	4,4 M 2,8 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	5	Horror-Zahnbehandlung des Sonnenkönigs 27.1.22	264 K 4,7 K	@geschichtstok 158,2 K, 4,2 M	Frau, Erklärvideo Geschichtskanal
6	COSTA CONCORDIA - Die ganze Geschichte 13.1.21	4,2 M 2,6 K	Weit 1,5 M	Verlag Dokumentation	6	Traumfund an der alten #flak 6.7.22	248 K 928	@silberkrischan 144,9 K, 3,3 M	Mann, Geschichte vor Ort
7	Tod am Matterhorn – Die tragische Geschichte der Erstbesteigung 26.6.18	3,1 M deaktiviert	SRF Dok 248 K	SRF Dokumentation	7	Die Entführung von Natasha Kampusch Teil 3 7.1.21, #horrorgeschichte	236 K 2,4 K	@silanmakeup 1,7 M, 90,4 M	Frau, Geschichte als Sensation
8	Ramstein - Deutschland: Historische Analyse + Meinung 31.3.19	3 M 11	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	8	Miriam Makeba Interview 1969 22.1.22, #afrikanschesgeschichte	226 K 4,2 K	@brudersteve 67,5 K, 2,4 M	Mann/ POC, Q-T-S-Collage
9	Hitlers Machtübernahme 31.5.18	2,9 M 2 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	9	Kleines One-Take Special zur Geschichte der Erde 24.4.22	221 K 3 K	@niklaskolorz 1,4 M, 37,5M	Mann, Erklärvideo Kanal Allgemeinwissen
10	Geschichte der Nordsee – Von König Artus, scharigen Göttern und Wikingern 25.10.20	2,6 M 701	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation	10	Das ist die Geschichte von Anne Frank 27.1.22	208,5 K 3,4 K	@tageschau 208,5 K	ÖRR/ Frau, Erklärvideo Kanal allgemein
11	Beginn des Zweiten Weltkriegs 11.10.18	2,5 M 2 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	11	So ekelhaft hat man in der Antike und im alten Ägypten verhielt 2.4.22	208 K 1,3 K	@mishistory 362,5 K, 4,2 M	Frau, Erklärvideo Geschichtskanal
12	Das Leben von Wladimir Putin 27.1.22	2,5 M 5,6 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	12	Dieser Mann ist ein Held... weigerte seinen Arm vor dem Führer zu heben 8.9.21	192,4 K 650	@minodonesoo 1,1 M, 18,5 M	Mann, Geschichte als Sensation
13	Goebbels, Göring & Himmler Nazi-Größen 27.9.18	2,5 M 2,7 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	13	Das ist so krass 7.1.22, #truecrime	172,6 K 2 K	@izomatik 172,6 K	Mann, Geschichte als Sensation
14	Erster Weltkrieg Fakten und Verlauf 8.2.18	2,3 M 1,7 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	14	Die größten Hopsenher der Geschichte: Gerhard Postel 13.1.22	165,9 K 692	@wallcal 519,5 K, 18,3 M	Mann, Geschichte als Sensation
15	Vor Corona – Die Geschichte der Hexenverfolgung 5.4.20	2,3 M 2,4 K	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation	15	Was kriegt du in der Stunde hier (1960er Jahre) 21.7.22, #altezeiten	165,3 K 1,9 K	@von_uffen_report 82 K, 3,9 M	k.H., Q-T-S-Collage
16	Eine kurze Geschichte über die Reise der Menschheit (1/3) 29.4.18	2 M 2,7 K	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation	16	Bombensignale am alten Friedhof 15.4.22, #ww2	163,4 K 365	@silberkrischan 144,9 K, 3,3 M	Mann, Geschichte vor Ort
17	Die Reise der Menschheit (1/3) 29.4.18	1,9 M 1,5 K	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation	17	Warum arbeitest du in den Sommerferien? (1960er Jahren) 24.6.22	143,7 K 2,8 K	@von_uffen_report 82 K, 3,9 M	k.H., Q-T-S-Collage
18	Kommunismus, Sozialismus und Bolschewismus 31.1.19	1,8 M 5,2 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	18	Unglaubliche Geschichten, die Fake klingen, aber zu hundert 100% echt sind 3.1.22, Henry Tandy	140 K 2,1 K	@lazerfyn 1 M, 20,9 M	Mann, Geschichte als Sensation
19	Der Dreißigjährige Krieg 11.5.17	1,8 M 1,7 K	MrWissen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo	19	Zu guter Ruf – Immanuel Kant 10.3.22	123,5 K 1,9 K	@heyleonie 163,9 K, 7,5 M	Frau, Erklärvideo Geschichtskanal
20	Die Geschichte des deutschen Staates seit 1867 3.8.10	1,7 M 3 K	Map2Brain 7,8 K	privat Erklärvideo	20	Die schlimmsten Arten zu sterben. Part 60 21.6.22	120,4 K 1,2 K	@jess_luck 722,7 K, 18,5 M	Frau, Geschichte als Sensation

Quelle: eigene Darstellung, Stand: 10.08.2022

Die Stichprobe verweist für YouTube auf einen Schwerpunkt von Ereignis-, National-, Militär- und Personengeschichte. Die Videos orientieren sich stark an curricular tradierten Inhalten. Mit Ausnahme des Reenactment zum Zweiten Weltkrieg handelt es sich entweder um Dokumentationen oder Erklärvideos. Der Kürze der Videos auf TikTok geschuldet sind dort keine Dokumentationen zu finden. Es zeigt sich hier allerdings eine größere Varianz historischer Themen bzw. Zugriffe. Insgesamt lassen sich folgende Kategorien von *e-history* auf TikTok identifizieren:

Geschichte als Sensation: Allein acht der Videos gehören zu Creator*innen, die mit Blick auf weitere veröffentlichte Inhalte keinen explizit historischen Schwerpunkt verfolgen. Vielmehr deuten Hashtags wie #truecrime und #mysterymakeup sowie Captions wie »schockierende Fakten« und »unglaubliche

Geschichten« darauf hin, dass Historisches hier vor allem Aufmerksamkeit generieren soll. Es ist anzunehmen, dass die »gewaltigsten Morde und Todesarten der Geschichte« besonders Serendipität befriedigen, zu langen Verweildauern führen und entsprechend vom Algorithmus mit Reichweite belohnt werden. Der Amerikaner Jack Neel³⁸ bringt mit seiner Reihe »Dirty History Fact, that school probably didn't teach you«³⁹ das auf den Punkt, worum es geht: Neugier befriedigen mit Sensation und mit in der Schule bisher nicht Gehörtem.⁴⁰

Geschichte als Quellen-Text-Sound-Collage: In drei der gelisteten Videos fokussieren die zwei Akteure @kurzgeschichten_official⁴¹ und @von_affen_regiert⁴² historische Filmquellen, die sie ohne erklärenden Audiokommentar aber mit Textebenen und hinterlegtem Sound zu TikTok-spezifischen *multi-medialen History Pieces* machen. So treffen zum Beispiel nachkolorierte Filmsequenzen aus London im Jahr 1896 auf den Song »Bitter Sweet Symphony« von 1997.⁴³ Die Kombination von historischen Filmquellen und gegenwärtigem Sound dürfte Serendipität im Sinne »irritierender Zeitdifferenzerfahrung« und damit die Viralität jener Videos befördern.

38 TikTok Profil: Neel, Jack (@fyp), https://www.tiktok.com/@fyp?is_from_webapp=1&sender_device=pc, aufgerufen am 17.06.2024.

39 Neel, Jack (@fyp), 27.09.2022: Dirty History Facts, that school probably didn't teach you. Part twenty [TikTok], https://www.tiktok.com/@fyp/video/7148107039724752174?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE, aufgerufen am 14.10.2022.

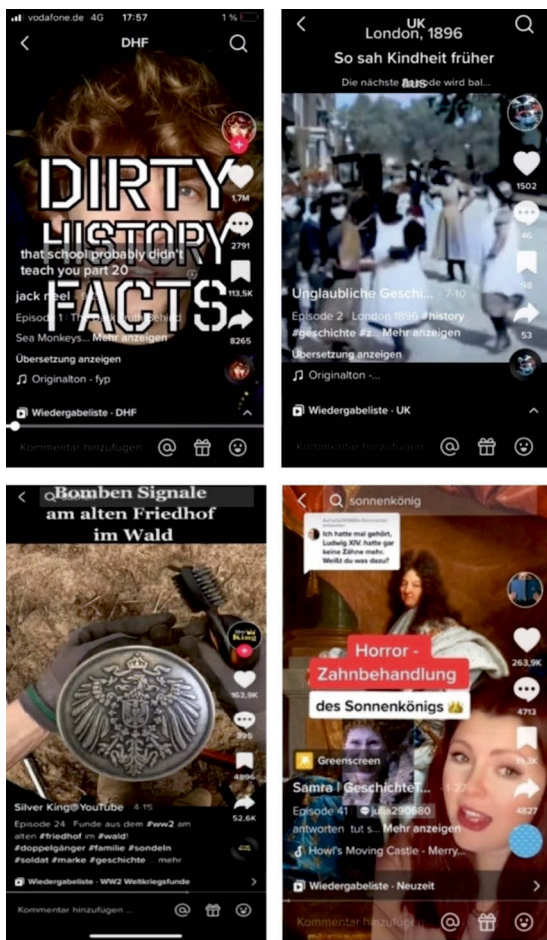
40 Vgl. Abb. 3a.

41 Unglaubliche Geschichten (@kurzgeschichten_official), 10.07.2022: London, 1896 So sah Kindheit früher aus [TikTok], https://www.tiktok.com/@kurzgeschichten_official/video/7116793623026355462, aufgerufen am 14.10.2022.

42 Von Affen regiert (@von_affen_regiert), 21.07.2022: Warum arbeitest du in den Sommer-ferien? (1960er Jahren) [TikTok], https://www.tiktok.com/@von_affen_regiert/video/7122858006122941702?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=was%20kriegt%20du%20in%20der%20stunde%20hier&t=1667728780038, aufgerufen am 14.10.2022.

43 Vgl. Abb. 3b.

Abb. 3: Screenshots von TikTok-Videos nach Kategorien v.l.n.r. (oben): 3a »Geschichte als Sensation« (@fyp), 3b »Geschichte als Quellen-Text-Sound-Collage«; v.l.n.r. (unten): (@kurzgeschichten_official), 3c »Geschichte als Spurensuche vor Ort« (@silberkrischan), 3d »Geschichte erklärt« (@geschichtetok)



Quelle: TikTok, 10.08.2022

Geschichte als Spurensuche vor Ort: Zwei der Videos der Stichprobe stammen von @silberkrischan,⁴⁴ der auf seinem Kanal die Suche nach metallischen Überresten dokumentiert und Teil einer internationalen Szene ist, die sich reichweitenstark der archäologischen Spurensuche oder auch dem Reinigen von Gräbern mit Erzählen der zugehörigen Lebensgeschichten verschrieben hat. Die niedrigschwelligen Produktionsoptionen, die zur algorithmischen Logik möglichst hoher Produktionsraten bei TikTok gehören, machen lokalgeschichtliche Zugänge leicht dokumentierbar und scheinen auf das Interesse von Nutzer*innen zu stoßen.⁴⁵

Geschichte erklärt: Auch auf TikTok finden sich »Online-Video(s) mit historischem Inhalt im Presenterformat«.⁴⁶ In Abgrenzung zur Kategorie Geschichte als Sensation zählen hierzu Videos von Kanälen mit explizit historischem Schwerpunkt. Die Liste beinhaltet insgesamt vier dieser Videos. Anders als auf YouTube, wo MrWissen2Go⁴⁷ vor allem curriculare Inhalte thematisiert, setzen die drei reichweitenstärksten Kanäle von @geschichtetok,⁴⁸ @miss-history⁴⁹ und @heyleonie⁵⁰ jeweils eigene inhaltliche Schwerpunkte. Diese liegen bei zwei der Creator*innen vor allem im Bereich der Antike, des Mittelalters oder der Neuzeit, setzen vor allem auf Alltags-, Kultur-, Gendergeschichte und zielen mit Videos zur »Horrorzahnbehandlung des Sonnenkönigs«⁵¹ oder

44 TikTok Profil: SilverKing@YouTube (@silberkrischan), https://www.tiktok.com/@silver_king_85?is_from_webapp=1&sender_device=pc, aufgerufen am 17.06.2024.

45 Vgl. Abb. 3c.

46 Uebing, Judith: Geschichte in 10 Minuten – Wie geht das? Ein Vorschlag zur Analyse von historischen Erklärvideos auf der Plattform YouTube. In: Christian Bunnberg, Nils Steffen (Hg.): Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin 2019, S. 71–94, hier S. 89.

47 YouTube Profil: Drotschmann, Mirko (@MrWissen2GoGeschichte), <https://www.youtube.com/@MrWissen2go>, aufgerufen am 17.06.2024.

48 TikTok Profil: Samra (@geschichtetok), https://www.tiktok.com/@geschichtetok?is_from_webapp=1&sender_device=pc, aufgerufen am 17.06.2024.

49 TikTok Profil: Miss History (@misshistory), https://www.tiktok.com/@misshistory?is_from_webapp=1&sender_device=pc, aufgerufen am 17.06.2024.

50 TikTok Profil: Schöler, Leonie (@heyleonie), https://www.tiktok.com/@heyleonie?is_from_webapp=1&sender_device=pc, aufgerufen am 17.06.2024.

51 Samra (@geschichtetok), 27.01.2022: Horror-Zahnbehandlung des Sonnenkönigs [TikTok], [https://www.tiktok.com/@geschichtetok/video/7057969768791313670?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7057969768791313670&q=HorrorZahnbehandlung des Sonnenkönigs &t=1667726931624](https://www.tiktok.com/@geschichtetok/video/7057969768791313670?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7057969768791313670&q=HorrorZahnbehandlung%20des%20Sonnenk%C3%B6nigs&t=1667726931624), aufgerufen am 14.10.2022.

mit der Ankündigung »So ekelhaft hat man in der Antike verhütet«⁵² auf den Sensationsmodus von TikTok. Stärker gesellschaftskritisch agiert @heeyleo- nie, die Inhalte zu #queertiktok und #blackhistory veröffentlicht und in Listen wie »Antirassismus«, »Feminismus« oder »Zu guter Ruf« gruppiert.

Die Ergebnisse deuten zusammenfassend darauf hin, dass der auf Serendipität zielende Algorithmus bei TikTok zu vielfältigeren Formaten und Themen historischen Erzählens als auf YouTube führt. Dort dominieren ereignis- und personengeschichtlich Narrationen, die der Suchlogik von YouTube entsprechend stark am Kanon schulischer Geschichtsvermittlung orientiert sind.

2.2 Dominanz vs. Diversität? Akteur*innen historischen Erzählens

Die Stichprobe weist auch hinsichtlich der Akteur*innen historischen Erzählens beachtenswerte Unterschiede auf. Die zwanzig reichweitenstärksten Videos auf YouTube stammen insgesamt lediglich von sieben unterschiedlichen Kanälen, die vorwiegend zu Strukturen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks (ÖRR) oder zur etablierten Medienlandschaft gehören. Allein die Hälfte der Videos steht in Verbindung mit Mirko Drotschmann, der mit dem Kanal MrWissen2Go Geschichte oder als Sprecher bei TerraX an den ÖRR angebunden ist. Es ist eine Konzentration institutioneller Medienstrukturen und eine Dominanz ausschließlich männlicher Akteure historischen Erzählens festzustellen. Dieser Befund steht der Annahme von Diversität als einem Potenzial von Erklärvideos auf YouTube diametral entgegen.⁵³ Die zwanzig meist gelikten Videos auf TikTok hingegen stammen von sechzehn unterschiedlichen Creator*innen. Das Feld der Akteur*innen weist davon sechs

52 Miss History (@misshistory), 02.04.2022: So ekelhaft hat man in der Antike und dem alten Ägypten verhütet [TikTok], https://www.tiktok.com/@misshistory/video/7081960326362615045?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=So%20ekelhaft%20hat%20man%20in%20der%20Antike%20verh%C3%BCtet%20&t=1667727957773, aufgerufen am 14.10.2022.

53 Vgl. Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme. In: Dies. (Hg.): Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin 2019, S. 3–24, hier S. 13.

als weiblich und zwei als Person of Colour (PoC) gelesene Personen auf.⁵⁴ Besonders auffallend ist der Befund für Erklärvideos bzw. Geschichte im Presenter*innenformat. Hier stehen der Reichweite von Mirko Drotschmann auf YouTube mit @geschichtetok⁵⁵ @misshistory⁵⁶ und @heeyleonie⁵⁷ drei weibliche Creatorinnen auf TikTok gegenüber. Dies entspricht geschlechter-spezifischen Unterschieden der jeweiligen Plattformen, die TikTok als stärker weiblich und YouTube vor allem als männlich geprägt kennzeichnen.⁵⁸ Zudem zeigt die Stichprobe, dass mit der Erzählung einer migrantischen Biografie⁵⁹ und dem rassismuskritischen Video eines Interviews von Miriam Makeba aus dem Jahr 1969⁶⁰ auch diverse Geschichten platziert werden. Es existieren zwischen beiden Plattformen keine personellen Überschneidungen. Dies und der Umstand, dass auf TikTok zwar ein Kanal von MrWissen2Go Geschichte existiert, dieser aber ohne Inhalte ist, legt nahe, dass die eher nachfrageorientierte Logik von YouTube nicht unmittelbar auf TikTok übertragbar ist.

Während der stark an bereits aufgebauten Follower*innenzahlen orientierte YouTube-Algorithmus eine Dominanz institutioneller Akteure und männlich geprägte Erzählmonopole zu befördern scheint, liefert die Stichprobe zumindest Hinweise dafür, dass es der TikTok-Algorithmus einem diverseren Spektrum historisch Erzählender möglich macht, sich in Geschichte auf Social-Media-Plattformen einzuschreiben.

-
- 54 Es handelt sich hierbei um eine Fremdzuschreibung, die allein aufgrund des einseh-
baren Inhaltes der Videos getroffen wurde.
- 55 TikTok Profil, Samra (@geschichtetok).
- 56 TikTok Profil, Miss History (@misshistory).
- 57 TikTok Profil, Schöler, Leonie (@heeyleonie).
- 58 Vgl. Götz, Maya; Prommer, Elizabeth: Geschlechterstereotype und Soziale Medien. Ex-
pertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin 2020, S. 51.
- 59 Zine (@ojin1), 10.05.2022: Die Geschichte meiner Eltern [TikTok], https://www.tiktok.com/@ojin1/video/7096063119482555654?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7096063119482555654&lang=de%20DE&q=die%20geschichte%20meiner%20eltern&t=1667726063127, aufgerufen am 14.10.2022.
- 60 Bruder Stève (@brudersteve), 10.01.2022: Miriam Makeba Interview 1969 [TikTok], https://www.tiktok.com/@brudersteve/video/7055990347029056774?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE&q=bruder%20steve%20miriam&t=1667735504677, aufgerufen am 14.10.2022.

2.3 Traditional-exemplarisch vs. eigen-sinnig? Historisches Erzählen in Erklärvideos

Zwar liegen geschichtsdidaktische Vorschläge für ausführliche Webformat-Analysen z.B. für historische Narrationen auf YouTube vor, jedoch werden dort Algorithmen als relevante Analysekategorie nicht berücksichtigt.⁶¹ Im Folgenden soll daher eine vergleichende Fallstudie mögliche Zusammenhänge zwischen algorithmischen Logiken und Merkmalen historischen Erzählens in Social Media identifizieren. Im Fokus steht dabei das Format von Geschichte im Presenter*innenformat, da diese Erklärvideos sowohl auf YouTube als auch auf TikTok existieren. Als Vergleichsgegenstand dient jeweils ein Video von Mirko Drotschmann und Leonie Schöler. Beide haben Geschichte studiert und besitzen einen journalistischen Hintergrund. Während Drotschmann seinen Kanal MrWissen2go Geschichte seit 2016 auf YouTube betreibt, startete Schöler als @heeyleonie im Jahr 2020 als Creatorin auf TikTok.

Wie bereits skizziert, weisen die Playlists von Drotschmann einen ereignisgeschichtlichen, personalisierenden, primär curricular und nationalgeschichtlich orientierten Zugriff auf Geschichte auf. Nach Themen des klassischen »Schulstoffs« suchend, dürften insbesondere Schüler*innen aufgrund von bisher 1,1 Millionen Abonnent*innen⁶² mit Videos des Kanals weit oben in der Ergebnisliste fündig werden. Der Slogan »Alles, was Du wissen musst!« verweist als Imperativ auf als kanonisch verstandene historische Themen und legt traditionale Sinnbildungsmuster⁶³ nahe. Dies gilt auch für das Video »Die Aufklärung – Zeitalter der Vernunft«, das seit seiner Veröffentlichung ca. 1 Mio. Mal aufgerufen wurde.⁶⁴ Hier werden Vorstellungen vom »dunkle(n) Mittelalter«, das »mit der Strahlkraft der Vernunft erhellt wird« tradiert.⁶⁵ Mit Hilfe der historischen Person Immanuel Kant vermittelt Drotschmann die »Erste Top-Idee« der Aufklärung, denn das, was Kant formulierte, habe »heute noch Power«⁶⁶. Die historische Erfahrung des »Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen« wird zur Zukunftserwartung eines »Denk

61 Vgl. Uebing, *Geschichte in 10 Minuten*, S. 89ff.

62 Stand November 2022.

63 Rösen, Jörn: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln 2013, S. 210f.

64 Vgl. Drotschmann, Mirko (@MrWissen2GoGeschichte), 07.09.2017: *Aufklärung – Das Zeitalter der Vernunft* [YouTube], <https://www.youtube.com/watch?v=F3i6D2bON4A&t=198s>, aufgerufen am 14.10.2022.

65 Ebd., 00:57-01:03.

66 Ebd., 01:16-01:36.

selber nach!«⁶⁷ und wird entsprechend auch visuell narrativiert.⁶⁸ Die von Drotschmann als zeitlos gewertete Einsicht Kants wird zur »Stütze gegenwärtiger Handlungsorientierung«⁶⁹ und lässt sich damit dem Sinnbildungstyp exemplarischen Erzählens zuordnen.

Abb 4: Screenshots aus dem YouTube-Video »Die Aufklärung – Zeitalter der Vernunft«



Quelle: YouTube, 14.10.2022

Mit 53 Sekunden ist ein TikTok-Video von Leonie Schöler zu Immanuel Kant lediglich 7 Sekunden länger als die Sequenz zu Kant im YouTube-Video von Drotschmann.⁷⁰ Schöler eröffnet ihr Video mit den Worten »Personen, deren Ruf besser ist, als er sein sollte. Part 9.«⁷¹ Zwar stellt sie Kant ebenfalls als deutschen Philosophen und Begründer der Idee der Menschenwürde vor, in der Folge wird er aber vor allem als »Rassist und Sexist«⁷² mit von ihr infrage gestelltem Menschenbild und als Ideengeber für spätere Rassentheorien und sexistische Geschlechterforschung präsentiert.⁷³ Während Drotschmann lediglich ein historisches Gemälde Kants zur Visualisierung nutzt, verwendet Schöler im Greenscreen verschiedene Bildquellen, um ihre Aussagen zu illustrieren und um neben Kant auch Frauen und PoC zu zeigen.⁷⁴ Schölers his-

67 Ebd., 01:44.

68 Vgl. Abb. 4.

69 Rösen, Historik. S. 211.

70 Vgl. Schöler, Leonie (@heeyleonie), 10.03.2022: Personen, deren Ruf besser ist, als er sein sollte Part 9 – Immanuel Kant [TikTok], https://www.tiktok.com/@heeyleonie/video/7073495620748659974?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE&q=kant%20leonie&t=1666092327469, aufgerufen am 14.10.2022.

71 Ebd., 00:00-00:03.

72 Ebd., 00:14.

73 Vgl. ebd., 00:43-00:50.

74 Vgl. Abb. 5.

torisches Erzählen unterstreicht eine individuelle Perspektive und entspricht im Gegensatz zu Drotschmanns traditional-exemplarischem Sinnbildungsangebot einer kritischen Gegen-Geschichte. Auf den traditional legitimierten Imperativ des »Musst du wissen!« erwidert Schöler, so könnte man formulieren, ein »Wusstest du eigentlich?«. Damit grenzt sie sich bewusst und eigen-sinnig von vorherrschenden Deutungsangeboten zu Immanuel Kant ab. Es handelt sich hier, wie auch bei anderen Videos der Liste »Zu guter Ruf«,⁷⁵ um kritisches Erzählen im Sinne der De-Konstruktion und Delegitimierung tradierter Deutungen.⁷⁶

Abb 5: Screenshots zum TikTok-Video: »Personen, deren Ruf besser ist, als er sein sollte Part 9: Immanuel Kant«)



Quelle: TikTok, 14.10.2022

Insgesamt legen die skizzierten Spezifika historischen Erzählens folgenden Einfluss von Algorithmen auf die Gestaltung historischer Narrationen in Social Media nahe: Auf TikTok scheinen kritisch de-konstruierende Gegen-Erzählungen und das offensive Infragestellen von aus der Schule bekannten Sinnbildungsangeboten zum »Neuigkeitswert« zu werden, der Serendipität befriedigt und somit von Nutzer*innen bzw. vom Algorithmus mit Reichweite

75 Zur Liste »Zu guter Ruf« gehören auch Videos zu bspw. Richard Wagner, Henry Ford, Mutter Theresa oder Martin Luther.

76 Vgl. Rösen, Historik, S. 213f.

belohnt wird. Das historische Erzählen auf YouTube entspricht hingegen stärker der algorithmischen Logik einer Suchmaschine und bedient daher insbesondere die schulisch motivierte Nachfrage nach traditional-exemplarischen Erzählmustern.

2.4 Schicksalsgemeinschaft vs. Diskursgemeinschaft? Diskursive Praktiken historischen Erzählens

Für Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram konnte Burkhardt in seiner wegweisenden Studie zu Social Media kaum Formen von Austausch, Kollaboration oder Debattenkultur nachweisen.⁷⁷ Inwiefern dies auch für YouTube und TikTok zutrifft, soll ein explorativer Einblick in die Kommentare zu den beiden bereits vorgestellten Videos prüfen.

Auf beiden Plattformen wird die Sortierung der angezeigten Kommentare wiederum algorithmisch gesteuert. Wie dies funktioniert, legen die Konzerne ByteDance bzw. Google nicht offen. Das YouTube-Video von Drotschmann zur Aufklärung wurde seit der Veröffentlichung im Jahr 2017 ca. 700 Mal, das TikTok-Video von Schöler zu Immanuel Kant nach 7 Monaten ca. 1600 Mal kommentiert.⁷⁸ Dies bestätigt zunächst, dass die bereits hinsichtlich der Produktivität benannten Unterschiede auch auf der Ebene der Kommentare zutreffen und TikTok hier deutlich höhere Werte aufweist als YouTube.⁷⁹

Für eine explorative Annäherung an Diskursmuster wurden die ersten jeweils hundert Kommentare unter beiden Videos erfasst und inhaltlich kategorisiert.⁸⁰ Die ersten hundert Kommentare zum Video von Mirko Drotschmann verorten sich zu 57 % im semantischen Feld von Schule (Unterricht, lernen, Lehrer, Klausur etc.). In 18 % der Rückmeldungen bedanken sich Nutzer*innen allgemein für das »coole Video« oder die »super Aufbereitung«. In lediglich acht Fällen bewerten Rezipient*innen in zustimmender oder distanzierender Weise den Inhalt der historischen Erzählung Drotschmanns. Dabei äußert nur eine Nutzer*in explizit inhaltliche Kritik an der Darstellung: »Die Aufklärung wird gerne als die Einleitung des Vernunftzeitalters bezeichnet, aber dabei wird vergessen [...], dass mit dem Aufkommen der

77 Vgl. Burkhardt, *Geschichte in Social Media*, S. 560.

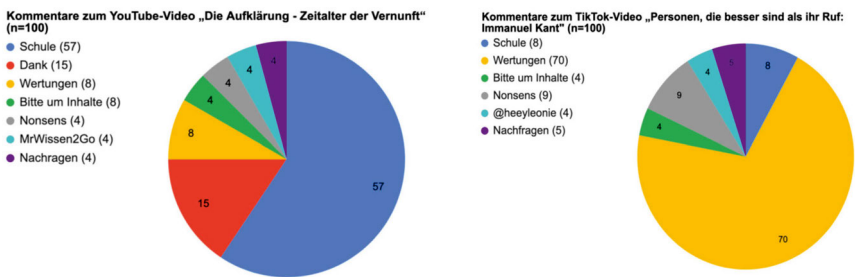
78 Stand Oktober 2022.

79 Vgl. Guinaudeau, Munger, Votta, *Fifteen Seconds of Fame*, S. 477.

80 Vgl. Abb. 6.

Aufklärung Kolonialisierung, Sklaverei und Genozid einhergingen [...]«⁸¹. Auf diesen Einwand folgen im Anschluss keine nennenswerten inhaltlichen Reaktionen. Insgesamt wird die historische Erzählung dieses YouTube-Videos fast ausschließlich im Kontext von Schule bewertet, historische Diskurse finden kaum statt.

Abb. 6: Inhaltliche Kategorisierung der jeweils ersten hundert Kommentare zum YouTube-Video »Die Aufklärung – Zeitalter der Vernunft« von Mirko Drotschmann (links) und zum TikTok-Video von Leonie Schöler (rechts)



Quelle: eigene Darstellung, 14.10.2022

Demgegenüber ergeben die Reaktionen auf Schölers Video zu Kant folgendes Bild: Lediglich 8 % der Kommentare beziehen sich auf das semantische Feld Schule. Insgesamt sind 67 % der Rückmeldungen sind Teil von zwei fast gleich gewichteten Diskurssträngen. Einerseits wird der direkte Zusammenhang zwischen Kant und der Rassismustheorie verhandelt. Andererseits referiert ein Großteil der Kommentare auf die Zulässigkeit einer Bewertung der historischen Person Kant aus heutiger Perspektive. Exemplarisch äußert ein Nutzer: »Hey, an sich echt gutes Video, obwohl ich nicht glaube das [sic!] man heutige moralvorstellungen [sic!] auf damals anwenden kann oder sollte«⁸². Die geschichtsdidaktisch definierte Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil findet hier Einzug als Diskursmuster in Social Media.

Es ist zusammenfassend anzunehmen, dass das kritische historische Erzählen und die De-Konstruktion tradierter Narrationen durch Leonie Schöler

81 Kommentar von @RODisGoD, 2020.

82 Kommentar von @Noah, 2022.

auf TikTok zu einer aktiveren »Diskursgemeinschaft« im Vergleich zu einer am Unterricht und Schulnoten orientierten »Schicksals- und Bedarfsgemeinschaft« der Nutzer*innen auf YouTube führt. Während die Kommentare auf YouTube kaum diskursiv vor allem die Vermittlung von Wissen honorieren, werden zu Schölers TikTok-Video stärker Fragen historischer Orientierung und historischen Denkens verhandelt. Festzuhalten ist jedoch auch, dass auch auf Ebene der Rückmeldungen von Nutzer*innen Algorithmen darüber entscheiden, wie mögliche Diskurse in der Kommentarliste priorisiert werden.

2.5 Selbstreferentialität vs. Ko-Konstruktion? Kollaborative Praktiken historischen Erzählens

Mirko Drotschmann platziert in seinem Video zur Aufklärung drei Verweise auf eigene Inhalte. Auch die Videobeschreibung sowie die Empfehlungen am Ende des Videos enthalten lediglich Links zu kanaleigenen Videos. Kollaboration oder der Hinweis auf andere Kanäle finden sowohl bei diesem als auch anderen Videos von Drotschmann nicht statt. Leonie Schröder verweist auch darauf, ihr zu folgen, jedoch zeigt ein Blick auf weitere Videos sowie Video-Reaktionen von Nutzer*innen, wie sich die niedrigschwelligen Produktionsoptionen auf Diskursivität und Diversität auswirken. So nutzen andere Creator*innen die Duett-Funktion, um auf Schölers Videos zu reagieren.⁸³ Sie selbst bezieht in eigenen Videos die Perspektive von PoC ein, indem sie diese beispielsweise afrikanische Geschichte selbst erzählen lässt.⁸⁴ Besonders diskursiv zeichnen sich Videos aus, die auf Kommentare anderer Creator*innen eingehen. Eine Nutzerin beispielsweise thematisiert in einem Stitch zu Schölers Video die Problematik des *White Privilege*⁸⁵, woraufhin wiederum Schöler in einer Reaktion die Standortgebundenheit ihres eigenen historischen Erzählens über Rassismus reflektiert.

Die benannten Beispiele der Ko-Konstruktion und Kollaboration auf TikTok verweisen im Sinne pluraler historischer Identitätskonstruktionen und deren hypertextuelle Vernetzung auf den von Krameritsch vorgeschlagenen Sinnbildungstyp des situativen Erzählens.⁸⁶

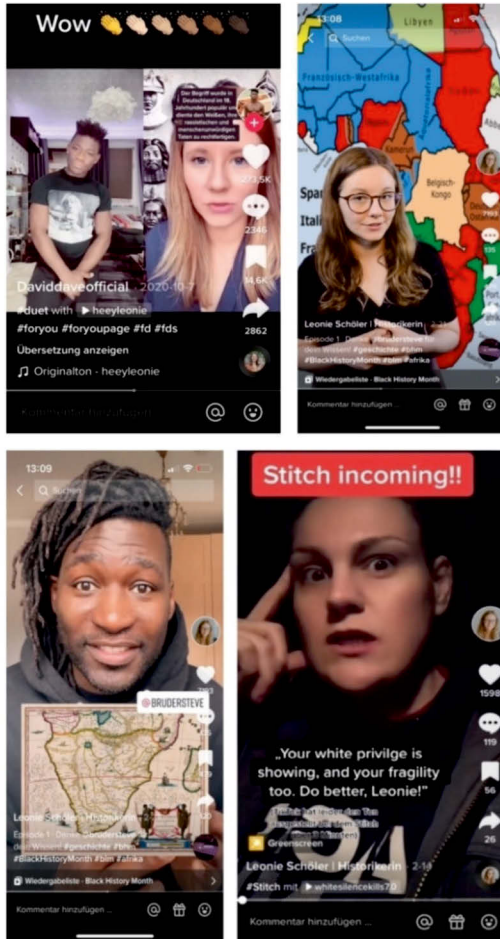
83 Abb. 7a.

84 Abb. 7b,c.

85 Abb. 7d.

86 Vgl. Krameritsch, Die Fünf Typen des historischen Erzählens, S. 419f.

Abb. 7: Screenshots zur Interaktion, Kollaboration und Diskursivität im Zusammenhang mit dem Kanal @heyleonie v.l.n.r (oben): 7a: Duett (@daviddaveofficial), 7b: BlackHistoryMonth Episode 1 (@heyleonie, @brudersteve); v.l.n.r. (unten): 7c: #BlackHistoryMonth Episode 1 (@heyleonie, @brudersteve), 7d: Stitch mit @whitesilencekills7.0 (@heyleonie)



Quelle: TikTok, 14.10.2022

Bezüglich des möglichen Einflusses von Algorithmen auf kollaborative Praktiken historischen Erzählens ist festzuhalten, dass die niedrighwelligen

Produktionsoptionen wie Duett und Stitch auf TikTok mediale Praktiken der Ko-Konstruktion von Geschichte, der Multiperspektivität und Kontroversität sowie der geschichtskulturellen Partizipation bisher wenig berücksichtigter bzw. marginalisierter Gruppen zu befördern scheinen. Der stärker auf Follower*innen orientierte YouTube-Algorithmus hingegen führt zu vornehmlich selbstreferentiellen Praktiken und verfestigt damit etablierte (Macht-)Strukturen historischen Erzählens.

3 Anschlussfähig? Algorithmen und das Geschichtsbewusstsein in einer digitalen und pluralen Gesellschaft

Methodenkritisch ist darauf hinzuweisen, dass die Erfassung von reichweitenstarken Videos und Kommentaren auf TikTok und YouTube selbst auf algorithmischen Logiken beruhte. Zudem konnte eine Fallstudie die Pluralität von Social Media nicht repräsentativ erfassen. Aspekte wie Shadowbanning⁸⁷ oder »algorithmische Repression«⁸⁸ beispielsweise von Menschen mit Behinderung⁸⁹ oder von LGBTIQ+-Inhalten wurden dabei nicht berücksichtigt. Ein nicht selbst von algorithmischen Logiken abhängiger empirischer Zugriff und die Abbildung der Pluralität in Social Media kann adäquat nur mit Hilfe der Digital Humanities geleistet werden.

Indes verweist die vorgestellte Untersuchung auf die Relevanz von Algorithmen als Machtstrukturen der Konstruktion digitaler Geschichtskultur. Somit sind die Ausführungen anschlussfähig an Überlegungen zum »Markt der Erinnerung«, mit denen Lale Yildirim für das Geschichtsbewusstsein in einer pluralen Gesellschaft sensibilisiert.⁹⁰ Der Beitrag plädiert in diesem Sinne für einen stärker integrativ zu führenden Diskurs über das Geschichtsbewusstsein in einer pluralen und digitalen Gesellschaft. Algorithmen sollten dabei

87 Als Shadowbanning ist die Fähigkeit von Social-Media-Plattformen zu verstehen, die Reichweite von Beiträgen und Kommentaren einzuschränken.

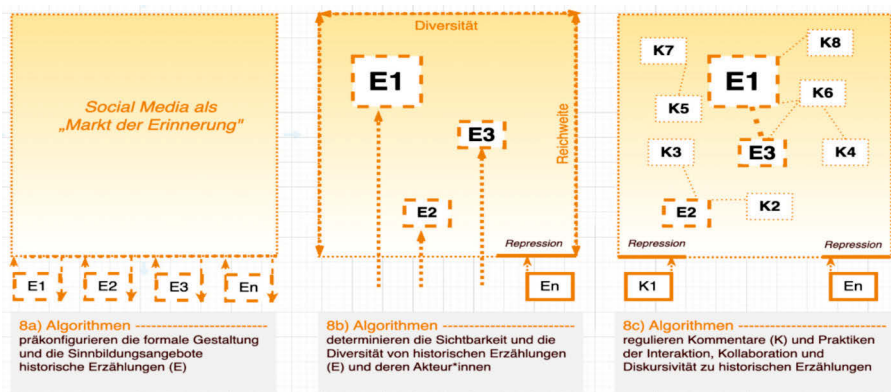
88 Divon, Ebbrecht-Hartmann, #JewishTikTok, S. 47.

89 Vgl. Köver, Chris; Reuter, Markus, 02.12.2019: TikToks Obergrenze für Menschen mit Behinderungen, <https://netzpolitik.org/2019/tiktoks-obergrenze-fuer-behinderungen>, aufgerufen am 14.10.2022.

90 Vgl. dazu Yildirim, Historische Agency; Yildirim, Lale: Geschichtsbewusstsein in der (Migrations-)Gesellschaft. Un essai!. In: Lars Deile, Jörg van Norden, Peter Riede (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Frankfurt a.M. 2021, S. 105–112.

auf mindestens drei Ebenen innerhalb des *Erinnerungs-Markt* Social Media Berücksichtigung finden:

Abb. 8: Einfluss von Algorithmen als Machtstrukturen in Social Media bzw. auf dem »Markt der Erinnerung« in einer pluralen und digitalen Gesellschaft



Quelle: eigene Darstellung, 14.10.2022

1. Algorithmen präkonfigurieren historische Narrationen noch vor ihrem Eintritt in den »Markt der Erinnerung«, da sich Creator*innen an den Logiken der jeweiligen Plattform orientieren, um Reichweite zu erzielen.⁹¹ Dies betrifft nicht nur die formale bzw. mediale Gestaltung, sondern auch jeweilige Sinnbildungsmuster historischen Erzählens. Damit entscheiden Algorithmen über die Sichtbarkeit traditional-exemplarischen oder kritischen bzw. situativen Erzählens in Social Media.
2. Zugleich determinieren Algorithmen die Sichtbarkeit historischer Sinnbildungsangebote in Social Media und platzieren sie innerhalb eines Spektrums zwischen Viralität und Repression.⁹² Somit wirken Algorithmen als Gatekeeper zum »Markt der Erinnerungen« und beeinflussen damit den Grad der Pluralität von Akteur*innen und Inhalten historischer Erfahrung.

91 Vgl. Abb. 8.

92 Vgl. Abb. 8.

3. Algorithmen nutzen Produktionsoptionen in Social Media zur Gewinnung von Nutzer*innendaten. Diese Funktionen regulieren wiederum das Ausmaß an Partizipation, Diskursivität und Kollaboration historischen Erzählens.⁹³

Algorithmen sind als »DNA unserer digitalen Welt«⁹⁴ auf vielfache Weise Variablen einer *Computer Mediated History*. Ob die Ergebnisanzeige von Internetrecherchen, die Funktionslogik digitaler Sammlungen oder die Anzeige von Kommentaren zu historischen Narrationen in Social Media – historische Relevanz wird zunehmend algorithmisch berechnet und zugewiesen. Eine zeitgemäße Geschichtsdidaktik muss Algorithmen daher unbedingt als Kategorie der *DNA historischer Sinnbildung und Sinnzuweisung* im Kontext von Digitalität und Diversität berücksichtigen. Trotz scheinbarer Übermacht ökonomischer Machtstrukturen und auch künftig sicher nur vagem Zugriff auf das algorithmische Kapital von Tech-Konzernen sollte die Geschichtsdidaktik den Einfluss von Algorithmen auf historisches Erzählen theoretisch reflektieren und empirisch erfassen. Auf pragmatischer Ebene wäre das Wahrnehmen, Verstehen und Problematisieren der geschichtskulturellen Wirkmacht von Algorithmen in historische Lernprozesse zu integrieren.

Als Akteur*innen der Geschichtslehrer*innenbildung sind wir selbst Gatekeeper oder vielmehr Türöffner*innen zu Seminar- und Klassenräumen historischen Lernens und Denkens. Sorgen wir dort für die Sichtbarkeit diverser Geschichte(n), indem wir die Pluralität von Social Media nutzen, statt sie für die Bestätigung traditional-exemplarischer Erzählungen einzuebnen. Und vor allem:

Haben wir Mut, uns der Logik von Algorithmen eigen-sinnig zu bedienen!

Literatur

Ackermann, Judith; Dewitz, Leyla: Kreative Bearbeitung politischer Information auf TikTok: Eine Multimethodische Untersuchung am Beispiel des Hashtags #ww3. In: *MedienPädagogik* 38 (2020), S. 69–93.

93 Vgl. Abb. 8.

94 Trottenberg, Ulrich. 23.01.2018: Die DNA unserer digitalen Welt, <https://www.prima.de/magazin/themen/Algorithmen-Die-DNA-unserer-digitalen-Welt,16836619>, aufgerufen am 14.10.2022.

- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts, 2005.
- Berg, Laura Pascal, 02.08.2022: #SocialMediaHistory – Wenn in Social Media Geschichte geschrieben wird., <https://dhc.hypotheses.org/2008>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Bösch, Marcus; Köver, Chris, 2021: Schluss mit lustig? TikTok als Plattform für politische Kommunikation, https://www.rosalux.de/fileadmin/images/publikationen/Studien/Studien_7-21_Schluss_mit_lustig_TikTok_web__1_.pdf, aufgerufen am 14.10.2022.
- Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils (Hg.): Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin 2019.
- Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils: Broadcast yourself: history stories! Geschichte auf YouTube – eine Bestandsaufnahme. In: Dies. (Hg.): Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung. Berlin 2019, S. 3–24.
- Bunnenberg, Christian; Logge, Thorsten; Steffen, Nils: SocialMediaHistory. Geschichtemachen in Sozialen Medien. In: Historische Anthropologie 29 (2021), H. 2, S. 267–283.
- Burkhardt, Hannes: Geschichte in Social Media. Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Göttingen 2021.
- Chan, Stephanie, Juli 2022: Nearly One-Third of TikTok's Installed Base Uses the App Every Day, <https://sensortower.com/blog/tiktok-power-user-curve>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Divon, Tom; Ebbrecht-Hartmann, Tobias: #JewishTikTok. The JewToks« Fight against Antisemitism. In: Boffon, Trevor (Hg.): TikTok Cultures in the United States. London 2022.
- Ernst, Hartmut; Schmidt, Jochen; Beneken, Gerd: Algorithmen – Berechenbarkeit und Komplexität. In: Ernst, Hartmut u.a. (Hg.): Grundkurs Informatik. Grundlagen und Konzepte für die erfolgreiche IT-Praxis – Eine umfassende, praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2015, S. 415–468.
- Götz, Maya; Prommer, Elizabeth: Geschlechterstereotype und Soziale Medien. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin 2020.
- Groschek, Iris, 28.01.2022: Die KZ-Gedenkstätte Neuengamme ist Teil der »TikTok – Shoah Education and Commemoration Initiative«, <https://www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de/nachrichten/news/die-kz-gedenks>

- taette-neuengamme-ist-teil-der-tiktok-shoah-education-and-commemoration-initiative/, aufgerufen am 14.10.2022.
- Guinaudeau, Benjamin; Munger, Kevin; Votta, Fabio: Fifteen Seconds of Fame: TikTok and the Democratization of Mobile Video on Social Media. In: Computational Communication Research 4 (2022), H. 2, 463–485, <https://computationalcommunication.org/ccr/article/view/114/52>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Hochschule für Wirtschaft Zürich- HWZ, 22.07.2022: Der Algorithmus von Tiktok – Ein technischer Revolutionsakt, <https://hwzdigital.ch/der-algorithmus-von-tiktok-ein-technischer-revolutionsakt/>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Kiechle, Oliver: Noisy digitalia – Kommunikationslärm in Born Digital-Quellen am Beispiel von Spam im Usenet. In: Döring, Karoline Dominika; Haas, Stefan; König, Mareike u.a. (Hg.): Digital History: Konzepte, Methoden und Kritiken Digitaler Geschichtswissenschaft. Berlin, Boston 2022, S. 349–361.
- Köver, Chris; Reuter, Markus, 02.12.2019: TikToks Obergrenze für Menschen mit Behinderungen, <https://netzpolitik.org/2019/tiktoks-obergrenze-fuer-behinderungen>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Krameritsch, Jakob: Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History 8 (2009), H. 3, S. 413–432.
- Kunze, Doreen, 18.11.2021: TikTok auf der Überholspur, <https://www.leipzigschoolofmedia.de/blog/tiktok-auf-der-ueberholspur>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Lobo, Sascha, 11.08.2022: Erfolg dank Algorithmus. Warum TikTok so interessant ist – und trotzdem ein Problem, <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/sascha-lobo-warum-tiktok-interessant-und-trotzdem-ein-problem-ist-a-b09b98ef-1b01-43fd-af9b-b5ad3e09ce70>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Maha Studio, 30.07.2022: YouTube Algorithmus knacken: Wie geht das? [YouTube], <https://www.youtube.com/watch?v=BQREvIs9Ld8>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart 2021.
- Prankl, Martin, 27.08.2021: Das perfekte Tiktok Video: So schlagen Sie den Algorithmus!, <https://prankl-consulting.com/das-perfekte-tiktok-video-so-schlagen-sie-den-algorithmus/>, aufgerufen am 14.10.2022.

- Rüsen, Jörn: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln 2013.
- Steinhauer, Jason: *History, Disrupted. How Social Media and the World Wide Web Have Changed the Past*. Washington 2022.
- Stalder, Felix: *Kultur der Digitalität*. Berlin 2016.
- TikTok, 27.09.2021: Thanks a billion, <https://newsroom.tiktok.com/en-us/1-billion-people-on-tiktok>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Trottenberg, Ulrich, 23.01.2018: Die DNA unserer digitalen Welt, <https://www.prisma.de/magazin/themen/Algorithmen-Die-DNA-unserer-digitalen-Welt,16836619>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Uebing, Judith: *Geschichte in 10 Minuten – Wie geht das? Ein Vorschlag zur Analyse von historischen Erklärvideos auf der Plattform YouTube*. In: Bunnenberg, Christian; Steffen, Nils (Hg.): *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin 2019, S. 71–94.
- Walpersberger, Tatjana, 26.07.2022: Paradigmenwechsel im Content Marketing: Social Graph vs. Content/Interest Graph, <https://optimize.dreifive.com/social-media/2022-07/paradigmenwechsel-im-content-marketing-social-graph-vs-content-interest-graph/>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Wei, Eugene, 04.08.2020: TikTok and the Sorting Hat, <https://www.genewei.com/blog/2020/8/3/tiktok-and-the-sorting-hat>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Yildirim, Lale: *Historische Agency auf dem Markt der Erinnerungen der pluralen Gesellschaft. Historische Diskursfähigkeit als Handlungsmächtigkeit*. In: *LaG-Magazin: Geschichtsdidaktik konkret. Aktuelle Forschungen aus der Geschichtsdidaktik*, 3, Berlin 2021, S. 24–29, <https://t1p.de/yildirim24-29>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Yildirim, Lale: *Geschichtsbewusstsein in der (Migrations-)Gesellschaft. Un-essai!* In: Deile, Lars; van Norden, Jörg; Riede, Peter (Hg.): *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag*. Frankfurt a.M. 2021, S. 105–112.

Social Media-Beiträge

- Bruder Stève (@brudersteve), 10.01.2022: Miriam Makeba Interview 1969 [TikTok], https://www.tiktok.com/@brudersteve/video/7055990347029056774?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE&q=bruder%20steve%20miriam&t=1667735504677, aufgerufen am 14.10.2022.

- Daviddaveofficial (@daviddaveofficial), 07.10.2020: Duett mit @heyleonie [TikTok], https://www.tiktok.com/@daviddaveofficial/video/6880968196640296193?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=deDE&q=davidofficialheey&t=1667736002007, aufgerufen am 14.10.2022.
- Drotschmann, Mirko (@MrWissen2GoGeschichte), 07.09.2017: Aufklärung – Das Zeitalter der Vernunft [YouTube], <https://www.youtube.com/watch?v=F3i6D2bON4A&t=198s>, aufgerufen am 14.10.2022.
- Miss History (@misshistory), 02.04.2022: So ekelhaft hat man in der Antike und dem alten Ägypten verhütet [TikTok], https://www.tiktok.com/@misshistory/video/7081960326362615045?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=So%20ekelhaft%20hat%20man%20in%20der%20Antike%20overh%C3%BCtet%20&t=1667727957773, aufgerufen am 14.10.2022.
- Neel, Jack (@fyp), 27.09.2022: Dirty History Fact, that school probably didn't teach you. Part twenty [TikTok], https://www.tiktok.com/@fyp/video/7148107039724752174?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE, aufgerufen am 14.10.2022.
- Samra (@geschichtetok), 27.01.22: Horror-Zahnbehandlung des Sonnenkönigs [TikTok], https://www.tiktok.com/@geschichtetok/video/7057969768791313670?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7057969768791313670&q=Horror Zahnbehandlung des Sonnenkönigs &t=1667726931624, zuletzt abgerufen am 14.10.2022.
- Schöler, Leonie (@heyleonie), 14.02.22: #stitch mit @whitesilencekills7.0 [TikTok], https://www.tiktok.com/@heyleonie/video/7064478830064438533?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE&q=heyleonie%20stitch&t=1666103294298, aufgerufen am 14.10.2022.
- Schöler, Leonie (@heyleonie), 21.02.2022: Black History Month Episode 1 Danke @brudersteve [TikTok], https://www.tiktok.com/@heyleonie/video/7067193364822625541?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7067193364822625541&lang=deDE&q=heyleonie&t=1665493517552, aufgerufen am 14.10.2022.
- Schöler, Leonie (@heyleonie), 10.03.2022: Personen, deren Ruf besser ist, als er sein sollte Part 9 – Immanuel Kant [TikTok], https://www.tiktok.com/@heyleonie/video/7073495620748659974?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&lang=de-DE&q=kant%20leonie&t=1666092327469, aufgerufen am 14.10.2022.
- SilverKing@YouTube (@silberkirisch), 15.04.2022: Bombensignale am alten Friedhof [TikTok], https://www.tiktok.com/@silberkirisch/video/7086766632218971398?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7086766632

218971398&q=bombensignale%20am%20alten%20friedhof%20ww2&t=1667729664824, aufgerufen am 14.10.2022.

Unglaubliche Geschichten (@kurzgeschichten_official), 10.07.2022: London, 1896 So sah Kindheit früher aus [TikTok], https://www.tiktok.com/@kurzgeschichten_official/video/7116793623026355462, aufgerufen am 14.10.2022.

Von Affen regiert (@von_affen_regiert), 21.07.2022: Warum arbeitest du in den Sommer-ferien? (1960er Jahren) [TikTok], https://www.tiktok.com/@von_affen_regiert/video/7122858006122941702?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&q=was%20kriegst%20du%20in%20der%20stunde%20hier&t=1667728780038, aufgerufen am 14.10.2022.

Zine (@ojini), 10.05.22: Die Geschichte meiner Eltern [TikTok], https://www.tiktok.com/@ojini/video/7096063119482555654?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7096063119482555654&lang=de%20DE&q=die%20geschichte%20meiner%20eltern&t=1667726063127, aufgerufen am 14.10.2022.

Tabelle 1

YouTube				
	Titel/Datum	Aufrufe/ Kommentare	Kanal/ Follower	Anbieter/ Kategorie
1	1945: Eine Geschichte 5.2.14	6 M 1,2 K	17mark20 15,5 K	Filmproduktion Reenactment
2	Deutsche Panzer – Technik, Entwicklung, Geschichte 14.5.20	4,6 M 2,4 K	Welt 1,5 M	Verlag Dokumentation
3	Die Slawen unsere geheimnisvollen Vorfahren 23.10.19	4,5 M 6,8 K	MDR DOK 195 K	ÖRR Dokumentation
4	Die Geschichte der Philippinen in 12 Minuten 12.5.20	4,5 M 11,5 K	Knowledgia 1,24 M	Filmproduktion Dokumentation
5	Der Ukraine-Konflikt: Die Geschichte dahinter 10.2.22	4,4 M 12,5 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo

6	COSTA CONCORDIA – Die ganze Geschichte 13.1.21	4,2 M 2,6 K	Welt 1,5 M	Verlag Dokumentation
7	Tod am Matterhorn – Die tragische Geschichte der Erstbesteigung 26.6.18	3,1 M deaktiviert	SRF Dok 248 K	SRF Dokumentation
8	Rammstein – Deutschland: Historische Analyse + Meinung 31.3.19	3 M 11	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
9	Hitlers Machtübernahme 31.5.18	2,9 M 2 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
10	Geschichte der Nordsee – Von König Artus, schaurigen Göttern und Wikingern 25.10.20	2,6 M 701	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation
11	Beginn des Zweiten Weltkriegs 11.10.18	2,5 M 2,8	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
12	Das Leben von Wladimir Putin 27.1.22	2,5 M 5,6 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
13	Goebbels, Göring & Himmler Nazi-Größen 27.9.18	2,5 M 2,7 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
14	Erster Weltkrieg I Fakten und Verlauf 8.2.18	2,3 M 1,7 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
15	Vor Corona – Die Geschichte der großen Seuchen 3.3.20	2,3 M 2,4 K	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation
16	Eine kurze Geschichte über die Hexenverfolgung 5.4.20	2 M 2,7 K	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation
17	Die Reise der Menschheit (1/3) 29.4.18	1,9 M 1,5 K	Terra X 854 K	ÖRR Dokumentation
18	Kommunismus, Sozialismus und Bolschewismus 31.1.19	1,8 M 5,2 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo

19	Der Dreißigjährige Krieg 11.5.17	1,8 M 1,7 K	MrWis- sen2Go 1,09 M	ÖRR Erklärvideo
20	Die Geschichte des deutschen Staates seit 1867 3.8.10	1,7 M 3 K	Map2Brain 7,8 K	privat Erklärvideo

Tabelle 2

TikTok				
	Titel/Datum	Likes/ Kommentare	Account/ Follower/Likes	Creator*in/ Kategorie
1	Bilder, die über 100 Jahre ausein-ander liegen 3.5.22 #seltenewelten	395 K 1,3 K	@seltenewelt 742,5 K, 37,7 M	k.H., Q-T-S-Collage
2	After the World War II 1945 15.8.22	333,0 K 13 K	@kurzgeschich- ten_official 264 K, 3,4 M	k.H., Q-T-S-Collage
3	Die Geschichte meiner Eltern 10.5.22	274 K 9,9 K	@ojin1 331,5 K, 17,3 M	Frau, Biografie/ Migration
4	Schockierende Fakten KZ Auschwitz 17.8.22	267 K 2,7 K	@tomshisto- ry.facts 29,7 K	Mann, Erklärvideo Geschichtskanal
5	Horror-Zahnbehandlung des Sonnenkönigs 27.1.22	264 K 4,7 K	@geschichtetok 158,2 K, 4,2 M	Frau, Erklärvideo Geschichtskanal
6	Traumfund an der alten #flak 6.7.22	248 K 928	@silberkrischan 144,9 K, 3,3 M	Mann, Geschichte vor Ort
7	Die Entführung von Natasha Kampusch Teil 3 7.1.21, #horrorgeschichte	236 K 2,4 K	@silanmakeup 1,7 M, 90,4 M	Frau, Geschichte als Sensation

8	Miriam Makeba Interview 1969 22.1.22, #afrikanischegeschichte	226,4 K 4,2 K	@brudersteve 67,5 K, 2,4 M	Mann/POC, Q-T-S-Collage
9	Kleines One-Take Special zur Geschichte der Erde 24.4.22	221 K 3 K	@niklaskolorz 1,4 M, 37,5M	Mann, Erklärvideo Kanal Allgemeinwissen
10	Das ist die Geschichte von Anne Frank 27.1.22	208,5 K 3,4 K	@tagesschau	ÖRR/Frau, Erklärvideo Kanal allgemein
11	So ekelhaft hat man in der Antike und im alten Ägypten verhütet 2.4.22	208 K 1,3 K	@misshistory 368,3 K, 6,3 M	Frau, Erklärvideo Geschichtskanal
12	Dieser Mann ist ein Held... weigerte seinen Arm vor dem Führer zu heben 8.9.21	192,4 K 650	@ninoordersooo 1,1 M, 18,5 M	Mann, Geschichte als Sensation
13	Das ist so krass 7.1.22, #true-crime	172,6 K 2 K	@izomatik	Mann, Geschichte als Sensation
14	Die größten Hopsnehmer der Geschichte: Gerhard Postel 13.1.22	165,9 K 692	@vallecal 519,5 K, 18,3 M	Mann, Geschichte als Sensation
15	Was kriegst du in der Stunde hier (1960er Jahre) 21.7.22, #altezeiten	165,3 K 1,9 K	@von_affen_ regiert 82 K, 3,9 M	k.H., Q-T-S-Collage
16	Bombensignale am alten Friedhof 15.4.22, #ww2	163,4 K 395	@silberkrischan 144,9 K, 3,3 M	Mann, Geschichte vor Ort
17	Warum arbeitest du in den Sommer-ferien? (1960er Jahren) 24.6.22	143,7 K 2,8 K	@von_affen_ regiert, 82 K, 3,9 M	k.H., Q-T-S-Collage
18	Unglaubliche Geschichten, die Fake klingen, aber zu hundert 100 % echt sind 3.1.22, Henry Tandy	140 K 2,1 K	@lazerfyn 1 M, 20,9 M	Mann, Geschichte als Sensation
19	Zu guter Ruf – Immanuel Kant 10.3.22	123,5 K 1,9 K	@heeyleonie 163,9 K, 7,5 M	Frau, Erklärvideo Geschichtskanal
20	Die schlimmsten Arten zu sterben. Part 60 21.6.22	120,4 K 1,2 K	@jess.luck 722,7 K, 18,5 M	Frau, Geschichte als Sensation

Empirische Beobachtungen über historisches Lernen in Digitalien

»Dann weiß man natürlich nicht immer, ob es stimmt, aber ich vertraue dem«

Reflexionen über und Umgangsweisen mit KI-generierten historischen Erzählungen in Digitalien

Alexandra Krebs

1 Einleitung

Das Zitat im Titel dieses Beitrags stammt aus der aktuell laufenden Studie »De-Constructing History in Digital Space« und ist Teil der Pilotbefragungen von Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und 16 Jahren in der Schweiz zu ihrem Verständnis von und ihrem Umgang mit historischen Narrationen im digitalen Raum. An dieser Stelle der Befragung erläutert ein Jugendlicher (14 Jahre) seinen Umgang mit der neusten ChatGPT-Version von 2024 und reflektiert, dass er das Sprachmodell zwar nutzt, um (historische) Informationen z. B. für den Geschichtsunterricht, in der Schweiz integriert im Fächerverbund »Natur Mensch Gesellschaft«, zu erhalten bzw. Erzählungen zu produzieren, diese dann aber nicht weiter überprüft, sondern sie unhinterfragt übernimmt (»ich vertraue dem«).

Im Beitrag steht daher die Frage im Fokus, inwieweit und wie Sprachmodelle historische Erzählungen im digitalen Raum verändern und welche Umgangsweisen mit diesen möglich und notwendig erscheinen. Im ersten Teil werden dafür zunächst die Merkmale, Funktionsweisen und Mechanismen der sogenannten »Large Language Models« (LLM) erläutert und diese zudem in ihrer historischen Entwicklung verortet. Danach gilt es aktuelle Trends und Zukunftsversionen aufzuzeigen sowie vor allem diese kritisch, etwa mit Blick auf »Umweltrassismus« und Diskriminierung sowie Ausschluss von Minderheiten (vgl. Abschnitt 2), zu reflektieren.

Der zweite Teil bezieht diese Überlegungen konkret auf das historische Erzählen im digitalen Raum. Hierfür werden Ausschnitte aus dem beschriebe-

nen Interview exemplarisch vor- und zur Diskussion gestellt, sodass aus geschichtsdidaktischer Perspektive Ableitungen für die Gestaltung historischer Lernprozesse im Umgang mit KI-generierten historischen Erzählungen entwickelt werden können.

2 Stochastische Papageien und das Problem der »Computergläubigkeit«

Die ersten Ideen und Konzepte für unsere heutigen Sprachmodelle wurden bereits 1949 entwickelt. Die frühesten Modelle wurden jedoch erst mehrere Jahre später implementiert. Sie dienten vor allem automatisierter Spracherkennungssoftware, maschineller Übersetzungen oder Textklassifikationen.¹

1966 präsentierte Joseph Weizenbaum, Professor für Informatik am berühmten MIT, ELIZA. Das Computerprogramm war das erste, welches natürliche Sprache verarbeiten konnte. Hierzu nutzt es allgemeine Methoden zur Analyse von Sätzen und Satzfragmenten, zum Auffinden von sogenannten Schlüsselwörtern in Texten, zum Zusammensetzen von Sätzen aus Fragmenten. Stellt man eine Frage, durchsucht das Programm ein Wörterbuch und verwendet zugleich hinterlegte und vorformulierte Sätze, eine Art Skript als Antwort. Weizenbaum verglich ELIZA daher mit einer Schauspielerin, »die eine Reihe von Techniken beherrschte, aber nichts Eigenes zu sagen hatte.«²

ELIZA wird auch als Prototyp moderner Bots wie z.B. ChatGPT bezeichnet. Weizenbaums erste Demonstration seines Produkts lief jedoch nicht so ab, wie er es sich gewünscht hatte. Die Anwesenden waren sehr beeindruckt und verstanden nicht, dass sie mit einer Maschine und nicht mit einem Menschen kommunizierten:

»Nevertheless, ELIZA created the most remarkable illusion of having understood in the minds of the many people who conversed with it. [...] This illusion was especially strong and most tenaciously clung to among people who knew little or nothing about computers. They would often demand to be

1 Vgl. Rosenfeld, Ronald: Two decades of statistical language modeling: Where do we go from here? In: Proceedings of the IEEE 88 (2000), S. 1270–1278.

2 Weizenbaum, Joseph: Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation. San Francisco 1976, S. 188.

permitted to converse with the system in private, and would, after conversing with it for a time, insist, in spite of my explanations, that the machine really understood them.«³

Der Forscher war schockiert und wurde seitdem zu einem entschiedenen Kritiker, er nannte sich selbst sogar Ketzer der Informatik. In seiner langjährigen Forschertätigkeit sowohl in den USA als auch bis zuletzt in Deutschland warnte er vor den Risiken und Nebenwirkungen einer unreflektierten Nutzung immer größerer und komplexeren Computersysteme:

»Der Informatiker hat daher die schwerwiegende Verantwortung, die Fehlerbarkeit und Begrenztheit der Systeme, die er entwerfen kann, äußerst klarzumachen. Gerade die Wirkungsmöglichkeiten seiner Systeme sollten ihn zögern lassen, bereitwillig seinen Rat zu erteilen, und sollten ihn veranlassen, den Wirkungskreis seiner geplanten Arbeit einzuschränken.«⁴

Seine Appelle, verantwortungsbewusst mit derartigen neuen Entwicklungen umzugehen und zugleich vor allem mögliche gesellschaftliche Gefahren zu reflektieren und sich ggf. auch gegen eine neue Idee zu entscheiden, wurden zwar bis zu seinem Tod 2008 vielfach, vor allem in der Wissenschaft rezipiert, scheinen jedoch weitgehend verhallt zu sein, wie im Folgenden noch zu zeigen ist.

Zuvor stellt sich die Frage, wie sich die Sprachmodelle von ELIZA bis zu neusten ChatGPT Version von OpenAI weiterentwickelt haben. Zunächst einmal unterscheiden sich die neu entwickelten Programme, also v.a. die Generationen seit 2018, von der ELIZA-Generation darin, dass sie keine Wörterbücher durchsuchen und auch nicht auf vorformulierte Sätze zurückgreifen. Es handelt sich meist um Modelle, welche im Dialog mit den Nutzenden Inhalte mithilfe von KI generieren (engl. »artificial intelligence generated content model«).⁵ Das heißt, die Modelle »erlernen« eigenständig mit Sprache umzugehen, indem sie mit großen Textmengen »trainieren«. Sie basieren auf Mustererkennung und Übergangswahrscheinlichkeiten. Sie können also die Abfolge von »strings« (Buchstabenfolgen) vorhersagen. Oder

3 Ebd., S. 189.

4 Weizenbaum, Joseph, 1972: Alpträum Computer, <https://www.zeit.de/1972/03/alptraum-computer>, aufgerufen am 14.02.2024.

5 Vgl. Ouyang, Long u.a., 2022: Training language models to follow instructions with human feedback, <https://arxiv.org/abs/2203.02155>, aufgerufen am 14.02.2024, S. 1122.

anders ausgedrückt: LLM sagen die Wahrscheinlichkeit, dass ein bestimmter »token« (Zeichen, Wort oder Zeichenfolge) entweder auf einen vorhergehenden oder einen umgebenden Kontext folgt.⁶ Sehr vereinfacht ausgedrückt, lernt das Sprachmodell

»aufgrund einer mathematisch-statistischen Analyse, welches Zeichen oder welches Wort in einem Text mit großer Wahrscheinlichkeit als nächstes folgt. [...] Sind mehrere Wörter ähnlich wahrscheinlich, wird in der Regel mit einer gewissen Zufälligkeit ein Wort ausgewählt.«⁷

Daher entstehen auch immer unterschiedliche Ergebnisse sowie inhaltliche Fehler.⁸ SoekiaGPT, ein didaktisches Sprachmodell, macht diesen Prozess – wenn auch sehr vereinfacht und daher nicht gänzlich mit den aktuellen LLM vergleichbar – deutlich: Basieren die Trainingsdaten z. B. auf Märchenerzählungen, würde auf den Satzanfang »Es war einmal ein« mit einer Häufigkeit von 0.10 das Wort »Müller«, mit 0.09 »König«, mit 0.08 »Bauer«, mit 0.06 »fröhlicher«, mit 0.03 »grüner« usw. folgen. Weshalb das Modell den Satz »Es war einmal ein Müller« vervollständigt und danach wiederum das nächste Wort sucht.⁹

Daran wird ersichtlich, dass die Modelle – sei es nun ChatGPT oder ELIZA – kein Bewusstsein und kein Sprachverständnis besitzen, sondern allein Statistik die Wortfolge der Sätze bestimmt und Wahrscheinlichkeitsrechnung das einzige ist, das sie beherrschen:

»However, no actual language understanding is taking place in LM-driven approaches [...] languages are systems of signs, i.e. pairings of form and

-
- 6 Bender, Emily M; Gebru, Timnit; McMillan-Major, Angelina; Shmitchell, Shmargaret: On the Dangers of Stochastic Parrots. In: Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAcT '21), March 3–10, 2021, Virtual Event, Canada (2021), S. 610–623, hier S. 611.
 - 7 Hielscher, Michael: SoekiaGPT – ein didaktisches Sprachmodell. In: Informatische Bildung in Schulen 1 (2023), H. 1, S. 1–11, hier S. 3.
 - 8 Da die Modelle nicht auf Informationen (wie etwa bei einer Suchmaschine) zurückgreifen, sondern auf Mustererkennung und Übergangswahrscheinlichkeiten (s. Erklärung oben im Text), finden sich in den Texten z. B. Bücher und Literatur sowie Forschungsaufsätze, welche nicht existieren sowie grundsätzlich Fehler in vielerlei Bereichen, v. a. wenn sie nicht zum »Allgemeinwissen« gehören und daher in den Trainingsdaten weniger umfangreich vorhanden sind.
 - 9 Hielscher, SoekiaGPT – ein didaktisches Sprachmodell, S. 3.

meaning. But the training data for LMs is only form; they do not have access to meaning.«¹⁰

Um dies zu verstehen, hilft auch die folgende Erläuterung von Murray Shanahan: Geben wir z.B. einem LLM den Prompt »Die erste Person auf dem Mond war«, erwarten wir als Antwort »Neil Armstrong«. Tatsächlich fragen wir hier aber nicht, wer die erste Person auf dem Mond war, sondern wir fragen: »Welche Wörter folgen angesichts der statistischen Verteilung von Wörtern im riesigen öffentlichen Textkorpus am ehesten auf die Sequenz »Die erste Person auf dem Mond war«? Am ehesten folgt hierauf nun mal »Neil Armstrong«.¹¹ Sprachmodelle lassen sich also gut mit dem Bild »stochastischer Papageien« vergleichen.¹² Sie führen willkürlich Sequenzen sprachlicher Formen zusammen, welche die Modelle in den umfangreichen Trainingsdaten beobachtet haben, und zwar auf der Grundlage probabilistischer Informationen darüber, wie sie kombiniert werden, aber ohne jeglichen Bezug zur Bedeutung.¹³

Mit der Größe der Trainingsdaten wachsen jedoch – zumindest scheinbar – die Fähigkeiten der Modelle, d.h. ihre »performance«¹⁴ verbessert sich stetig. ChatGPT-4 produziert mittlerweile so überzeugende Texte, dass ohne Frage leicht die Illusion entsteht, mit einer menschlich-denkenden Kreatur zu interagieren¹⁵ oder sich zumindest zu fragen, ob nicht doch mehr dahinterstecken könnte als bloße Wahrscheinlichkeitsberechnungen. Genauso wie Weizenbaum 1966 stehen wir heute also wieder – und vielleicht sogar noch viel mehr – vor der Herausforderung, KI-getriebene Programme nicht mit menschlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen gleichzusetzen:

»[...] the point is that such systems are simultaneously so very different from humans in their construction yet (often but not always) so human-like in their behavior, that we need to pay careful attention to how they work be-

10 Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots, S. 615.

11 Shanahan, Murray: Talking about Large Language Models. In: Commun. ACM 67 (2024), H. 2, S. 68–79, hier S. 70.

12 Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots.

13 Ebd., S. 617.

14 Dies meint das Abschneiden der Modelle in bestimmten, standardisierten Tests. Vgl. u.a. OpenAI u.a., 2023: GPT-4 Technical Report, <https://arxiv.org/pdf/2303.08774>, aufgerufen am 14.02.2024.

15 Vgl. Shanahan: Talking about Large Language Models, S. 79.

fore we speak of them in language suggestive of human capabilities and patterns of behavior.«¹⁶

Wichtig ist Anthropomorphismen, also Vermenschlichungen, bei der Beschreibung von und im Umgang mit den Programmen zu vermeiden. Z.B. »spricht« die KI nicht mit uns oder »hat sich etwas bei ihrer Aussage gedacht«. Oftmals personifizieren wir die Modelle, wenn wir etwa sagen »Jetzt ist er ins Stocken geraten« oder »Es hat mir eine gute Antwort gegeben.«¹⁷ Vielmehr sollten wir versuchen auch in unserem Sprechen über die Computersysteme zu reflektieren, dass diese kein »Selbst« besitzen, keine menschlichen Wesen sind.

Dies ist sicherlich nicht immer einfach, denn seit der Entwicklung der ersten Version von ChatGPT-1 2018 hat jedes weitere Update den Funktionsumfang erweitert, etwa für verschiedene Sprachverstehens-Aufgaben und Generierungen, wie z.B. mehrsprachige maschinelle Übersetzung, Code-Debugging, Schreiben von Geschichten, Eingestehen von Fehlern und sogar Zurückweisen von unangemessenen Anfragen. Besonders seit 2023, mit der Veröffentlichung von ChatGPT-4 durch OpenAI hat sich der Funktionsumfang des LLM weiter vergrößert und zugleich verbessert. Die Zahl der Nutzenden überschritt daher auch schnell die 100 Millionen-Grenze. Sie können nun nicht mehr nur Text, sondern Text und Bilder zugleich eingeben sowie multimodale Aufgaben stellen, etwa Bildbeschriftungen, Diagrammerstellung und Zusammenfassung wissenschaftlicher Publikationen.¹⁸

Neben den LLM wurden jedoch vor allem auch seit 2022 vielfältige weitere Produkte aus der Familie der »artificial intelligence generated content models« entwickelt, wie z.B. DALL-E-2 (ebenso von OpenAI), mit welchem sich KI-generierte Bilder von teils täuschend echter Qualität erzeugen lassen. Mit dem

16 Ebd., S. 71.

17 Walter, Yoshija, 2023: Die Vermenschlichung der künstlichen Intelligenz. Die grosse sozio-psychologische Kritik und das KI-Bewusstsein, <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Blog/Posts/2023/11/Digitalisierung-1121-Vermenschlichung-kuenstliche-Intelligenz>., aufgerufen am 14.02.2024.

18 Vgl. Ouyang u.a., Training language models to follow instructions with human feedback, S. 1122.

Meta-Produkt »Make-A-Video« lässt sich zudem Text in Video verwandeln¹⁹ – um nur eine kleine Auswahl zu erwähnen.²⁰

Haben wir es also mit einer kulturellen Revolution zu tun, einem Meilenstein der Informatik und Technikentwicklung? Betrachtet man allein die neuen Möglichkeiten und Funktionen der Programme, ihr Abschneiden in verschiedenen Tests²¹ kann man dies sicherlich bejahen. Wir sollten uns jedoch auch fragen, welche Risiken und Folgen damit verbunden sind und wie wir folglich mit ihnen umgehen sollten.

3 »There is no data like more data«

Zunächst ist es wichtig zu beschreiben, wie und durch welche Faktoren sich die neuen Programme überhaupt entwickeln konnten. Der AI Index Report 2024 der Stanford University in den USA gibt hierüber Aufschluss. Der Bericht sammelt und analysiert Daten zum Thema KI mit dem Ziel, diese v.a. für einen möglichst breitgefächerten Adressatenkreis, wie z.B. Journalist*innen, Politiker*innen sowie Forschende aus verschiedenen Disziplinen, zugänglich und verständlich zu machen.²²

Aus diesem Bericht stammend sind in Abbildung 1 die 2023 bekanntesten Machine Learning Modelle nach Ländern aufgelistet. Die USA liegen mit großem Abstand vorne (61 Modelle), gefolgt von China (15 Modelle), Frankreich (8), Deutschland (5) und Kanada (4) auf den ersten fünf Plätzen. Auffallend ist hierbei, dass es sich bei diesen ausschließlich um Länder des Globalen Nordens handelt und der Globale Süden nicht vertreten ist.²³

19 Ebd.

20 Eine Übersicht findet sich bei Maslej, Nestor u.a.: The AI Index 2024 Annual Report. AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI, Stanford 2024, S. 78–80.

21 Vgl. hierzu OpenAI u.a., GPT-4 Technical Report sowie den AI Index Report 2024: »Over the years, AI has surpassed human baselines on a handful of benchmarks, such as image classification in 2015, basic reading comprehension in 2017, visual reasoning in 2020, and natural language inference in 2021.« Maslej u.a., The AI Index 2024 Annual Report, S. 81.

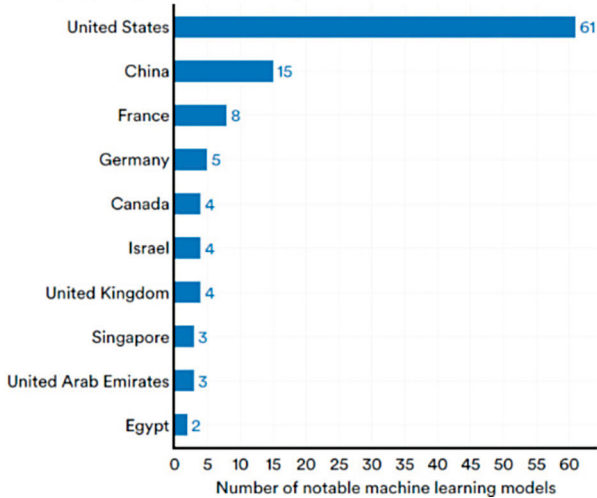
22 Vgl. Maslej u.a., The AI Index 2024 Annual Report, S. 2.

23 Ebd., S. 47f.

Abbildung 1: Anzahl bekannter Machine Learning Modelle nach Ländern (ebd. S. 47).

Number of notable machine learning models by geographic area, 2023

Source: Epoch, 2023 | Chart: 2024 AI Index report



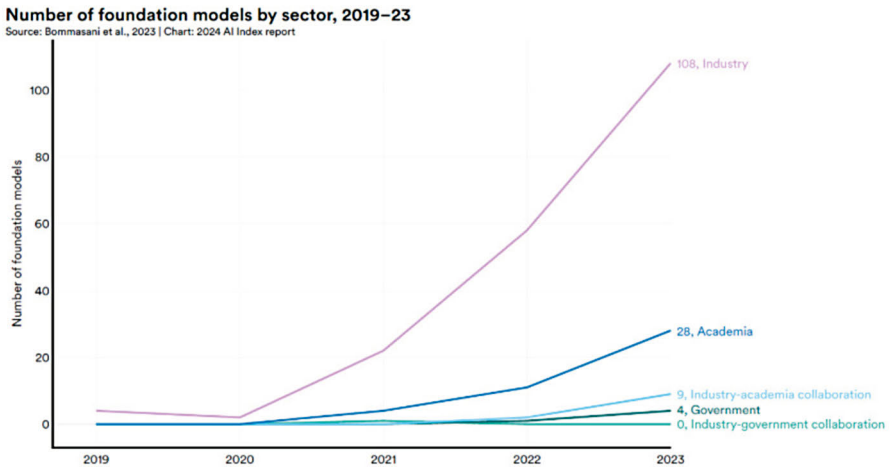
Ebenso beachtenswert ist, dass die meisten der Modelle (72,5 %) im industriellen Sektor entwickelt werden und nur ein wesentlich kleinerer Teil (18 %) im akademischen, also an Universitäten und Forschungseinrichtungen (vgl. Abbildung 2).

Zugleich zeigt sich ein enormer Anstieg der Trainingskosten für die immer umfangreicheren und komplexeren Modelle (vgl. Abbildung 3 und 4). Die in Abbildung 3 und 4 dargestellten Zahlen basieren auf Schätzungen. Oftmals legen KI-Firmen und Startups ihre Kosten nämlich nicht offen, es ist jedoch davon auszugehen, dass diese mittlerweile Millionen von Dollar bei weitem überschreiten. Das multidisziplinäre US-Forschungszentrum »Epoch AI«²⁴ mit Sitz in San Francisco analysierte u.a. die Trainingsdauer sowie die Art, Menge und Nutzungsrate der Trainingshardware anhand von Informationen aus Veröffentlichungen, Pressemitteilungen oder technischen Berichten

24 Epoch AI ist ein Forschungsinstitut, das u.a. Trends und Fragen in Bezug auf die Entwicklung und den Gebrauch von KI betreffen. O.A.: Epoch AI, <https://epochai.org/>, aufgerufen am 14.02.2024.

zu den Modellen.²⁵ Deutlich wird ein exponentielles Wachstum der Kosten, die also sprichwörtlich durch die Decke gehen: Lagen die Trainingskosten 2017 für das Transformer-Modell (dieses war das erste mit der neuen Modell-Architektur der aktuellen LLM) noch bei überschaubaren \$ 900, summierten sich z.B. für RoBERTa Large 2019 bereits \$ 160 000. Für 2023 wurden die Kosten für ChatGPT-4 sowie Googles Gemini Ultra auf 78 Millionen bzw. 191 Millionen US-Dollar geschätzt (vgl. Abbildung 3 und 4).²⁶

Abbildung 2: Entwicklung der Anzahl von Grundlagenmodellen (»foundation models«) nach Sektoren (ebd. S. 58).



In nur wenigen Jahren haben sich die Kosten um mehr als das 200 000-fache vergrößert. Die Gründe hierfür sind, dass immer größere Trainingsdaten und umfangreichere Parameter zum Trainieren der Modelle genutzt werden. 2018 beliefen sich z.B. die Trainingsdaten für ChatGPT-1 noch auf 5 GB und die Parameter auf 117 Millionen, 2019 für ChatGPT-2 waren es bereits 40 GB, und 1,5 Billionen Parameter, 2020 für ChatGPT-3 45 TB und 175 Billionen Parameter.²⁷ Die neuesten Modelle, wie ChatGPT-4 und Gemini, benötigen Schätz-

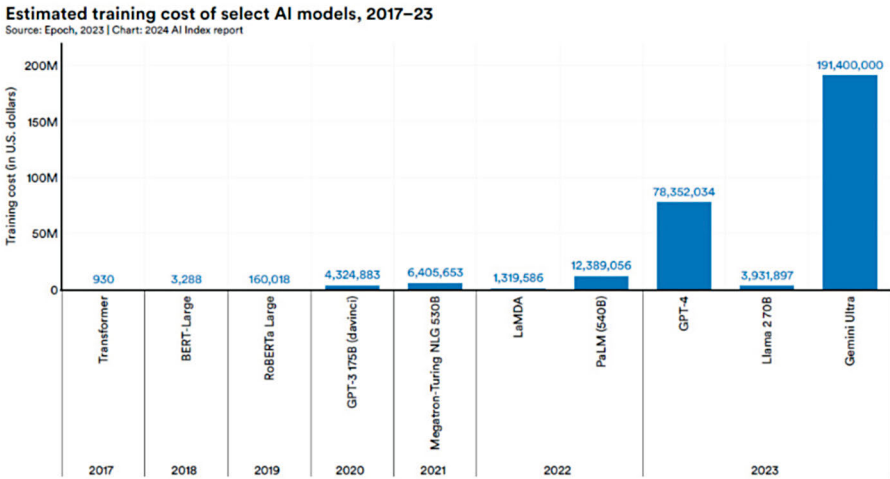
25 Vgl. Maslej u.a., The AI Index 2024 Annual Report, S. 63.

26 Ebd., S. 61.

27 Vgl. Ouyang u.a., Training language models to follow instructions with human feedback, S. 1123.

zungen zufolge noch um ein Vielfaches größere Datensätze. Nach der Devise »there is no data like more data« wird sich diese Entwicklung immer weiter fortsetzen, solange eine wachsende Größe der Trainingsdaten mit einer besseren »performance« der Modelle in den verschiedenen Aufgabenbereichen korreliert.²⁸

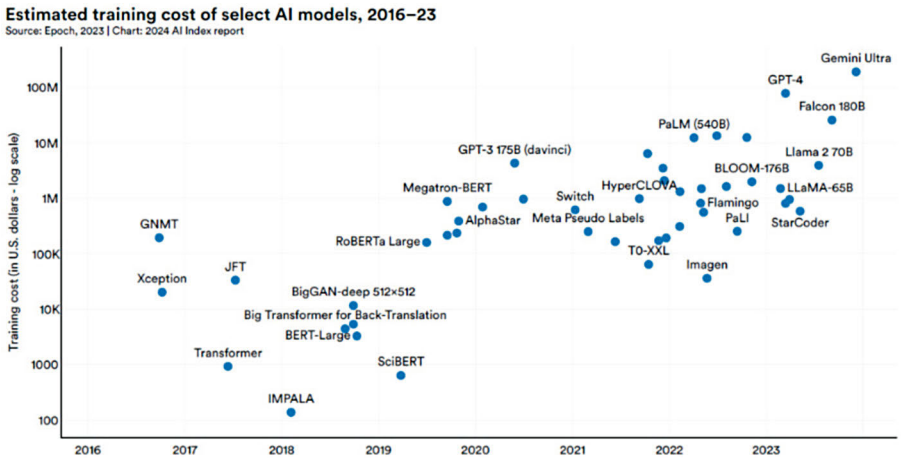
Abbildung 3: Geschätzte Summe der Trainingskosten ausgewählter KI-Modelle (2016–2023) (Maslej u.a. 2024, S. 64).



Die gestiegenen Kosten haben Einfluss darauf, wer bzw. welche Institutionen es sich überhaupt leisten können, neue Modelle zu entwickeln. Dies erklärt sowohl die geographische Verteilung der Modelle (überwiegend im Globalen Norden, vgl. Abbildung 1) als auch der Sektoren (überwiegend markt-wirtschaftlich- und gewinnorientierte Industrie, vgl. Abbildung 2).

28 Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots, S. 611.

Abbildung 4: Geschätzte Summe der Trainingskosten ausgewählter KI-Modelle (2017–2023) auf einer logarithmischen Skala (ebd.).



Welche Konsequenzen ergeben sich nun aber aus diesen Entwicklungen und Möglichkeiten der neuen LLM?

Nach Bender u.a. lassen sich verschiedene Konsequenzen hieran aufzeigen, welche von der Forschungsgruppe als globale Risiken eingestuft werden. Zunächst verursacht das Training der immer größer werdenden Modelle auch immer immensere Kosten, welche sich auch auf Umwelt und Klimawandel auswirken. Die Kosten der klimatischen Veränderungen tragen jedoch vor allem jene Menschen des Globalen Südens, die bereits benachteiligt sind und zugleich von den Vorteilen der neuen technischen Entwicklungen weniger bis gar nicht profitieren, denn oftmals haben sie keinen Zugriff auf die Sprachmodelle, da in diesen ihre Sprachen meist nicht enthalten sind (wie z.B. Dhivehi oder Sudanesisch-Arabisch).²⁹ Dies lässt sich als eine Form des »Umweltrassismus« beschreiben, d.h. ohnehin bereits marginalisierte Gruppen sind besonders stark von den negativen Folgen und Auswirkungen des Klimawandels betroffen.³⁰

29 Ebd., S. 612f.

30 Vgl. hierzu u.a. das Grundlagenwerk von Westra, Laura; Lawson, Bill E.: *Faces of environmental racism. Confronting issues of global justice*. 2. Aufl. Lanham 2001 (Studies in social, political, and legal philosophy).

Ein zweites Risiko hängt mit den undurchsichtigen Trainingsdaten der Sprachmodelle zusammen. Damit die Modelle »lernen« können, Sprache zu imitieren, benötigen sie natürliche, d.h. von Menschen verfasste, Texte in möglichst vielfältigen Formen und mit möglichst umfangreichen Inhalten. Zu Beginn, also z.B. für ChatGPT-1, wurden vor allem frei zugängliche Texte aus der Wikipedia sowie dem BookCorpus-Datensatz, der sich aus etwa 7 000 selbstveröffentlichten Büchern auf der E-Book Webseite »Smashwords« zusammensetzt, genutzt. Für die weiteren Versionen und Trainingsdatensätze kamen z.B. Webtext³¹ sowie Common Crawl³² hinzu.³³ Man könnte vermuten, dass solche Daten eine Art weltweite Vielfalt aus unterschiedlichsten Perspektiven darstellen, da das Internet grundsätzlich allen offen steht. Dies ist jedoch ein Trugschluss. Nicht alle Menschen weltweit haben Zugriff auf das Internet und können dort Inhalte verfassen. Dies ist vor allem der jüngeren Weltbevölkerung als auch jener aus westlichen Industriestaaten vorbehalten. Zudem haben Untersuchungen gezeigt, dass z.B. Wikipedia-Artikel hauptsächlich von Männern und nur zwischen 8,8-15 % der Texte von Frauen verfasst wurden, und dass die Daten, wie jene der Plattform Reddit, z.B. in den USA zu 67 % von Männern im Alter zwischen 18 und 29 stammen.³⁴ Es handelt sich also keinesfalls um repräsentative Daten, welche gesellschaftliche Diversität und Pluralität widerspiegeln. Vielmehr sind diese nicht kuratierten Daten geprägt von einer dominanten, hegemonialen Sichtweise und aufgrund ihres Zuschnittes und fehlender Filter voll von Stereotypen, Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Misogynie usw.:

-
- 31 WebText ist ein internes OpenAI-Korpus, das durch Scraping von Webseiten erstellt wurde. Die Autor*innen sammelten alle ausgehenden Links von Reddit, die andere Nutzer*innen interessant, lehrreich oder einfach nur lustig fanden. WebText enthält die Textteilmenge dieser 45 Millionen Links. Sie besteht aus über 8 Millionen Dokumenten mit einer Gesamtmenge von 40 GB Text (o.A.: WebText, <https://paperswithcode.com/dataset/webtext>, aufgerufen am 14.02.2024).
- 32 Common Crawl wurde ebenso durch Webscraping seit 2007 zusammengestellt. Der Korpus ist frei und offen zugänglich und kann z.B. für Forschung und Entwicklung genutzt werden. Er umfasst über 250 Billionen Webeseiten (o.A.: Common Crawl, <https://commoncrawl.org/>, aufgerufen am 14.02.2024).
- 33 Vgl. Ouyang u.a., Training language models to follow instructions with human feedback, S. 1123.
- 34 Vgl. Barera, Michael, 2020: Mind the Gap: Addressing Structural Equity and Inclusion on Wikipedia, <http://hdl.handle.net/10106/29572>, aufgerufen am 14.02.2024.

»In the case of US and UK English, this means that white supremacist and misogynistic, ageist etc. views are overrepresented in the training data, not only exceeding their prevalence in the general population but also setting up models trained on these datasets to further amplify biases and harms.«³⁵

Nutzen wir also Sprachmodelle, welche überrepräsentativ Texte mit inhärentem Bias imitieren, reproduzieren wir in den neu erstellten Texten diese wiederum und verstärken ihre Reichweite und die negativen Folgen dadurch. Vor Augen geführt wird dies besonders bei Text-zu-Bild-Modellen, wie etwa Stable Diffusion.³⁶ Die KI-generierten Bilder spiegeln nicht nur z.B. rassistische und geschlechterspezifische Stereotypen wider, sie überzeichnen sie sogar um ein Vielfaches, wie verschiedene Testungen in Bezug auf Berufsgruppen gezeigt haben:

»The world according to Stable Diffusion is run by White male CEOs. Women are rarely doctors, lawyers or judges. Men with dark skin commit crimes, while women with dark skin flip burgers.«³⁷

Die KI-generierten Bilder waren im untersuchten Datensatz also sogar noch problematischer als unsere Realität.³⁸ Einige der führenden KI-Unternehmen sind sich dieser Problematik mittlerweile auch bewusst geworden und versuchen Gegenmaßnahmen zu ergreifen, man nennt dies »Alignment«, also die

35 Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots, S. 613.

36 Das Text-zu-Bild-Modell wurde von einer Forschungsgruppe der LMU München entwickelt. Auf der Webseite findet sich folgender Beschreibungstext: »Stable Diffusion ist ein latentes Text-zu-Bild-Diffusionsmodell, das in der Lage ist, fotorealistische Bilder aus jeglicher Texteingabe zu generieren, fördert die autonome Freiheit, um unglaubliche Bilder zu produzieren, und ermöglicht es Milliarden von Menschen, beeindruckendes Kunstwerk in Sekunden zu erstellen.« (O.A.: Stable Diffusion, <https://stablediffusionweb.com/de>, aufgerufen am 14.02.2024).

37 Nicoletti, Leonardo; Bass, Dina, 2023: Humans Are Biased. Generative AI is even worse, <https://www.bloomberg.com/graphics/2023-generative-ai-bias/>, aufgerufen am 14.02.2024.

38 Am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte der Universität Marburg arbeitet Thors ten Neischwander an einer Dissertation, welche die Möglichkeiten historischer Imaginationskompetenzen von Lernenden mit Hilfe bildgenerierender KI (MidJourney) erforscht. Für empirische Forschungen im Bereich historischen Lernens eröffnen sich dank KI neue Möglichkeiten.

Fehler der KI ausbessern, »sie auf Linie zu bringen«. ³⁹ Zuletzt fiel dies beim Modell Gemini von Google auf. Den Prompt »Bilder von Päpsten zu generieren« beantwortete das Modell mit Darstellungen einer Schwarzen Frau und einem Schwarzen Mann. Google hatte wohl einen bestimmten Automatismus eingebaut:

»Im Hintergrund wurde offenbar jede der Eingaben, sogenannte Prompts, um einen unsichtbaren Hinweis ergänzt. [...] Die Aufforderung »Zeige mir einen Papst« wurde demnach an das System weitergegeben mit der Aufforderung, »explizit verschiedene Geschlechter und Ethnien« einzubeziehen.« ⁴⁰

Ähnliches gilt wohl auch für die von Gemini entworfenen Wehrmachtssoldaten mit nicht weißer Hautfarbe. Hieran wird deutlich, wie schwierig es ist, die Verzerrungen und Diskriminierungen der Datensätze nachträglich auszubessern. Zudem haben weitere Untersuchungen gezeigt, dass sie oftmals »im Hintergrund« in den Modellen, trotz der Ausbesserungsversuche, enthalten bleiben. ⁴¹

Wenn wir immer nur auf die Fehler der Modelle reagieren, laufen wir womöglich Gefahr, unsere Handlungsfähigkeiten zu verlieren: »Feeding AI systems on the world's beauty, ugliness, and cruelty, but expecting it to reflect only the beauty is a fantasy.« ⁴² Dieser Hoffnung und Fantasie, dass die Modelle selbst ihre Unzulänglichkeiten überwinden, sollten wir uns also nicht allzu leichtfertig hingeben, sondern auch die Frage stellen, ob wir tatsächlich immer größere Sprachmodelle benötigen, wofür wir sie eigentlich einsetzen sollten und wofür nicht, ob es sinnvoll ist, weitere Forschung in diese Richtung zu betreiben und immer mehr Geld in diese Entwicklung zu investieren. Auch wenn uns die Modelle in den Tests ein vermeintliches Sprachverständnis mittlerweile immer besser vortäuschen, bleiben sie »stochastische Papageien«, ⁴³ die lediglich Sprache imitieren:

39 Lindern, Jakob von; Wolfangel, Eva, 2024: Ist das der Papst?, <https://www.zeit.de/2024/13/diversitaet-google-ki-gemini-bild-generator-papst>, aufgerufen am 14.02.2024.

40 Ebd.

41 Hubinger, Evan u.a., 2024: Sleeper Agents: Training Deceptive LLMs that Persist Through Safety Training, <http://arxiv.org/pdf/2401.05566v3>, aufgerufen am 14.02.2024.

42 Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots, S. 615.

43 Ebd.

»If a large LM, endowed with hundreds of billions of parameters and trained on a very large dataset, can manipulate linguistic form well enough to cheat its way through tests meant to require language understanding, have we learned anything of value about how to build machine language understanding or have we been led down the garden path?«⁴⁴

Erst kürzlich ist hierzu eine neue Publikation erschienen, welche bereits im Titel diese Problematik anschaulich auf den Punkt bringt:

»Alice in Wonderland: Simple Tasks Showing Complete Reasoning Breakdown in State-Of-the-Art Large Language Models«. ⁴⁵ Die Forschungsgruppe deckt auf, dass die zuvor beschriebenen hohen Punktzahlen der neusten LLM in den standardisierten Testungen keinesfalls natürliches Sprachverstehen demonstrieren, da sie bei simplen, logischen Schlussfolgerungen katastrophal scheitern.⁴⁶

»The breakdown is dramatic, as models also express strong overconfidence in their wrong solutions, while providing often non-sensical »reasoning«-like explanations akin to confabulations to justify and backup the validity of their clearly failed responses, making them sound plausible.«⁴⁷

Neben den bereits beschriebenen Risiken hat dies zur Folge, dass Menschen immer mehr den Modellen vertrauen und zutrauen sowie deren Antworten immer weniger hinterfragen.⁴⁸ Das eingangs zitierte Fallbeispiel aus den Inter-

44 Ebd., S. 616.

45 Nezhurina, Marianna; Cipolina-Kun, Lucia; Cherti, Mehdi; Jitsev, Jenia: Alice in Wonderland, 2024: Simple Tasks Showing Complete Reasoning Breakdown in State-Of-the-Art Large Language Models, <https://arxiv.org/pdf/2406.02061>, aufgerufen am 04.09.2024.

46 Die genutzte Frage im Test lautete: »Alice has 4 brothers and she also has 1 sisters. How many sisters does Alice's brother have?«, ebd., S. 3.

47 Ebd., S. 1.

48 Dies birgt auch die Gefahr eines bewussten Missbrauchs der Technologie, z.B. durch extremistische Gruppen: » [...] GPT-3 could be used to generate text in the persona of a conspiracy theorist, which in turn could be used to populate extremist recruitment message boards. This would give such groups a cheap way to boost recruitment by making human targets feel like they were among many like-minded people. If the LMs are deployed in this way to recruit more people to extremist causes, then harms, in the first instance, befall the people so recruited and (likely more severely) to others as a result of violence carried out by the extremists.« Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots, S. 617.

views mit Lernenden in der Schweiz kann den Umgang mit LLM im Kontext des historischen Denkens im nun folgenden Teil des Beitrags zumindest exemplarisch verdeutlichen.

4 Reflexionen über und Umgangsweisen mit historischen Erzählungen im digitalen Raum

Das Projekt »De-Constructing History in Digital Space« untersucht u.a. im Kontext der zuvor beschriebenen neueren technischen Entwicklungen, den Umgang von Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und 16 Jahren in der Schweiz mit historischen Narrationen im digitalen Raum.

Bereits in zahlreichen, teils auch schon älteren empirischen Studien wurde deutlich, dass Lernende historische Darstellungen im Netz oftmals unhinterfragt übernehmen. Jan Hodel zeigte z. B., dass Schüler*innen in ihren Referaten Narrationen lediglich reproduzieren, d.h. sie entnehmen Informationen etwa aus Wikipedia-Seiten, wählen verschiedene Fragmente aus und unterziehen diese nicht »einer expliziten Überprüfung nach fachlichen Kriterien der empirischen Triftigkeit.«⁴⁹ Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte Sam Wineburg in den USA. Er untersuchte, nach welchen Kriterien Lernende Informationen aus dem Internet auswählen:

»Ausschlaggebend [...] war nicht die Vertrauenswürdigkeit der geschichtlichen Informationen, ob die Interpretation schlüssig war [...]. Entscheidend war, ob die Informationen sich in die iBook-Vorlage von Apple einfügen ließen.«⁵⁰

Junge Lernende (ebenso wie auch Erwachsene) scheinen also Schwierigkeiten zu haben, reflektiert mit Darstellungen umzugehen. Dies wurde auch in der Studie im Kontext historischer Lernprozesse auf der Plattform »App in die Geschichte« deutlich: Zwar machen ein Großteil der Lernenden die Nutzung von

49 Hodel, Jan: Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern 2013 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5), S. 327.

50 Wineburg, Sam: Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind. In: Sebastian Barsch, Andreas Lutter, Christian Meyer-Heidemann (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt a.M. 2019 (Wochenschau Wissenschaft), S. 105–120, hier S. 105.

Darstellungen in ihren Narrationen in Form von Zitaten und Verweisen transparent, allerdings erkennt nur ein kleiner Teil von ihnen überhaupt die Kontroversität historischer Darstellungen und reflektiert bzw. analysiert diese explizit.⁵¹

Der Umgang mit Geschichten sowie insbesondere deren De-Konstruktion, also eine kritisch-reflexive Analyse,⁵² stellen für Lernende eine Herausforderung dar und sollten daher stärker in den Fokus von Lernprozessen, vor allem auch im digitalen Raum, gerückt werden. Dort prägen nämlich auch Formen von Desinformation, Propaganda oder sogar Verschwörungserzählungen historische Narrative, insbesondere in den Social Media. Vor allem rechtsextremistische Gruppen nutzen derartige Praktiken und Phänomene im Netz. Sie propagieren oftmals xenophobe und antisemitische Narrationen, »Sozialdarwinismus« und verharmlosen Nationalsozialismus und Holocaust.⁵³ Gegenwärtige Neuerungen, wie die Entwicklung der LLM, können dies weiter verstärken.⁵⁴

Derlei Herausforderungen im digitalen Raum sind längst Teil der Lebens- und Alltagswelt von Jugendlichen. Sie müssen sich zu ihnen verhalten und mit ihnen umgehen (lernen). Das Projekt »De-Constructing History in Digital Space« führt hierfür verschiedene Disziplinen und Konzepte zusammen, v.a. der Geschichtsdidaktik und Geschichtswissenschaft, ebenso wie der Politikdidaktik und Medienpädagogik. Daran anschließend erforscht das Projekt empirisch, wie Jugendliche verschiedener Altersstufen in der Schweiz kontroverse historische Narrationen im digitalen Raum verhandeln und wie sie mit diesen umgehen. Hierzu werden zunächst Interviews durchgeführt (Pilotphase). Danach untersuchen Schüler*innen verschiedener Schulen sowie Jahrgangsstufen (Jg. 6, 9 und 11) in Tandems kontroverse Narrationen. Dabei werden sowohl Audiomitschnitte als auch Bildschirmaufzeichnungen

51 Vgl. Krebs, Alexandra: Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der »App in die Geschichte«. Berlin 2024 (Medien der Geschichte, Bd. 7), S. 285.

52 Vgl. Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung, Bd. 2), S. 194–235, hier S. 224–230.

53 Vgl. Schwarz, Karolin: Hasskrieger. Der neue globale Rechtsextremismus. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2020 (Schriftenreihe/ Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10545).

54 Vgl. Anm. 403.

sowie Logfiles erhoben. Die Daten werden in einem Mixed-Method Design mithilfe von Pfadanalysen, Clustering und qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel ist es hieraus Ableitungen zu folgern, um historische Lernprozesse und Lernangebote zu gestalten. Im Folgenden wird nun ein Fallbeispiel aus den Interviews der Studie in Bezug auf den Umgang mit Sprachmodellen vorgestellt.

Da beim Umgang mit Sprachmodellen und historischen Erzählungen auch das Geschichtsverständnis eine Rolle spielt, ist es zunächst interessant, wie sich die Jugendlichen dazu äußern, was »Geschichte« eigentlich ist. Im ausgewählten Interview versteht der Jugendliche (14 Jahre) darunter vor allem »[...] Vergangenheit, denke ich, was in der Vergangenheit alles passiert ist.« (P3_14_m, Pos. 39) und betont, dass ihm davon derzeit viel im digitalen Raum begegnet:

»Ja, es gibt einfach ganz viele Videos auf Social Media, auf Tiktok vor allem oder sicher am meisten, dort siehst du einfach alles gefühlt, was es gibt, so Vergangenheit betreffend« (P3_14_m, Pos. 51).

Deutlich wird vor allem, dass ein solches Geschichtsverständnis als positivistisch eingestuft werden kann. Geschichte sei also die Vergangenheit, das was »passiert ist«. Dieses Geschichtsverständnis unterscheidet sich grundlegend vom narrativ-konstruktivistischen Verständnis, wonach Geschichte stets eine gegenwärtige Konstruktion, also Erzählung, über Vergangenes ist, die sich je nach Perspektive, Standort, Intention der Erzählenden usw. unterscheiden kann. Daher finden sich meist auch plurale Erzählungen, welche sich durchaus auch widersprechen können.⁵⁵ Seit dem »narrative turn«⁵⁶ der Geschichtswis-

55 Wichtig ist dabei jedoch, dass es nicht um beliebige Geschichten geht, also nicht jede Erzählung gleich zustimmungsfähig ist, sondern um solche, die überzeugender – nach Jörn Rüsen triftiger – als andere sind, nämlich in empirischer, narrativer sowie normativer Hinsicht. Vgl. Krebs, Geschichten im digitalen Raum, S. 39f.

56 Im Kontext des »narrative turn« der Geschichts- und Erkenntnistheorie in den 1980er Jahren entwickelten Vertreter*innen einer sogenannten narrativen Historik einen erweiterten Erzählbegriff, indem sie postulierten, dass »Erzählen und diskursive Vernunfttätigkeit in den geistigen Operationen des Geschichtsbewußtseins keine Alternativen darstellen, sondern zwei Seiten ein und derselben Sache« sind und somit vielmehr eine »innere Einheit von beidem, von Erzählen und diskursiver Vernunfttätigkeit, von Imagination und Verstand, von narrativer Sinnbildung und diskursiver Argumentation« besteht. (Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Siegfried Quandt, Hans Süßmuth (Hg.): Historisches Erzäh-

senschaft ist ein solches Geschichtsverständnis auch Ziel des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts.⁵⁷ Studien zeigen jedoch immer wieder, dass dieses Ziel im Geschichtsunterricht nicht erreicht wird.⁵⁸ Die Gleichsetzung von Geschichte mit Vergangenheit im Interview ist daher wenig überraschend. Meines Erachtens hat sie jedoch auch Auswirkungen auf den Umgang mit historischen Erzählungen im digitalen Raum und insbesondere auch mit Sprachmodellen, wie ChatGPT.

Auf die Frage, wie der Jugendliche jemandem erklären würde, was ChatGPT eigentlich ist, antwortete er:

»[...] ist eine KI, also eine künstliche Intelligenz, die da, bei ihr wurde das ganze Internet heruntergeladen, und wenn man eine Frage schickt, sendet, zieht sie die Antwort aus den Informationen, die sie vom Internet hat« (P3_14_m, Pos. 91).

Er besitzt demnach, wenn auch unspezifisch, ein grundlegendes Wissen über die Trainingsdaten der Sprachmodelle, welche sich, wie zuvor erläutert, vor allem aus online verfügbaren Texten zusammensetzen. Dabei verkennt er jedoch, dass keinesfalls alle Daten des Internets hierin eingeschlossen sind und dass diese Daten nur bestimmte Perspektiven und dadurch problematische Verzerrungen beinhalten. Zudem scheint seine Vorstellung von der Funktionsweise der LLM so zu sein, dass diese Informationen aus dem Datensatz »herausziehen« und sie ihm als Antwort auf seine Frage zurücksenden. Dies ist ein problematischer Fehlschluss, denn die Modelle liefern keine Informationen im

len. Formen und Funktionen. Göttingen 1982 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1485), S. 129–170, hier S. 131).

- 57 Vgl. Meyer-Hamme, Johannes: Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Thomas Sandkühler u.a. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17), S. 75–92.
- 58 Vgl. u.a. die Untersuchungen von Borries, Bodo von: *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim, München 1995; Meyer-Hamme, Johannes: *Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden* (2002). In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), S. 84–107.

eigentlichen Sinne, sondern willkürliche Wortfolgen auf der Grundlage probabilistischer Berechnungen darüber, wie diese kombiniert werden, aber ohne jeglichen Bezug zur Bedeutung.⁵⁹ Daher entstehen auch bei identischem Prompt stets unterschiedliche Ergebnisse und grundsätzliche Fehler, Konfabulationen.⁶⁰

Weiter erläutert der Schüler, dass er und seine Mitschüler*innen das Sprachmodell durchaus auch im Geschichtsunterricht nutzen:

»[...] wir haben dann ChatGPT nach Informationen zu dem Thema gefragt. Und dann diese genommen und in eigenen Worten einen Satz geschrieben und dann abgegeben« (P3_14_m, Pos. 31–34).

Die Lehrperson hatte zuvor explizit den Auftrag gegeben, ChatGPT hierfür zu nutzen, um »zu schauen, wie es ist« (P3_14_m, Pos. 37). Eine Diskussion über die Ergebnisse fand im Anschluss jedoch nicht statt, stattdessen »gab [es] dann eine Note von der Lehrperson.« (P3_14_m, Pos. 35–36). Leider blieb unklar, wie das Unterrichtssetting genau gestaltet war und zu welchem historischen Thema die Informationen erfragt wurden, da der Junge sich auf Nachfrage nicht genauer erinnern konnte. Grundsätzlich lässt sich hier jedoch zunächst kritisieren, dass ein solcher Unterricht, in dem lediglich historische »Fakten« zusammengetragen und nicht weiter reflektiert wird, welche Deutungen, Perspektiven damit ggf. zusammenhängen, auf welche Quellen sich diese stützen lassen usw., auf ein positivistisches Geschichtsverständnis abzielt. Ebenso wurde die Gelegenheit verpasst, auf die Funktionsweisen und Charakteristiken der Sprachmodelle einzugehen und mit den Lernenden zu reflektieren, inwieweit die Modelle für solche Abfragen überhaupt geeignet sind und was dies für die so entwickelten historischen Erzählungen bedeuten kann, nämlich, dass sie nur bedingt empirisch triftig sind, da sie z.B. nicht auf multiperspektivische Quellen beruhen oder quellenkritische Reflexionen einschließen.⁶¹ Zum einen sind diese Daten nicht in den Trainingsdaten enthalten, zum anderen sind die Modelle nicht in der Lage »historisch Sinn zu bilden« (Jörn Rüsen) oder zu argumentieren. Selbst wenn sie den Anschein

59 Vgl. Bender u.a., On the Dangers of Stochastic Parrots, S. 617.

60 Vgl. Nezhurina u.a., Alice in Wonderland: Simple Tasks Showing Complete Reasoning Breakdown in State-Of-the-Art Large Language Models, S. 8.

61 Zur Frage empirischer Triftigkeit bei Erzählungen in Digitalien vergleiche den Beitrag von Pöppelwiehe in diesem Band.

erwecken, imitieren sie lediglich.⁶² Dabei können sie zudem u.a. historische Verschwörungserzählungen oder antisemitische Narrative in den Darstellungen reproduzieren und dadurch zu ihrer Verbreitung beitragen.⁶³

Die Jugendlichen nutzen Sprachmodelle zudem auch außerhalb der Schule: » [...] dann wollten wir kurz etwas wissen, und dann habe ich kurz nachgeschaut, so auf ChatGPT, weil es einfach eine schnelle und gute Antwort ist.« (P3_14_m, Pos. 97). Auf die Nachfrage, warum es denn eine gute Antwort sei, erklärt er:

»Es gibt direktere Antworten und mehr so in, ähm, mit Struktur, und du kannst dann immer noch verändern, und so, und auf der Webseite hast du einen fixen Text, und auf ChatGPT kannst du sozusagen, kannst du noch das und das ändern, und dann kannst du das größer machen oder da mehr Informationen oder so« (P3_14_m, Pos. 99).

Da die Modelle in Dialogform mit den Nutzenden agieren, richtet sich das Ergebnis von ChatGPT immer am Prompt aus. Das ist für Nutzende sehr bequem und komfortabel, denn sie müssen nicht erst über eine Suchmaschine nach Inhalten suchen, die mal mehr mal weniger zu ihrer Fragestellung und ihrem Interesse passen. Ebenso vorteilhaft ist es, dass die neusten Versionen der ChatGPT-Modelle zudem die vorhergehenden Prompts und Antworten miteinschließen und daher eine Anpassung, wie oben beschrieben, ermöglichen. Diese Variabilität hängt jedoch vor allem mit der Funktionsweise der Modelle (probabilistische Sequenzen) zusammen. Auch wenn der Jugendliche dies nicht erkennt, ist sein Umgang mit dem Sprachmodell nicht völlig unkritisch, denn er reflektiert, dass er nur schwer überprüfen kann, ob der Inhalt anhand von Quellen belegbar ist und woher er stammt: »Das kann man nicht genau beurteilen, weil man weiß ja nicht, wo die Quelle her ist« (P3_14_m, Pos. 103). Und auch im Vergleich zu historischen Darstellungen auf Webseite fallen ihm Unterschiede auf:

62 Vgl. hierzu die zuvor beschriebenen Untersuchung von Nezhurina u.a. (Nezhurina u.a.: Alice in Wonderland: Simple Tasks Showing Complete Reasoning Breakdown in State-Of-the-Art Large Language Models.

63 Vgl. Lin, Stephanie; Hilton, Jacob; Evans, Owain, 2021: TruthfulQA: Measuring How Models Mimic Human Falsehoods, <http://arxiv.org/pdf/2109.07958v2>, aufgerufen am 14.02.2024.

»Inhaltlich ist es schwierig zu sagen. Ich denke, es kommt ja beides, ursprünglich von der Webseite. ChatGPT hat ja auch die Informationen von der Webseite, und ich denke, die Informationen sind ähnlich. Aber auf der Webseite findest du zwar mehr zu einem bestimmten Thema, dafür wahrscheinlich mehr richtig und auf ChatGPT, ähm, verschiedene Antworten.« (P3_14_m, Pos. 101)

Er erkennt also, dass die Ergebnisse von ChatGPT keinen überprüfbaren Beleg liefern und dass dies oftmals einen Unterschied zu historischen Darstellungen, etwa auf Wikipedia darstellt, wo Quellen- und Literaturnachweise aufgeführt werden. Nichtsdestotrotz bestimmt diese Erkenntnis nicht seinen alltäglichen Umgang mit dem Large Language Model: »Dann weiß man natürlich nicht immer, ob es stimmt, aber ich vertraue dem« (P3_14_m, Pos. 87). Was er später auch nochmals bestärkt: »Ja, meistens vertraue ich dem und denke, dass es richtig ist« (P3_14_m, Pos. 105).

5 Fazit und Ausblick

Grundsätzlich lässt sich zeigen, dass KI-generierte historische Erzählungen die Gefahr bergen, Nutzer*innen zu überwältigen, da sie »Objektivität« und Sprachverstehen vortäuschen. Tatsächlich beziehen die Trainingsdaten, wie im ersten Teil des Beitrags ausführlich beschrieben, aber nur ganz bestimmte Inhalte, Perspektiven und Deutungen (sowie auch Verzerrungen und Diskriminierungen) mit ein, welche damit vor allem auch die normative Ebene der Erzählungen beeinflussen. Gerade Perspektiven marginalisierter Gruppen sind oftmals nicht in den Trainingsdaten enthalten und damit auch nicht in den historischen Erzählungen.⁶⁴ Jugendliche können den Eindruck gewinnen, sie würden durch die LLM eine historische »Supererzählung« erhalten, da das Modell vermeintlich auf das gesamte »Wissen« (vgl. Interview: »das ganze Internet«) zugreift und dieses sogar adressatengerecht und überzeugend aufbereitet. Ebenso problematisch ist die unzureichende empirische Triftigkeit, welche dadurch entsteht, dass es nicht nachvollziehbar ist, woher die einzelnen Elemente und Wortfolgen der Erzählung genau stammen. Außerdem können die Narrationen durch die zufällige Zusammensetzung von Wortfolgen

64 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Anja Neubert in diesem Band.

Konfabulationen und Fehler produzieren, die so noch nicht einmal in den Trainingsdaten enthalten sind. Durch das grundsätzlich fehlende Sprachverständnis kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass die KI-Darstellungen narrativ triftig sind, d.h. dass sie in sich stimmig sind.

Was bedeutet dies nun aber für historische Lernprozesse im Unterricht? M.E. sollten genau diese Aspekte und Überlegungen Teil eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts sein. KI-generierte Erzählungen prägen z.B. auf Social Media oder auch grundsätzlich im digitalen Raum die Alltagswelt der Lernenden. Sie sollten also Kompetenzen erwerben, besonders im Bereich der De-Konstruktion, um mit diesen kritisch-reflektiert umgehen zu können und sich zu ihnen zu verhalten.

Erste pragmatische Unterrichtsideen und Konzepte wurden bereits publiziert. Klar und entschieden abzulehnen sind davon jedoch jene Beispiele, welche eine Art historisches Rollenspiel mit den Sprachmodellen vorschlagen: Die Lernenden sollen z.B. einen Dialog mit Otto von Bismarck mit dem Modell nachspielen, eine »digitale Zeitreise« unternehmen, in welcher das LLM die Rolle der jeweiligen historischen Persönlichkeit übernimmt. Ein solches Setting fördert ein falsches Verständnis über die KI-Modelle als auch ein positivistisches Geschichtsverständnis (d.h.: als könnten wir in der Zeit zurückreisen und Geschichte ist das, was damals passiert ist).⁶⁵

Weitaus überzeugendere Beispiele finden sich dagegen z.B. im Praxisheft von Oliver Held: Hier werden in zahlreichen Vorschlägen historische Erzählungen von Historiker*innen mit KI-generierten gegenübergestellt und einer eingehenden Analyse unterzogen, ähnliche Beispiele finden sich für historische und KI-erstellte Quellen sowie Analysen. Lediglich zu kurz kommt in den Beispielen und Arbeitsmaterialien eine genauere Erklärung, wie die Sprachmodelle funktionieren und welche Auswirkungen dies auf die Ergebnisse haben kann.⁶⁶ Dies ließe sich jedoch leicht anhand der bereits vielfältigen Handreichungen aus dem Bereich Medienbildung zu KI und LLM ausbessern. Empfehlenswert sind z.B. die Materialien Annabel Lindner und Stefan Seegerer »AI

65 Vgl. Mayer, Thomas: Chatten mit historischen Persönlichkeiten. Kompetenzcheck mit ChatGPT. In: *Geschichte lernen* (2023), H. 213, S. 62f.

66 Vgl. Held, Oliver: *ChatGPT im Geschichtsunterricht*. Frankfurt 2024 (Geschichte unterrichten).

Unplugged. Wir ziehen künstlicher Intelligenz den Stecker«, welche spielerisch an ein kritisch-reflektiertes Verständnis von KI heranführen.⁶⁷

Somit bleibt es heute noch viel mehr unsere gesellschaftliche Aufgabe, uns stets der »Fehlbarkeit und Begrenztheit der Systeme«⁶⁸ bewusst zu sein und diese auch beim Umgang mit KI-generierten historischen Narrationen zu bedenken.

Literatur

Barera, Michael, 2020: Mind the Gap: Addressing Structural Equity and Inclusion on Wikipedia, <http://hdl.handle.net/10106/29572>, aufgerufen am 14.02.2024.

Bender, Emily M; Gebru, Timnit; McMillan-Major, Angelina; Shmitchell, Shmargaret: On the Dangers of Stochastic Parrots. In: Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAcT '21), March 3–10, 2021, Virtual Event, Canada (2021), S. 610–623.

Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim und München 1995.

Held, Oliver: ChatGPT im Geschichtsunterricht. Frankfurt 2024 (Geschichte unterrichten).

Hielscher, Michael: SoekiaGPT – ein didaktisches Sprachmodell. In: Informatische Bildung in Schulen 1 (2023), H. 1, S. 1–11.

Hodel, Jan: Verkürzen und Verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern 2013 (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5).

Hubinger, Evan u.a., 2024: Sleeper Agents: Training Deceptive LLMs that Persist Through Safety Training, <http://arxiv.org/pdf/2401.05566v3>, aufgerufen am 14.02.2024.

Krebs, Alexandra: Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der »App in die Geschichte«. Berlin 2024 (Medien der Geschichte, Bd. 7).

67 Vgl. Lindner, Annabel; Seegerer, Stefan: AI Unplugged. Wir ziehen künstlicher Intelligenz den Stecker, www.aiunplugged.org/german.pdf, aufgerufen am 14.02.2024.

68 Weizenbaum, Alptram Computer.

- Lin, Stephanie; Hilton, Jacob; Evans, Owain, 2021: TruthfulQA: Measuring How Models Mimic Human Falsehoods, <http://arxiv.org/pdf/2109.07958v2>, aufgerufen am 14.02.2024.
- Lindern, Jakob von; Wolfangel, Eva, 2024: Ist das der Papst?, <https://www.zeit.de/2024/13/diversitaet-google-ki-gemini-bild-generator-papst>, aufgerufen am 14.02.2024.
- Lindner, Annabel; Seegerer, Stefan: AI Unplugged. Wir ziehen künstlicher Intelligenz den Stecker, www.aiunplugged.org/german.pdf, aufgerufen am 14.02.2024.
- Maslej, Nestor u.a.: The AI Index 2024 Annual Report. AI Index Steering Committee, Institute for Human-Centered AI. Stanford 2024.
- Mayer, Thomas: Chatten mit historischen Persönlichkeiten. Kompetenzcheck mit ChatGPT. In: *Geschichte lernen* (2023), H. 213, S. 62f.
- Meyer-Hamme, Johannes: Konzepte von Geschichtslernen und Geschichtsdenken. Empirische Befunde von Schülern und Studierenden (2002). In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 6 (2007), S. 84–107.
- Meyer-Hamme, Johannes: Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Sandkühler, Thomas u.a. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen 2018 (Beihefte zur *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, Bd. 17), S. 75–92.
- Nezhurina, Marianna; Cipolina-Kun, Lucia; Cherti, Mehdi; Jitsev, Jenia: Alice in Wonderland, 2024: Simple Tasks Showing Complete Reasoning Breakdown in State-Of-the-Art Large Language Models, <https://arxiv.org/pdf/2406.02061>, aufgerufen am 16.07.2024.
- Nicoletti, Leonardo; Bass, Dina, 2023: Humans Are Biased. Generative AI is even worse, <https://www.bloomberg.com/graphics/2023-generative-ai-bias/>, aufgerufen am 14.02.2024.
- O.A.: Common Crawl, <https://commoncrawl.org/>, aufgerufen am 14.02.2024.
- O.A.: Epoch AI, <https://epochai.org/>, aufgerufen am 14.02.2024.
- O.A.: Stable Diffusion, <https://stablediffusionweb.com/de>, aufgerufen am 14.02.2024.
- O.A.: WebText, <https://paperswithcode.com/dataset/webtext>, aufgerufen am 14.02.2024.
- OpenAI u.a., 2023: GPT-4 Technical Report, <https://arxiv.org/pdf/2303.08774>, aufgerufen am 14.02.2024.

- Ouyang, Long u.a., 2022: Training language models to follow instructions with human feedback, <https://arxiv.org/pdf/2203.02155>, aufgerufen am 14.02.2024.
- Rosenfeld, Ronald: Two decades of statistical language modeling: Where do we go from here? In: Proceedings of the IEEE 88 (2000), S. 1270–1278.
- Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Quandt, Siegfried; Süßmuth, Hans (Hg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen. Göttingen 1982 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1485), S. 129–170.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Körber, Andreas; Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklungen – Förderung, Bd. 2), S. 194–235.
- Schwarz, Karolin: Hasskrieger. Der neue globale Rechtsextremismus. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2020 (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10545).
- Shanahan, Murray: Talking about Large Language Models. In: Commun. ACM 67 (2024), H. 2, S. 68–79.
- Walter, Yoshija: Die Vermenschlichung der künstlichen Intelligenz. Die grosse sozio-psychologische Kritik und das KI-Bewusstsein 2023, <https://www.kalaidos-fh.ch/de-CH/Blog/Posts/2023/11/Digitalisierung-1121-Vermenschlichung-kuenstliche-Intelligenz>, aufgerufen am 14.02.2024.
- Weizenbaum, Joseph, 1972: Alptraum Computer, <https://www.zeit.de/1972/03/alptraum-computer>, aufgerufen am 14.02.2024.
- Weizenbaum, Joseph: Computer Power and Human Reason. From Judgement to Calculation. San Francisco 1976.
- Westra, Laura; Lawson, Bill E.: Faces of environmental racism. Confronting issues of global justice. 2. Aufl. Lanham 2001 (Studies in social, political, and legal philosophy).
- Wineburg, Sam: Warum historische Kompetenzen für die Auswertung von digitalen Quellen nicht ausreichend sind. In: Barsch, Sebastian; Lutter, Andreas; Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt a.M. 2019 (Wochenschau Wissenschaft), S. 105–120.

»Jetzt würde ich sie voll gerne in echt treffen«. Das Projekt »Dimensions in Testimony« der USC Shoah Foundation in der historischen Bildung

Analyse und Auswertung der Begleitstudie zum ersten
interaktiven Zeugnis in deutscher Sprache

Christina Brüning und Sanna Stegmaier

1 Einleitung

Als erstes Projekt, das durch Spracherkennungssoftware eine Interaktion mit Zeug*innenaussagen ermöglicht, wird *Dimensions in Testimony* seit seiner Initiierung kontrovers diskutiert.¹ Vor allem die Bedeutung des Projekts für die Zukunft von Holocaust-Erinnerung im digitalen Zeitalter ist immer wieder Gegenstand von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskursen. Ins Leben gerufen wurde das Projekt 2010 durch Heather Maio mit einem klaren Fokus auf Bildung und Vermittlungspraxis. Ziel ist seitdem »to give people the opportunity to have conversational experiences with survivors of the Holocaust and other witnesses to history, far into the future«, also Interaktionen mit Überlebenden der Shoah auch nach dem Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis für kommende Generationen zu ermöglichen.²

- 1 Körte-Braun, Bernd: Erinnern in der Zukunft. Frag das Hologramm. In: Internationale Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem (Hg.): E-Newsletter für die deutschsprachigen Länder »Leben nach dem Überleben« vom 05. August 2013.; Brumlik, Micha: Holocaust und Holocaust. Wie die Opfer der Shoah zu Untoten werden. In: Meike Sophie Baader, Tatjana Freytag (Hg.): Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Köln 2015, S. 19–30.; Baum, Rachel: Reframing Memory. Holocaust Holograms and the Future of Witnessing, Vortrag auf der Konferenz Trajectories of Memory. Los Angeles vom 15.-17. November 2014.
- 2 USC Shoah Foundation, 2024: Dimensions in Testimony: FAQs. USC Shoah Foundation Website, <https://sfi.usc.edu/dit/faq>, aufgerufen am 26.05.2024.

Insofern ist das von Anfang an große Interesse seitens der Didaktiken verständlich.³ Im Rahmen dieses Beitrags diskutieren wir anhand der Ergebnisse unserer Begleitstudie des ersten Betatests von *Dimensions in Testimony* im deutschsprachigen Raum die spezifischen Chancen und Herausforderungen von interaktiven Elementen für das historische Erzählen im digitalen Zeitalter. Von besonderer Dringlichkeit ist dabei die Frage, inwiefern interaktive Zeitzeugnisse als neue Quellen- und Darstellungsform für historisches Lernen einen Anderswert mit sich bringen, der aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu reflektieren ist.

Im Jahr 2020 und 2021 führten die beiden Verfasserinnen des vorliegenden Textes eine empirische Begleitstudie des ersten interaktiven Zeitzeugnisses in deutscher Sprache durch. Die USC Shoah Foundation hatte die Überlebende Anita Lasker-Wallfisch, die bereits 2015 für ein englischsprachiges interaktives Zeitzeugnis gefilmt worden war, im Jahr 2019 in London erneut interviewt, diesmal in deutscher Sprache. Interviewerin war Sanna Stegmaier, die parallel im Rahmen von teilnehmender Forschung auch ihre Dissertation zu theoretischen und methodischen Rekonzeptualisierungen von Zeug*innenschaft in *Dimensions in Testimony* verfasste.

Die Betastudie umfasste die Monate Januar 2020 bis April 2021. In dieser Zeit wurde 35 Schulklassen aus dem deutschsprachigen Raum (Österreich und Schweiz inkludiert) ein Projekttag mit dem interaktiven Zeitzeugnis von Anita Lasker-Wallfisch ermöglicht. Im Rahmen der hier diskutierten Auswertung beziehen wir uns exemplarisch auf fünf ausgewählte Schulklassen, die die Breite der Bildungsgänge sowie Nutzungsmöglichkeiten widerspiegeln und so die Diversität der teilnehmenden Lerngruppen reflektieren.

Auf die Daten aus diesen Projekttagen werden wir im Folgenden Bezug nehmen. Zunächst nehmen wir aber eine technische Beschreibung und Analyse von *Dimensions in Testimony* vor, sodass die späteren geschichtsdidaktischen Ausführungen auf der Folie des Wissens über die digitalen Spezifika

3 Brüning, Christina: Holocaust in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht. Frankfurt a.M. 2018.; Brüning, Christina: Dreidimensionale Erziehung nach Auschwitz? Reflexionen über holographische Zeug_innen. In: Alina Bothe, Stephanie Schüler-Springorum (Hg.): Shoah. Ereignis und Erinnerung. Berlin, Leipzig 2018, S. 121–138.; Barricelli, Michele; Gloe, Markus; Ballis, Anja: Interaktive digitale 3-D-Zeugnisse und Holocaust Education. Entwicklung, Präsentation und Erforschung. In: Anja Ballis, Markus Gloe (Hg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten, Medialität und Digitalität. Wiesbaden 2019, S. 403–436.

verstanden werden können. Einen besonderen Fokus legen wir aufgrund des Zuschnitts des Bandes auf die Frage nach der Förderung narrativer Kompetenzen in der Nutzung des Projekts.

2 Technische und theoretische Grundlagen

2.1 Die USC Shoah Foundation und das Projekt *Dimensions in Testimony*⁴

Seit ihrer Gründung im Jahr 1994 hat die Survivors of the Shoah Visual History Foundation, heute die USC Shoah Foundation – Institute for Visual History and Education, erinnerungskulturelle Ziele mit technischen Innovationen verknüpft, um das Visual History Archive, die größte Sammlung von Zeugnissen von Überlebenden der Shoah, zu erstellen. Während die Interviewmethodik von *Dimensions in Testimony* auf frühere Richtlinien des Visual History Archive zurückgreift und diese erweitert, wirft die interaktive Technologie des Projekts bisher unerforschte Fragen zum Umgang mit Zeug*innenaussagen nach dem »connective turn« auf.⁵ Andrew Hoskins versteht den Connective Turn als »a heady cocktail of immediacy, volume and pervasiveness of the digital, which shape a new knowledge base [...] that brings people and machines into new relations with one another«, der sich auch auf die Rolle von Archiven im digitalen Zeitalter auswirkt.⁶ So heben digitale Archive zeitliche Differenzen zwischen Erinnerung und der Gegenwart auf, »turning every present data into ar-

4 Stegmaier, Sanna; Ushakova, Svetlana: The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies: (Trans)National Holocaust Memory between the Broadcast and Hyperconnective Ages. In: Victoria Walden (Hg.): Digital Holocaust Memory, Education and Research. Wiesbaden 2021, S. 61–96.; Stegmaier, Sanna: »Reconceptualizations of Testimony at the End of the »Era of the Witness« and the Hyperconnective Age – USC Shoah Foundation's Dimensions in Testimony Project. In: Thomas Pegelow Kaplan u.a. (Hg.): Holocaust Testimonies: Reassessing Survivors' Voices and Their Future in Challenging Times. London 2025, i.E.

5 Vgl. Hoskins, Andrew: 7/7 and Connective Memory: Interactional Trajectories of Remembering in Post-scarcity Culture. In: Memory Studies 4 (2011), H. 3, S. 269–280.

6 Hoskins, Andrew: Memory of the Multitude. In: Andrew Hoskins (Hg.): Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition. New York, London 2017, S. 85–109, hier S. 86.

chival entries and vice versa«. ⁷ Jede Form digitaler Kommunikation wird zur permanent »archiving presence«, verankert in einem »deep now«; ⁸ Menschen konversieren routinemäßig mit Kommunikations- und Informationstechnologien und geben Visionen des Digitalen als vollständiges Archiv wieder. ⁹ Zentral ist dabei eine Art von Selbst-Archivierung, da wir in eine »deep mediatisation« eingebettet sind, eine Phase, in der »digitalisation and related datafiction interweaves our social world even more deeply with the entanglement of media and practices«. ¹⁰ Im hyperkonnektiven digitalen Zeitalter sind archivierte Vergangenheit und Gegenwart nicht mehr voneinander zu trennen. Durch die Omnipräsenz digitaler Medien können sich also die zeitlichen Dimensionen, an denen wir unser Gefühl der Präsenz in der Welt messen, auflösen und zunehmend mit unserem Gefühl der Präsenz in den Medien und auch der Präsenz in der Erinnerung verschwimmen. ¹¹

Die USC Shoah Foundation definiert *Dimensions in Testimony* als eine Sammlung interaktiver Zeitzeugnisse, die es den Nutzer*innen ermöglicht, Fragen an Überlebende zu stellen und Antworten in lebensecht wirkender Konversation in Echtzeit zu hören. ¹² Während der Produktion der *Dimensions in Testimony*-Interviews wird jede Antwort als separater Videoclip aufgezeichnet. Bis zu 2000 Clips bilden eine Antwortliste. Um die Fragen der Besucher*innen zu beantworten, werden über eine Spracherkennungssoftware die vom Programm vorgenommenen Zuordnungen ausgelöst und spielen den entsprechenden Clip ab, wodurch der Eindruck einer Gesprächssituation entsteht. Die meisten Interviews, aber nicht alle, wurden mit Kameras aufgenommen, die die Interviewten in 360° in den Blick nehmen. Diese als volumetrische

7 Vgl. Ernst, Wolfgang: Tempor(e)alities and Archive-Textures of Media-Connected Memory. In: Andrew Hoskins (Hg.): Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition. New York, London 2017, S. 143–155.

8 Ernst, Tempor(e)alities, S. 144.

9 Hoskins, Memory, S. 101.

10 Hepp, Andreas: Pioneer communities: collective actors in deep mediatisation. In: Media, Culture and Society 38 (2016), H. 6, S. 918–933, hier S. 919; Hoskins, Andrew: The Restless Past. In: Andrew Hoskins (Hg.): Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition. New York, London 2017, S. 1–24; Stegmaier, Ushakova: The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies, S. 61–96.

11 Hoskins, Andrew: Media, Memory, Metaphor: Remembering and the Connective Turn. In: Parallax 17 (2011), H. 4, S. 19–31, hier S. 25f.

12 USC Shoah Foundation, 2020: Dimensions in Testimony: FAQs. USC Shoah Foundation Website, <https://sfi.usc.edu/dit/faq>, aufgerufen am 22.09.2021.

Aufzeichnung bezeichnete Aufnahmetechnologie wird die zukünftige Darstellung der Aufzeichnungen als sogenannte Hologramme ermöglichen. Trotz kontinuierlicher Verwendung des Begriffs für das Projekt existieren Hologramme bisher nicht, d.h. aktuelle Installationen von *Dimension in Testimony* sind zweidimensionale Exponate von Videoclips bzw. in einigen Museen wird eine 3D-Illusion durch den sogenannten Pepper's Ghost-Effekt erzeugt.¹³

Erst in den letzten Jahren haben Forscher*innen begonnen, den Fokus von visuellen Aspekten des Projekts auf die Kombination aus Spracherkennungssoftware, einer Datenbank mit aufgezeichneten Clips und einer neuen Form der Annotation, die Interaktivität ermöglicht, zu lenken und ethische und methodische Auswirkungen der Interaktivität des Projekts zu beleuchten.¹⁴ Kansteiner, Shenker und Leopard haben beispielsweise den kuratierten Charakter des interaktiven Formats des Projekts bei der Auswahl der Interviewpartner*innen und seine endliche und begrenzte Liste von Antworten kritisiert.¹⁵ In ähnlicher Weise argumentiert Walden, dass *Dimensions in Testimony* die Nutzer*innen nicht in eine bewusste Auseinandersetzung mit der Erinnerung einbezieht, »beyond asking questions which will inevitably receive a pre-recorded response«.¹⁶ Während diese Interpretationen die paradoxe Beziehung zwischen dem interaktiven Ziel des Projekts und seiner kuratierten Natur korrekt identifizieren, fehlt ihnen oft ein detaillierter Zugang zur Methodik des Projekts. Stegmaier und Ushakova gehören zu den wenigen bisher veröffentlichten Artikeln zur Methodik des Projekts in allen drei Phasen von Prä-Produktion, Produktion und Post-Produktion. Da das interaktive System auf Spracherkennungssoftware und maschinellem Lernen basiert,

13 Ebd.

14 Vgl. Stegmaier, Ushakova, *The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies*, S. 61–96.; Stegmaier, *Reconceptualizations of Testimony*.

15 Vgl. Kansteiner, Wulf: *The Holocaust in the 21st Century: Digital Anxiety, Transnational Cosmopolitanism, and Never Again Genocide Without Memory*. In: Andrew Hoskins (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 110–140.; Shenker, Noah; Leopard, Dan: *Pinchas Gutter: The virtual Holocaust Survivor as Embodied Archive*. 2018. Das Paper wurde bei der Konferenz ›Lessons and Legacies XV‹ vom 1.–4. November 2018 vorgestellt: *The Holocaust. Global Perspectives and National Narratives*. St. Louis, Missouri 2018.

16 Walden, Victoria Grace: *What Is »Virtual Holocaust Memory«?*. In: *Memory Studies* 15 (2019), H. 4, S. 621–633, hier S. 628.

sind Kenntnisse der Projektmethodik erforderlich.¹⁷ In Zeiten von kontrovers diskutierten Chatbots und AI kursieren zahlreiche fälschliche Annahmen zu *Dimensions in Testimony*. Im Gegensatz zu AI, und dies ist wichtig erneut zu betonen, besteht bei *Dimensions in Testimony* nicht die Option, dass Sätze oder Reaktionen spontan für die Nutzenden erstellt werden. Obwohl die Zuordnung der Fragen und Antworten über ein speziell dafür entwickeltes und patentiertes maschinelles Lernsystem erfolgt, kann auch hier nur der Bestand der zuvor aufgezeichneten Clips zugeordnet und abgespielt werden.

Diese für die Analyse notwendigen Kenntnisse der Prä- bis Post-Produktion sind durch die Hinzufügung von fremdsprachigen Interviews zum *Dimensions in Testimony*-Archiv besonders relevant geworden, da sowohl Menschen als auch Computersoftware an der Aushandlung sprachlicher und kultureller Unterschiede beteiligt sind.¹⁸ Das deutschsprachige Interview mit der Shoah-Überlebenden Anita Lasker-Wallfisch wurde im März 2019 aufgezeichnet. Die mehrsprachige und transnationale Kontextualisierung wirft zusätzliche ethische und methodische Fragen auf, so z.B. in Bezug auf die Übersetzung des Interviewleitfadens und die Verwendung kulturell spezifischer Begrifflichkeiten in der Spracherkennungssoftware.¹⁹ Das erste deutsche interaktive Zeitzeugnis von Anita Lasker-Wallfisch richtet sich hauptsächlich an ein deutsches Publikum. Aufgrund der Reichweite der Online-Testphase während der Coronavirus-Pandemie wurden jedoch auch Schulklassen aus Österreich und der Schweiz sowie fremdsprachige Schüler*innen zur Teilnahme eingeladen. Während das deutschsprachige Interview auch in anderen nationalen Kontexten Verwendung finden könnte, bleiben deutschsprachige Schulklassen die eigentliche Zielgruppe.

17 Für eine detaillierte Analyse des Projekts und seiner komplexen Kombination mehrerer Technologien vergleiche die Dissertation von Sanna Stegmaier: Stegmaier: Reconceptualizations of Testimony.

18 Vgl. Stegmaier, Sanna; Nägel, Verena Lucia; Brüning, Christina: Digital Archiving and Teaching with Testimony in the 21st Century. A German and Transnational Perspective. In: Sara Jones, Roger Woods (Hg.): Culture and Testimony for Practitioners and Researchers. Cham 2023, S. 325–356.

19 Eingehender werden diese Fragen diskutiert von Stegmaier und Ushakova: The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies.

2.2 Theoretische Überlegungen und Herausforderungen

Wie Stegmaier und Ushakova gezeigt haben, nimmt *Dimensions in Testimony* einen Grenzraum zwischen dem Hypervernetzten, dem Transnationalen und dem Lokalen ein, der eine Neudefinition der Rolle des Holocaust-Archivs nach dem Connective Turn erfordert. So kann die Kombination von hyperkonnektiven Technologien mit konventionellen Archivverfahren die Spannung zwischen transnationalen und lokalen Formen des Erinnerns und Verstehens verstärken.²⁰ Während das Projekt neue Technologien nutzt, die sich auf Hyperkonnektivität und die räumlich-zeitlichen Auswirkungen des digitalen Zeitalters stützen, bleiben ihre Kuratierung und Nutzung als Bildungsinstrumente auf institutionelle und lokale erinnerungskulturelle Gatekeeper beschränkt.²¹ So müssen teilnehmende Gedenkstätten und Museen, die Zugang zum Programm erhalten, bestimmte Kriterien hinsichtlich der Internetbandbreite, der Verwendung spezifischer Mikrofone und eines lebensgroßen Displays erfüllen.²² Dies erschwert die Auswahl möglicher teilnehmender Institutionen und ihrer infrastrukturell unterschiedlichen Regionen, insbesondere in Deutschland, dessen digitale Infrastruktur im Vergleich zu anderen Industrie- und Wirtschaftsnationen häufig ausbauwürdig oder gar ganz fehlt.

Als »Ort der Aushandlung und Schnittstelle zwischen technologischen, wirtschaftlichen, kulturellen und institutionellen Faktoren« steht *Dimensions in Testimony* für eine bisher unbekannte Form der Auseinandersetzung mit Archivmaterial.²³ Einerseits setzt die USC Shoah Foundation den innovativen Ansatz des Visual History Archive fort, neue Technologien zu verwenden, um die Wahrnehmung der Entfremdung gegenüber alternden Medienformaten zu vermeiden, mit dem Ziel, die Auseinandersetzung mit Zeugnissen so zugänglich wie möglich zu halten.²⁴ Statt eines herkömmlichen, visuellen Index und der Durchsuchbarkeit der audiovisuellen Zeugnisse lösen die interaktiven Zeitzeugnisse Antworten jedoch nur durch verbale Partizipation aus.²⁵ Die Nutzer*innen erhalten also nicht eine auf sie maßgeschneiderte Antwort

20 Vgl. Stegmaier, Ushakova, The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies, S. 61–96.

21 Stegmaier, Nägel, Brüning, Digital Archiving, S. 346.

22 Stegmaier, Ushakova, The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies, S. 61–96.

23 Ebd., S. 63.

24 Ebd., S. 63.

25 Ebd., S. 65.

einer Person, mit der sie im Dialog oder im Austausch stehen, sondern ihre Frage löst einen technischen Prozess aus, bei dem ein zuvor aufgezeichneter Clip abgespielt wird, den das Team im Hintergrund für passend und damit abspielbar hielt. Das Projekt simuliert also einen Dialog, der den Nutzer*innen verschleiert, dass sie sich Archivmaterial anschauen.²⁶ Während der Beta-Testphase lernt das System intensiv dazu, d.h. die Fragen wurden von Fachpersonal im Anschluss an alle Nutzungen zugeordnet, um eine bessere Frage-Antwort-Passung zu erreichen.²⁷ Durch diese technische Simulation einer dialogischen Situation erscheint es, als könnten die Nutzer*innen tatsächlich Antworten der Zeugin auf ihre Fragen an sie bekommen.

Die Dialogsimulation stößt aktuell jedoch schnell an ihre Grenzen. Wie bereits erwähnt, beschränken sich die möglichen Antworten auf die Datenbank mit voraufgezeichneten Clips. Obwohl das System mit jeder gestellten und annotierten Frage präziser wird, sind derzeit noch keine Anschluss- oder Rückfragen möglich. D.h. jede neue Frage muss in voller Ausformulierung durchdacht werden, um einen passenden voraufgezeichneten Clip auszulösen. Während Nutzer*innen der herkömmlichen audiovisuellen, linearen Interviews den Kontext einer Aussage durch schnelles Vor- oder Zurückspulen bestimmen können, haben Nutzer*innen der interaktiven Zeugnisse keinen Zugriff auf den ursprünglichen Interviewkontext der Antworten, die sie erhalten, da die ursprünglich gestellte Interviewfrage nicht mit gezeigt oder abgespielt wird. Es fehlt also an der nötigen Transparenz, um die Analysemethoden der Oral History vollständig anwenden zu können. Da die Nutzer*innen außerdem auch keinen Zugriff auf ein vollständiges und fortlaufendes Transkript des umfangreichen Interviewprozesses oder die Metadaten für seine Annotation haben, wissen sie nicht, ob die aus der Datenbank gezogenen Antworten eine Antwort des Überlebenden auf die genaue Frage waren oder dieser nur später so zugeordnet wurden.²⁸

Auf der einen Seite schränkt *Dimensions in Testimony* die Verwendung seiner Zeugnisse ein und kuratiert sie sorgfältig. Damit setzt die USC Shoah Foun-

26 Ebd., S. 63.

27 Ziel des Betatests ist es, die Frage-Antwort-Passung auf mindestens 90 % zu steigern.

28 Alle Nutzer*innenfragen und Interaktionen werden aufgezeichnet und händisch vom Annotationsteam gesichtet. Der manuelle Annotationsprozess dauert nach jeder Interaktion einige Wochen., Stegmaier, Ushakova, *The Production of German- and Russian-Language Interactive Biographies*, S. 66.

dation ihre Praxis des institutionellen Gatekeeping fort.²⁹ Gleichzeitig sind Interaktionen mit *Dimensions in Testimony* nur durch den Einsatz innovativer und hyperkonnektiver Technologien wie automatisierter Spracherkennungssoftware (ASR) möglich.³⁰ Da das Auslösen einer angemessenen Antwort von der korrekten Aufzeichnung der Benutzer*inneninteraktionen durch die Software abhängt, wird die Interaktion selbst Teil eines hypervernetzten Netzwerks, das die USC Shoah Foundation nicht vollständig überwachen kann.³¹

3 Methodisches Vorgehen

An der hier ausgewerteten, auf historisches Lernen fokussierenden Begleitstudie nahmen insgesamt 120 Schüler*innen aus fünf Schulklassen teil, davon drei vor Ort und zwei online. Alle Workshops im Rahmen eines Aktionsforschungszugangs als Teil der Beta-Studie wurden von Sanna Stegmaier geleitet. Alle Lernenden, die im Technikmuseum oder an der Online-Version teilnahmen, wurden zunächst zu bisherigen Erfahrungen und Berührungspunkten mit dem Thema befragt, dann folgte eine Vorstellung des *Dimensions in Testimony*-Projekts durch die Workshopleitung sowie eine Einführung in die Technik des Programms. Nach der Einführung ins Projekt und in die technische Funktionsweise durch Sanna Stegmaier erfolgte das Abspielen eines kurzen einleitenden und speziell dafür aufgezeichneten Clips, welcher die Frage nach der kurzen Zusammenfassung des Lebens von Anita Lasker-Wallfisch beantwortete. Dieser Clip dauert circa vier Minuten. Danach hatten die Lernenden nach einigen technischen Einweisungen die Möglichkeit, circa 60 Minuten lang eigene Fragen zu stellen. Vor Ort erfolgte dies in der Gruppe, in der Online-Version folgten die Lernenden individuell den Anweisungen der Betatestversion der Lernplattform *IWitness* der USC Shoah Foundation. Im

29 Ebd., S. 63.

30 Während die Spracherkennungssoftware alle gestellten Fragen als gleichwertig relevant behandelt – ein großer Unterschied zu Kommunikation im Unterricht – haben Studien den Bias der Spracherkennungssoftware gezeigt, insbesondere wenn es um Minderheiten oder benachteiligte geografische Regionen und ihre sprachlichen Ausdrücke geht, vgl. dazu Reading, Anna; Notley, Tanya: Global memory capital. Theorizing digital memory economies. In: Andrew Hoskins (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 234–250, hier S. 237.

31 Vgl. Hoskins: *Memory*, S. 85–109.

Anschluss daran erfolgte die Gruppendiskussion, auf die wir uns in diesem Aufsatz in der Analyse vor allem beziehen wollen.³²

In der Befragung der Lernenden vor der Interaktion gaben alle Lerngruppen an, bereits Erfahrungen mit dem Thema gemacht zu haben, die nicht nur rein schulisch waren. So wurden außerschulische Lernorte (Museen, Mahnmäler) und Gedenkstätten (Sachsenhausen, Dachau), Computerspiele, Filme und Bücher genannt. In den meisten Fällen konnten die Lernenden allerdings keine konkreten Titel mehr benennen. Eine Lerngruppe hatte bereits auf einer gemeinsamen Fahrt die Gedenkstätte in Auschwitz besucht, berichtete von sehr eindrücklichen Erinnerungen an die Gebäude und in dem Kontext besprochene Themenfelder. Diese Gruppe stellte vermehrt Fragen zur Zwangsarbeit im Orchester an das interaktive Zeitzeugnis. Einige wenige Schüler*innen gaben an, schon Zeitzeug*innen getroffen zu haben. Bis auf eine Lerngruppe, die tatsächlich ein organisiertes Gespräch mit Margot Friedländer gehabt hatte, wurden aber überwiegend private Erlebnisse geteilt. Lernende formulierten v.a. Erinnerungen der eigenen Großmütter oder Urgroßmütter als Kinder der Mehrheitsbevölkerung vom Überleben in den zerbombten deutschen Städten. Die Lernenden nennen »Meine Uroma und meine Oma und so«, »Mein Nachbar« usw. (S3: 00:02:33 und 00:02:43). Auf Nachfrage entspinnt sich folgendes sehr bezeichnendes Gespräch:

- Lerner:** Mein Nachbar
Projektleitung: Der ist Überlebender?
L: Ja
P: Ok, und wie alt ist der?
L: 77? nein, 90. 90!
P: Wo war er? Also in welchem Lager? Weißt du das?
L: Nein, er ist kein Jude.
P: Also war er in einem Konzentrationslager, oder?
L: Nein.
P: Ok, inwiefern meinst du...
L: ... achso, dachte nur...
P: ist er Überlebender?
L: Häh, er war einfach nur Überlebender von dem Krieg.

32 Für die Transkription der Gruppendiskussionen danken wir Clara Wahl vom Lehrstuhl Didaktik der Geschichte der Universität Marburg.

Während diese privaten Erinnerungen u.a. ein sehr weites Verständnis von Zeitzeug*innenschaft durch die Lernenden illustrieren, verdeutlichen sie zudem die besonderen Herausforderungen der Nutzung des Projekts an deutschen Schulen, an denen sowohl die Spezifik von ÜBERLEBENDENZEUGNISSEN markiert sowie die biographischen Anknüpfungspunkte von Täter*innenschaft bedacht werden müssen.

4 Vorstellung der Befunde der qualitativen Forschung und Diskussion

Für die im Folgenden gemachten Ausführungen haben wir aus den gesammelten Daten der Erhebung insgesamt fünf Gruppendiskussionen mit Lerngruppen aus bundesdeutschen Oberschulen³³ transkribiert und nach den aus der Forschung generierten Kategorien »Gespräch/ Interaktion/ Gesprächssituation; Technizität; Authentizität; Emotionen« ausgewertet. Eine Kategorie, die wir vorher nicht antizipiert hatten, die sich aber induktiv aus dem Material ergeben hat, beinhaltet Fragen und Kommentare der Lernenden, die sich auf den Aufwand und die finanziellen Voraussetzungen für ein solches Projekt (»Wieviel kostet die Erstellung eines Interviews?«, »Wie viele Tage dauerte das Interview?«, »Kriegt diese Frau Geld oder verdient sie Geld mit dem Projekt?« u.ä.). Eine Kategorie, die für uns schon in der Leitung der Workshops einige Probleme aufgeworfen hat, da antisemitische Konnotationen im Subtext (Geld verdienen mit der Shoah u.ä.) mitschwingen und von den Anleitenden angesprochen, aufgezeigt und dekonstruiert werden müssen. Dafür bedarf es einer entsprechenden Sensibilisierung und Ausbildung der Workshopleitenden vor Ort. Ganz ähnlich verhält es sich mit Fragen, die stark voyeuristisch ausgelegt sind, so z. B. auf Sexualität im Lager oder andere Details des Lagerlebens fokussieren³⁴ und unseren Beobachtungen nach deutlich häufiger in digitalen Gesprächen, also ohne physische Präsenz einer/s Zeug*in auftreten als im echten Gespräch mit Überlebenden. Die nötige Steuerung einer Diskussion ÜBER und NACH

33 Zur Anonymisierung haben wir die Schulen nummeriert und uns gegen Abkürzungen oder Pseudonyme entschieden.

34 Generell kamen diese Art der Fragen allerdings nicht besonders häufig vor. Von 20.900 Fragen bezogen sich 23 auf Sex oder Sexualität. Trotzdem sollten Lehrende darauf vorbereitet sein, die Angemessenheit und das Erkenntnisinteresse von Fragen mit den Lernenden besprechen zu können.

dem Projekt, die zur Kontextualisierung der Fragen und Antworten und zum Reflektieren über ethisch-moralische Grenzen und historisches Lernen anleitet, ist daher unseres Erachtens mindestens ebenso wichtig wie die Interaktion mit der Technik selbst. Für die folgende Darstellung fokussieren wir die Aspekte der Kommunikation, der Emotionen sowie der Narration und Quellenkritik.

4.1 »Und dadurch, dass diese Person dann aber doch nicht wirklich vor einem sitzt«... – Gespräch, Interaktion, Kommunikation, Dialog?

Die Nutzer*innen in der das Betatesting begleitenden geschichtsdidaktischen Studie konnten mit einem Mikrofon Fragen stellen, die dann vom System verarbeitet und erkannt wurden, sodass eine (meist) passende Antwort abgespielt wurde. Dies ist beim überwiegenden Teil der Schüler*innen auf großes Interesse gestoßen, da sie mehrfach in unseren Befragungen nach der Interaktion sagten, es sei schön, »mal selber Fragen stellen zu können« und die »Geschichte von jemandem zu hören, der wirklich dabei war«. (S3: 01:58:28)

Die Lernenden betonten, dass sie ein Interaktionsgefühl verspürt haben. Ein*e Schüler*in formuliert bspw.: »Ich habe wirklich das Gefühl gehabt, dass wir mit ihr reden würden.« und die Mitschüler*in pflichtet bei: »Ja, weil sie nicht auch immer und dann ist das, als würde man mit jemand reden.« (S2: 1:03) In einer anderen Lerngruppe erläutert ein*e Lerner*in:

»Es war sehr schön. Es war ein gutes Gefühl. Es hat wirklich einen Dialog simuliert. Klar, gab es ein paar technische Probleme, aber trotz dessen, ist es ein sehr gutes Projekt und auch eine gute Erfindung.« (S5: 00.06.47)

Aktuell ist es mit der genutzten Voice Recognition Software noch nicht möglich, Anschluss- und Rückfragen zu stellen. Es entsteht also, selbst wenn sehr gut aufeinander aufbauende und wohlüberlegte Fragen, die auf etwas abzielen, gestellt werden, keine wirklich dialogische Situation, sondern eine Art von Ping-Pong, bei dem u. U. auch derselbe Clip mehrfach abgespielt werden kann, da die Spracherkennungssoftware nicht alle Nuancierungen erkennen kann; ein teilweise recht frustrierender Prozess für die Nutzer*innen, wie eine Schüler*in betont:

»Also ich hab ihr viele Fragen gestellt, worauf sie halt nicht antworten konnte. Das fand ich nicht so schön. Oder ich hab Fragen gestellt und sie auf etwas

komplett anderes geantwortet und als ich dann die Frage nochmal anders formuliert habe und sie gestellt hatte, kam dann wieder diese Antwort, die dazu nicht passt, aber sie hat wieder darauf geantwortet.« (S5: 01.00.26)

Die Erfolgsquote passender Antworten während der Betatest-Phase lag zwischen $\frac{2}{3}$ bis 75 % Korrektheit,³⁵ was eine Herausforderung für ein dialogisches Setting darstellte.

Gleichzeitig waren sich die Jugendlichen der Technizität stets bewusst, auch, weil es wiederholt Verzögerungen durch das mangelhafte Internet in Deutschland gab:

»Also ich finde es auch ein bisschen blöd, dass da so eine Verzögerung drin ist, weil unser Klassenlehrer hat gesagt, dass man da einfach ohne Probleme einfach mit ihr reden kann und man würde gar nicht merken, also dass es eigentlich nur ein Hologramm ist.« (S2: 1:04)

Außerdem haben die Wahrnehmungen der technisch erzeugten Illusion, zumindest nach den Aussagen der Lernenden, auch die emotionale Ebene beeinflusst:

»Also man hatte nicht so eine Bindung zu der Person, weil das ist ja nur ein Bildschirm und da [im echten Zeitzeug*innengespräch, das diese Lerngruppe im Jahr davor hatte, CB] hatten wir die Person live. Also es ist halt wirklich schon ein Unterschied, ob ein Bildschirm oder ob wirklich live. Das ist halt der krasse Unterschied.« (S1, 1:11).

Geschichtsdidaktisch betrachtet läuft in dieser Interaktion mit einer technischen Anwendung eine sehr spannende und hochrelevante Situation ab. Denn historische Fragekompetenz ist eine der grundlegendsten Kompetenzen für historisches Lernen. Klaus Bergmann betonte bei Fragen von Lernenden die Relevanz des Gegenwartsbezugs und das Orientierungsbedürfnis, indem er formuliert:

35 Vgl. Fußnote 27.

»Eine historische Frage ist eine Frage, die angesichts eines ungelösten Problems oder Herausforderung in der gegenwärtigen Gesellschaft an die erkennbare Vergangenheit oder die erforschte Geschichte gerichtet wird.«³⁶

Da das System nachträglich keine Antworten hinzufügt, standen den Schüler*innen auf einige sehr aktuelle Themen wie die Coronapandemie, die US-Wahl von Donald Trump oder die AfD keine Antwortclips zur Verfügung. Auch dies kann ein Grund sein, warum die Jugendlichen relativ schnell zu Fragen übergingen, die sich auf persönliche Erfahrungen der Zeugin bezogen. Sie merkten schnell, dass möglichst konkrete (was, wann, wie, warum?) Fragen zu Familie, Leben im Lager oder während und nach der Befreiung deutlich »erfolgsversprechender« waren und daher nach einer kurzen Lernzeit über die Technik häufiger gestellt wurden. Technik und historische Fragekompetenzen bedingen sich hier also gegenseitig. Viele Fragen, die Schüler*innen im Bereich der Deutungs- und Urteilskompetenz mit klarem Gegenwartsbezug stellen (bspw. zum Verhältnis der Zeugin zu Israel, die die Lernenden in ihrer Gegenwart beschäftigen), konnten vom System nicht beantwortet werden, sodass hier oft unpassende oder default answers abgespielt werden. Ohne entsprechende Einordnung der Workshopleitung blieb für die Lernenden dabei unklar, ob die entsprechenden Antworten noch nicht ausreichend zugeordnet waren und deswegen nicht abgespielt wurden, oder ob sie zum Zeitpunkt der Aufzeichnung nicht gestellt wurden. Hier ist eine Kontextualisierung entscheidend, um die Frustration der Lernenden einzuordnen, damit sie sich nicht gegen die Überlebenden richtet, die nicht wie bei Zeitzeug*innen-Gesprächen auf entsprechende Nachfragen eingehen können.

Bei aller berechtigten Kritik an Anwendungen, die mit Spracherkennung arbeiten, bleibt es wichtig zu betonen, dass die Schüler*innen trotz der Dialog-Imitation bzw. -Simulation das Gefühl hatten, durch das Projekt ernst genommen zu werden und in ihren Fragen gehört zu werden. Mehrfach äußerten Lerngruppen im anschließenden Reflexionsgespräch, dass es schön war, dass sie in diesem Setting die Fragen stellen konnten, die sie wirklich beschäftigt und interessiert hatten, und dass sie sich nicht nach den Vorgaben eines Buchs

36 Bergmann, Klaus: »Papa erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?« – Frühes historisches Lernen in der Grundschule und Sekundarstufe I. In: Klaus Bergmann, Rita Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2001, S. 8–31, hier S. 25.

oder der Lehrperson richten mussten. Teilweise verglichen die Studierenden die Erfahrung auch mit dem Schauen von TV-Formaten:

»Ich finde bei Internetdokus, wenn man diese Dokus schaut, die gehen ja immer so zwei, drei Stunden lang. Ich finde, das hier ist viel angenehmer, zum Beispiel. Man fragt halt, was man erfahren möchte. Hier kannst du fragen, warum das und das und dann bekommt man die Antwort und muss sich nicht zwei Stunden eine Doku anschauen.« (S2: 1.04.37)

Ein weiterer Befund, der von allen untersuchten Lerngruppen bestätigt wurde, ist die Tatsache, dass die Schüler*innen sich traute, andere Fragen zu stellen, als wenn es eine in Persona präsente Zeugin gewesen wäre. »*Da ist es dann nochmal was anderes, wenn es nur ein Bildschirm ist. Vielleicht ist es wichtig, damit, ja, auch andere Fragen gestellt werden können*« (S3: 01.51.27). Teilweise reflektierten die Schüler*innen dies sogar weitergehend und wiesen darauf hin, dass gewisse Fragen, bspw. zu sexualisierter Gewalt im Lager, sie sich nicht getraut hätten zu fragen, wenn die Person vor ihnen gesessen hätte. Insofern gibt diese technische Alternative auch die Möglichkeit ohne Scheu vor einer ›falschen‹ oder unangemessenen Frage in ein diffiziles und sensibles Themengebiet einzusteigen. Dies ist natürlich umso mehr der Fall bei den Lerngruppen, die unter den Bedingungen der Coronavirus-Pandemie am Betatest teilnahmen. Denn hier gab es keine Fragen durch einzelne Schüler*innen im Plenum, sondern die Schüler*innen konnten individuell am häuslichen PC mit der Anwendung interagieren und somit auch deutlich mehr Fragen hintereinander stellen. Diese Lerngruppen beschrieben eine sehr intensive Immersions- und Begegnungserfahrung, auf die wir später in der Reflexion über Technizität und historisches Erzählen noch eingehen werden. Gleichzeitig fielen bei diesen Gruppen die anschließenden gemeinsamen Diskussionen deutlich kürzer und einsilbiger aus. Dies hat aber unseres Erachtens weniger mit dem Projekt an sich zu tun, sondern vielmehr mit der Lockdownsituation.

4.2 »So meine Lieben, dann positioniert euch mal so vor ihr oder neben ihr... So, dass man sie halt auch sieht« – Wahrnehmungen zwischen Authentizität, Emotionalität und Technizität

Der mit Abstand interessanteste Befund in den gesammelten Beobachtungen zu einer emotionalen Verbundenheit und dem Gefühl, die Person als Mensch

und nicht als technische Anwendung wahrgenommen zu haben³⁷, ist die extreme Variation der Reaktionen innerhalb der Lerngruppen. Von Aussagen, die ganz klar die Mängel der technischen Umsetzung im Vergleich mit realen Präsenzbegegnungen erwähnen, bis hin zu sehr emotional betroffenen Beschreibungen, dass es sich sehr authentisch angefühlt habe, war die gesamte Bandbreite abgebildet. Selbst die Lehrenden, die die Lerngruppen zu den Projekttagen begleiteten, waren, wie an der gewählten Überschrift erkennbar, durchaus geneigt, das auf dem Bildschirm zu sehende bewegliche Bild als präsenten Mensch wahrzunehmen und so zu adressieren. Dies haben in den Gruppendiskussionen auch die Lernenden betont:

»Und es hat sich auch wirklich so angefühlt, als ob man persönlich mit ihr redet. Es ist halt ein anderes Gefühl und manchmal konnte man auch an ihren Blicken erkennen, wie sie zu einem Thema so steht.« (S5: 00.09.11)

Dass hier klassische Analyseebenen von Oral History (Mimik, Gestik, Stimm- lage, Pausen, Sprechtempo u.ä.) in Kombination gebracht werden mit der Interaktivität des Angebots, also Fragen stellen und Gespräch simulieren, deutet unseres Erachtens auf die große Bedeutung hin, die der eingesetzten Spracherkennungssoftware zukommt. Obwohl die Generierung vom »liveness effect« bereits im Zusammenhang mit konventionellen audiovisuellen Zeugnissen diskutiert wurde,³⁸ wurde sie in der Beschreibung der Interaktion von Lernenden verstärkt wahrgenommen. Die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen oder echte Gesprächsabläufe, die sich aufeinander beziehen, zu erzeugen, ist im von uns erforschten Projekt nicht möglich gewesen. Trotzdem beschrieben

37 Das Forschungsgebiet Mensch-Maschine-Interaktion wächst und auch popkulturell sind dies Kommunikationsformen, die den Lernenden bekannt sind: Bereits 2013 verliebte sich im Film »Her« der Hauptcharakter in das Betriebssystem seines Telefons, von dem er nur die Stimme kannte und mit dem er in eine intensive, ihm zwischen- »menschlich« erscheinende Kommunikation und Beziehung eintrat. Und 2023 titelte der National Geographic: »Mein Partner, der Chatbot: Kann man sich in künstliche Intelligenz verlieben?«, vgl. Voss, Jens, 2023: Mein Partner, der Chat-Bot. Kann man sich in künstliche Intelligenz verlieben?, <https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2023/06/mein-partner-der-chatbot-kann-man-sich-in-kuenstliche-intelligenz-verlieben>, aufgerufen am 26.05.2024.

38 Wake, Caroline: »Regarding the Recording: The Viewer of Video Testimony, the Complexity of Copresence and the Possibility of Tertiary Witnessing«. In: History and Memory 25 (2013), H. 1, S. 111–144, hier S. 125.

die Lernenden das Gespräch als angenehm: »Also es war angenehm mit ihr zu reden« (S5: 01.08.48).

Es scheint also, als würden durchaus einige Emotionen vermittelt und durch das interaktive, digitale Setting transportiert. Teilweise natürlich neben positiven Emotionen durchaus auch negative, bzw. die Lernenden beschreiben Stimmungen bei der Zeugin, die sie meinen wahrgenommen zu haben und interpretieren diese sogar:

»Also vielleicht ist sie auch eine ganz liebe, nette Frau.... Also jetzt wirkt sie eher so, nicht arrogant, aber ein bisschen kälter sozusagen. Da hatte sie nicht mehr so Lust drauf...« (S1: 1.13)

Sehr interessant sind in diesem Zusammenhang auch die unentschiedenen Antworten, wo das Schwanken in der Beschreibung und teilweise sogar das Fehlen von Worten für das Erlebte zu beobachten sind. So fragte die Workshopleitung bspw.: »Habt ihr das Gefühl, ihre Persönlichkeit ist durchgekommen?« und ein*e Lernende*r antwortet: »Fifty-Fifty.« Auf die Nachfrage warum Fifty-Fifty, erklärt die/der Lernende: »Irgendwie war sie, aber irgendwie auch nicht.« (S2: 1:09). Diese Unsicherheit der Lernenden verweist sehr gut auf Alina Bothes Beschreibung von digitalen Räumen bzw. digitalem Repräsentieren der Shoah als virtuellen Zwischenraum.³⁹

Das Zusammendenken von Emotionen und historischem Lernen ist immer noch ein unterrepräsentierter Forschungsgegenstand der Geschichtsdiaktik, zu dem erst in jüngerer Zeit wieder Anstöße gegeben wurden. Ausgehend von der Tagung »Emotionen und historisches Lernen revisited« (2011) von Martin Lücke und Juliane Brauer und dem gleichnamigen Sammelband (2016), der sich durch seine Titelgebung auf Mütter und Uffelmanns Band aus dem Jahr 1992 bezog, griffen Geschichtsdiaktiker*innen das Thema auf. Monografien oder geschichtsdiaktische Dissertationen zu diesem spannenden Thema sind bislang kaum vorhanden. Das Thema ist allerdings in der empirischen Bildungsforschung, hier ist vor allem die Gruppe um Ulrich Trautwein an der Universität Tübingen zu nennen und auch der Gedenkstättenpädagogik u.a. durch Matthias Heyl, deutlich breiter vorhanden. Insbesondere die Studien zu Emotionen und Rezeption von Zeitzeug*inneninterviews durch Lisa Zach-

39 Vgl. Bothe, Alina: Die Geschichte der Shoah im virtuellen Raum. Eine Quellenkritik. Berlin, Boston 2019.

rich, Universität Tübingen,⁴⁰ könnten Ausgangspunkt für eine weiterführende quantitative Forschung an den Wahrnehmungen der Lernenden in der Interaktion mit den Zeitzeugnissen sein. Bei unseren Erhebungen wurde deutlich, dass sich viele der Fragen auf emotionale Thematiken des Erlebens und Empfindens der Zeugin bezogen und dass Jugendliche sich stark dafür interessieren, ob Angst oder Freude oder auch Hass empfunden wurden und, falls ja, in welchen Situationen. Dieses Erfragen und mehrfache Nachfragen nach Emotionen deuten wir aufgrund der Gruppendiskussion auch als von den Lernenden als Gegensatz zur Schule empfundene Thematik. Denn, so führt die/der folgende Schüler*in aus:

»Ich meine, vor allem in der Schule kriegt man hauptsächlich Faktisches über das Thema geliefert, aber mit diesem Zeitzeugeninterview, wie wir es halt eben gemacht haben, ist es ja so, dass auch diese Gefühle mit ins Spiel kommen, dass man einen Teil der Emotionen, die sie... dass das einen eher mitnimmt, eher abholt als im Schulunterricht würde ich sagen.« (S4 00.12.49)

Diese mangelnde Emotionalität und Gefühlsbasis von Geschichtsunterricht hatten auch Lücke und Brauer als Defizit beschrieben.⁴¹ Die extrem starke Orientierung des deutschen Geschichtsunterrichts an Fakten und schriftlichen Quellen sowie der Methode der Quellenanalyse rührt auch aus dem mehrfachen Missbrauch, den der Geschichtsunterricht in undemokratischen Gesellschaften des Kaiserreichs, des Nationalsozialismus und der DDR in der dort teilweise erfolgten Überemotionalisierung und Indoktrination erfahren hat.

Emotionen in Digitalien unterscheiden sich nach unseren bisherigen Forschungen von den Emotionswahrnehmungen in nicht medial vermittelten Momenten. Die besondere Spezifik in unserem Projekt zeichnet sich hier einerseits durch eine sehr direkte und ungefilterte, teilweise schamfreie Haltung aus, also bspw. darin Fragen zu stellen und Themen zu fokussieren, die bei präsenten Zeug*innen nicht gestellt würden, andererseits durch die vielen

40 Vgl. Zachrich, Lisa u.a.: Das »Aura-Erlebnis« in der Begegnung mit Zeitzeug*innenberichten. In: Monika Waldis, Martin Nitsche (Hg.): *Geschichtsdidaktisch intervenieren*. Bern 2023, S. 375–396.

41 Vgl. Brauer, Juliane; Lücke, Martin: *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen*. In: Dies. (Hg.): *Emotionen und historisches Lernen revisited. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen 2013, S. 11–26.

Fragen zu Emotionen, die darauf hindeuten, dass der Geschichtsunterricht als eher sachlich und faktenorientiert wahrgenommen wird und den Lernenden die emotionale Ebene fehlt, die sie nun nachholen. Hier scheint sich die Rezeption interaktiver Zeugnisse übrigens deutlich von der Rezeption linearer Video-Zeugnisse zu unterscheiden, wo gerade die Phasen der Verfolgung und Vernichtung von den Lernenden nicht fokussiert wurden.⁴²

4.3 »Menschen, die vielleicht noch nie was mit diesem Thema zu tun hatten...« Historisches Erzählen oder Rekomplierungen von Quellenmaterial?

Eine Diskussion, die sich, besonders aus Perspektive des Nachdenkens über historisches Erzählen und narrative Kompetenz, vor allem im Zeitalter der Hyperkonnektivität, zu führen lohnt, ist die Frage nach der Spezifik dieser Quellen. Natürlich ist dies, weil es eine hochtheoretische, geschichtswissenschaftliche Frage ist, der Bereich, zu dem sich die Lernenden am wenigsten geäußert haben. Sie haben sich aber, wie an einigen Äußerungen erkennbar war, durchaus Gedanken gemacht, was es bedeutet, wenn verschiedene Menschen das Zeugnis nutzen. So merkt ein*e Schüler*in an:

»Also ich finde Menschen, die vielleicht noch nie was mit diesem Thema zu tun gehabt haben, also zum Beispiel Grundschulkinder... Wenn die das machen und dann eine falsche⁴³ Antwort bekommen, dann können sie das vielleicht nicht so ganz verstehen und würden das dann als richtig einordnen. Und das ist ja irgendwie...« (S5: 00:18:11)

Die Frage, welchen Anteil die Kompetenzen, auch im Sinne historischer Deutungskompetenzen, spielen, und wer welche Fragen stellen darf und sollte, schwingt hier deutlich mit, indem sich der/die Schüler*in der 10. Klasse auf die für sie altersmäßig weit entfernten Grundschulkinder bezieht.

42 Vgl. Brüning, Christina: Neue Narrative und die »Leerstelle Auschwitz«. Wie das Lernen mit digitalen Medien historische Sinnbildungen beeinflusst. In: Einsicht. Bulletin des Fritz Bauer Instituts 11 (2019), H. 1, S. 60–67.

43 Also eine unpassende oder nicht korrekt zugeordnete Antwort meint der/die Lernende. Somit bezieht sich der Kommentar einerseits auf die technisch nicht hinreichende Elaboriertheit und andererseits wird das bei den jüngeren Schüler*innen (angeblich) fehlende Deutungswissen für die Kontextualisierung angesprochen.

Bei *Dimensions in Testimony* handelt es sich zunächst um ein Interview, das in Einzelfragen und -antworten aufgezeichnet ist und im Sinne von Oral History eine produzierte Quelle ist, bei der eine multiple Autor*innenschaft vorliegt, da die Interviewerin, die Zeugin, das Team der Aufzeichnung, die Stiftung usw. alle an diesem Quellenproduktions- und Dokumentationsprozess beteiligt sind. In der nun aber für die Nutzer*innen bereitgestellten Version fehlen die Fragen der Interviewer*in sowie auch die Themenblöcke, in denen die Fragen gestellt wurden. Insofern geht eine wichtige Analyseebene, die Oral History Quellen auszeichnet bzw. essentiell für eine erfolgreiche Analyse und Interpretation durch Historiker*innen ist, verloren. Gleichzeitig werden bei dieser spezifischen technischen Bereitstellung der Oral History, die nicht in Form eines linearen, lebensgeschichtlichen Narrativs vorliegt, nun die Nutzer*innen aktiv. Durch ihre Fragen und Interessen bringen sie die vielen tausenden von Antworten, von denen die Originalfragen nicht mehr zu hören oder zu sehen sind, in eine immer wieder neue Reihenfolge und bilden aus diesen neuen Arrangements ihre eigenen historischen Sinnbildungen. Insofern ist das jeweils zustande kommende ›Gespräch‹ stets anders und kann verschiedene Themenschwerpunkte und Interessen abbilden, was ein präsentisches Gespräch ebenso kann, eine linear auf Video aufgezeichnete Oral History ohne Interaktion (also bspw. die bisherigen Quellen im Visual History Archive der USC Shoah Foundation) aber nicht.

Hier macht es zudem einen großen Unterschied, in welchem Setting das Gespräch stattfindet. Verfertigen die Nutzer*innen gemeinsam als Lerngruppe in einem realen Raum in Interaktion mit der Anwendung durch ihre sich aufeinander beziehenden Fragen eine Zusammenstellung oder handelt es sich um die von uns ebenfalls beforschte Online-Anwendung, in der die einzelnen Nutzer*innen alleine am eigenen PC sitzen und so deutlich mehr eigene und teilweise auch intimere/persönlichere Fragen platzieren können und in eine Art ›Einzelgespräch‹ mit der Technik treten. Der Vorteil der zweiten Variante wird von einem Lernenden so beschrieben:

»Also bei mir war es erstmal so, dass ich 5 Minuten gebraucht habe, bis ich mich erstmal getraut habe, zu fragen. Ich fand es komisch, in meinen Computer zu fragen, aber ich finde die Idee voll gut, weil dann braucht man nicht für eine Frage ein ganzes Interview schauen, sondern man hat direkt eine Antwort, die Sinn macht, die von einer Person ist, die es miterlebt hat. Das ist sehr gut.« (S4 00.12.12)

Wie Sanna Stegmaier in ihrer Dissertation erläutert, ist in diesem Kontext auch die Bezeichnung des Projekts als »interaktiv« unzureichend oder irreführend, da sowohl die Agency der teilnehmenden Überlebenden als auch die der Nutzer*innen aufeinander einzugehen durch die Kuratierung des Projekts stark eingeschränkt wird. So haben Nutzer*innen der Zeugnisse bisher keinen Zugang zum gesamten Interviewkontext, womit sich Methoden der Oral History als limitiert für eine nuancierte Auswertung der hyperkonnektiven Frage-Antwort-Kombinationen erweisen, die mit jeder Nutzung der Software neu konfiguriert wird.⁴⁴ Stattdessen verweist Stegmaier auf die multiple und hybride Ko-Autor*innenschaft von Nutzer*innen, die mit jeder Frage Verknüpfungen von Fragen und Antworten bestätigen, präzisieren oder verändern, und die sie als »hypertextuell« und »hypermedial« bezeichnet.⁴⁵

Historisches Erzählen im digitalen Zeitalter zu analysieren bedeutet also auch, sich mit neuen Formen einer multiplen und hybriden Autor*innenschaft bei der Verfertigung von historischen Erzählungen auseinanderzusetzen. Das hypermediale und hypertextuelle Format von *Dimensions in Testimony*,⁴⁶ das über eine reine Neuzusammensetzung von bereits bestehenden Quellenteilen hinausgeht, erfordert neue methodische Herangehensweisen sowohl in der Forschung als auch in der didaktischen Anwendung, um einen ethischen Umgang mit den Zeugnissen der teilnehmenden Überlebenden zu ermöglichen.⁴⁷

5 Fazit: Bedenken und Perspektiven

Die immer stärkere Individualisierung und Fragmentierung von Narrativen durch hyperkonnektive Technologien, vor ca. zwei Jahrzehnten noch von vielen euphorisch als Demokratisierungsschub gefeiert, führt bei den Jugendlichen zu teilweise sehr eigenwilligen Präkonzepten und Deutungsmustern, die im Geschichtsunterricht von Lehrenden nicht ignoriert werden können. Dabei müssen wir außerdem bedenken, dass Jugendliche meist als passive Nutzer*innen und nicht als im Web 2.0 aktive Produzent*innen unterwegs

44 Für einen detaillierten und nuancierten theoretischen und methodischen Umgang mit der neuen Quellenform, siehe Stegmaier: *Reconceptualizations of Testimony*.

45 Stegmaier: *Reconceptualizations of Testimony*.

46 Vgl. ebd.

47 Vgl. ebd.

sind, wie Oswalt und Boguth schon 2014 betonten.⁴⁸ Die »eigen-sinnigen Sinnbildungen«⁴⁹ der Schüler*innen aufzugreifen und unter Berücksichtigung der legitimen Kontroversität und Pluralität wieder zusammenzuführen, ist gegenwärtig eine Kernaufgabe im Alltagsgeschäft für Geschichts- und Politiklehrende. Denn wir brauchen zwar keine verbindlichen oder gar vorgegebenen Masternarrative, aber die Gesellschaft wird, wie Michele Barricelli treffend anmerkte, von einer gemeinsam verfertigten und identitätsstiftenden Erzählung auch zusammengehalten. Insofern steht natürlich auch bei einem Projekt wie *Dimensions in Testimony*, sofern es tatsächlich breitere Nutzung im Geschichtsunterricht finden soll, zur Diskussion, ob und wenn ja, wodurch die narrative Kompetenz von Lernenden geschult wird.

Lernende haben hier, wie wir zeigen konnten, die Möglichkeit, Fragen zu stellen, wodurch sie die voraufgezeichneten Antwortclips in einer immer neuen und beliebigen Reihenfolge zum Abspielen bringen können. Es stellt sich die Frage, ob durch die Neu- und Umsortierung der Quellenstücke ein Narrativ entsteht, dessen Mitautor*innen die Fragenden werden. Gleichzeitig ist wichtig zu betonen, dass die Hoffnung auf eine dialogische Gesprächssituation sich nicht bestätigt hat, zumindest in unserer Studie. Die Schüler*innen haben durchaus engagiert und involviert aktiv zugehört, sie waren sich aber jederzeit über die Technizität des Projekts und Nicht-Präsenz der Zeugin bewusst und haben dies auch reflektiert und thematisiert. Gleichzeitig ist das Paradox des Ziels der »immediacy«, der Immersion der Nutzer*innen, und die gleichzeitige Produktion von »hypermediacy«, dem steten Bewusstsein der dahinter stehenden Technologie, ein Grundprinzip medialer Nutzung, die bereits bei konventionellen Videozeugnissen nachgewiesen wurde und sich mit den immersiven Möglichkeiten des hyperkonnektiven Zeitalter verstärkt

48 Vgl. Oswalt, Vadim; Boguth, Suzelle; Aspelmeier, Jens: Ich dachte jetzt brennt gleich die Luft. Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0. Schwalbach/Ts. 2014.

49 Vgl. Brüning, Christina; Lücke, Martin: Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigen-sinnige Aneignungen. In: Hanns-Fred Rathenow, Birgit Wenzel, Norbert Weber (Hg.): Lernfeld Nationalsozialismus und Holocaust. Ein Handbuch für Schule, außerschulisches Lernen und Lehrerbildung. Schwalbach/Ts. 2013, S. 149–165.

hat.⁵⁰ Bis auf wenige Ausnahmen fehlen allerdings weiterhin empirische Studien zur Auswirkung auf museale und didaktische Kontexte.⁵¹

Gleichzeitig ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem Thema eine Diskussion, die in der Präsenz von Zeitzeug*innen als eingeschränkter empfunden wird, da sich Lernende nicht trauen, alle Fragen zu stellen. Caroline Wake hat dies im Zusammenhang mit Videozeugnissen als »ethics of separation« bezeichnet, was eine vertiefende Diskussion ermöglicht, ohne Überlebende möglicherweise übergriffigen Fragen auszusetzen.⁵² Auch dies erfordert weitere empirische Studien zu ethischen und methodischen Auswirkungen einer solchen Dekontextualisierung von Zeugnissen. Gleichzeitig benötigen auch die eventuell entstandenen Unklarheiten auf Seite der Lernenden im Anschluss inhaltliche und sicher auch emotionale Betreuung durch fachlich kompetente Lehrende. Hier sind ggf. Lehrer*innenfortbildungen nötig bzw., wenn die Anwendung in Museen oder Gedenkortern genutzt werden soll, ist auch hier zu überlegen, wie die Nachbereitung sichergestellt werden kann.

Eventuell müssen wir, nachdem wir uns viele Jahre mit interaktiven Zeugnissen als Forschungsgegenstand beschäftigt haben, zugeben, dass der Anderswert und auch Neuigkeitswert im Bereich allgemeinpädagogischer Überlegungen wie Interesse, Motivation usw. hoch ist, der konkrete Mehrwert für historisches Erzählen aber ohne entsprechende Kontextualisierung und Begleitung eher gering ausfällt. In der Breite historischen Lernens, also wenn auch das Ansammeln von Kenntnissen für die Orientierungskompetenz, d.h. konkretes Faktenwissen zu einem spezifischen historischen Kontext relevant ist, dann könnte *Dimensions in Testimony* durchaus genutzt werden, um Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus und die Shoah zu vertiefen. Durch die individuellen Fragen, die gestellt werden können, könnten Wissenslücken geschlossen werden, die v.a. im Bereich von Erfahrungen, Emotionen und der Darstellung dieser durch die Zeug*innen liegen. Denn das Zeugnis sollte keinesfalls ›missbraucht‹ werden als Ersatzlehrender oder einzige Unterrichtseinheit zu NS und Shoah. Gehaltvolle Fragen können die Schüler*innen, auch

50 Vgl. Stegmaier, *Reconceptualizations of Testimony.*; Bolter, Jay David; Grusin, Richard: *Remediation: Understanding New Media.* Cambridge/Massachusetts 2000; Erll, Astrid; Rigney, Ann: *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory.* Berlin, Boston 2012.

51 Vgl. Brüning, *Holocaust Education.*

52 Vgl. Wake, *Regarding the Recording*, S. 111–144.

das hat unsere Erhebung eindeutig gezeigt, leichter stellen, wenn sie über das nötige Vorwissen verfügen.

Soll das Projekt aber darüber hinaus Lehr- und Lerngelegenheiten bieten, in denen Analyse-, Deutungs- und Erzählkompetenz gefördert werden, muss weitergearbeitet werden. Der Satz »und dann fängt die eigentliche Arbeit erst an« klingt in seiner Banalität so abgedroschen, weil er in unzähligen didaktischen Publikationen bereits gebraucht wurde, dass wir versuchen konkreter zu werden. Daher hier einige Hinweise, wie das Projekt nicht genutzt werden sollte und wie der Wert für historisches Lernen und Erzählen zu erhöhen wäre.

Die Installation des Projekts *Dimensions in Testimony* in einem beliebigen und mit dem Thema zu wenig zusammenhängenden Museum wie im Technikmuseum stellt sich als ausgesprochen problematisch heraus, wie sowohl die Fragen an das Zeitzeugnis vor Ort als auch zahlreiche Kommentare der Lernenden in den Abschlussdiskussionen gezeigt haben. Auffallend war hier die vermehrt explizit geäußerte Kritik der Lernenden vor Ort, die eigene Vorschläge machten, wo das Projekt besser angesiedelt wäre:

»Nichts gegen dieses Museum hier, aber ich würde lieber in ein Geschichtsmuseum, einfach nur weil ich Geschichte liebe, als so in ein Technikmuseum.« (S1: 1:25:19) sowie »Ich glaube, ich fände es besser, wenn es dort an diesem einen Ort ist, mit diesen ganz vielen Steinen.« (S2: 1:07:10)

Hiermit meinte die Schülerin das Mahnmal für die ermordeten Juden Europas in Berlins Mitte. In diesem Zusammenhang werden auch empirische Begleitstudien der ersten deutschsprachigen Ausstellung, die die interaktiven Zeitzeugnisse von Kurt S. Maier und Inge Auerbacher im Exilarchiv 1933–1945 der Deutschen Nationalbibliothek in Frankfurt a.M. integriert und entsprechend kontextualisiert, unerlässlich.

Unsere Begleitstudie verdeutlicht die entscheidende Rolle eines Begleitprogramms sowie eine Einbettung, besser sogar eine museumspädagogische Steuerung des Projekts durch geschultes und kenntnisreiches Personal. Die Möglichkeit der Kontextualisierung der Antworten der Überlebenden ist, wie wir gesehen haben, essentiell: Ohne Erläuterung der Originalinterviewfragen oder des Kontexts der Frage waren Emotionen der Zeugin oft schwer einzuordnen für Lernende, die entweder mit Belustigung oder Irritation reagierten. Dadurch entsteht eine Dekontextualisierung, die die Agency der Überlebenden einschränkt, da sie nicht auf die Reaktionen der Lernenden eingehen

können.⁵³ Ethisch-moralische Grenzen des Einsatzes sind daher unbedingt zu reflektieren.

Dasselbe gilt für den Unterricht. Lehrer*innen sollten sich die Zeit nehmen, Analyse- und Interpretationsmethoden aus der klassischen Oral History (Was erzählt die Zeugin und was NICHT?, Was passiert in Mimik, Gestik usw. parallel zum Erzählen? Was sagt ihre Aussage über die erzählte Zeit aus und was über die Erzählzeit? usw.)⁵⁴ mit der Reflexion auf der Metaebene über die Technizität des Projekts (Wie wurde das Interview aufgenommen? Warum wurde dieser oder jener Clip zu einer bestimmten Frage verbunden? Wie lässt die Technik die Asynchronität (aufgezeichnet, nicht real passierend in diesem Moment) durchscheinen und was macht das mit unserer Wahrnehmung der Aussagen? Warum ist der Bildschirm ausgerechnet in der Größe gewählt worden? usw.) zu verbinden. Erst durch eine neue, digitale Quellenformen angepasste Analysekompetenz⁵⁵ kann das Projekt Wirkung für historisches Lernen und konkret für narrative Kompetenz und damit historisches Erzählen in Digitalien entfalten.

Literatur

- Barricelli, Michele; Gloe, Markus; Ballis, Anja: Interaktive digitale 3-D-Zeugnisse und Holocaust Education. Entwicklung, Präsentation und Erforschung. In: Ballis, Anja; Gloe, Markus (Hg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten, Medialität und Digitalität. Wiesbaden 2019, S. 403–436.
- Baum, Rachel: Reframing Memory. Holocaust Holograms and the Future of Witnessing, Vortrag auf der Konferenz Trajectories of Memory. Los Angeles vom 15.-17. November 2014.

53 Vgl. Stegmaier: Reconceptualizations of Testimony.

54 Gute Hinweise hierzu finden sich bereits bei Brauer, Juliane; Wein, Dorothee; Barricelli, Michele: Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung. In: Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 3 (2019), H. 5, S. 1–17 sowie auch bei Brüning: Holocaust Education.

55 Darauf wiesen Alina Bothe und Christina Brüning schon vor etlichen Jahren am Beispiel linearer Visual History Formate hin: vgl. dazu Brüning, Bothe: Der alte Mann auf dem Bildschirm.

- Bergmann, Klaus: »Papa erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?« – Frühes historisches Lernen in der Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, Klaus; Rohrbach, Rita (Hg.): *Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts. 2001, S. 8–31.
- Bolter, Jay David; Grusin, Richard: *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge/Massachusetts 2000.
- Bothe, Alina: *Die Geschichte der Shoah im virtuellen Raum. Eine Quellenkritik*. Berlin, Boston 2019.
- Brauer, Juliane; Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen. In: Dies. (Hg.): *Emotionen und historisches Lernen revisited. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen 2013, S. 11–26.
- Brauer, Juliane; Wein, Dorothee; Barricelli, Michele: Zeugen der Shoah: Historisches Lernen mit lebensgeschichtlichen Videointerviews. *Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute in der schulischen Bildung*. In: *Medaon. Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung* 3 (2019), H. 5, S. 1–17.
- Brumlik, Micha: Hologramm und Holocaust. Wie die Opfer der Shoah zu Untoten werden. In: Baader, Meike Sophie; Freytag, Tatjana (Hg.): *Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung*. Köln 2015, S. 19–30.
- Brüning, Christina; Lücke, Martin: Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigen sinnige Aneignungen. In: Rathenow, Hanns-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert (Hg.): *Lernfeld Nationalsozialismus und Holocaust. Ein Handbuch für Schule, außerschulisches Lernen und Lehrerbildung*. Schwalbach/Ts. 2013, S. 149–165.
- Brüning, Christina; Bothe, Alina: Der alte Mann auf dem Bildschirm – digitale Zeugnisse Überlebender der Shoah im Geschichtsunterricht. Eine Quellenkritik. In: Kühberger, Christoph (Hg.): *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Salzburg 2015, S. 207–227.
- Brüning, Christina: *Holocaust in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht*. Frankfurt a.M. 2018.
- Brüning, Christina: Dreidimensionale Erziehung nach Auschwitz? Reflexionen über holographische Zeug_innen. In: Bothe, Alina; Schüler-Springo-

- rum, Stephanie (Hg.): Shoah. Ereignis und Erinnerung. Berlin, Leipzig 2018, S. 121–138.
- Brüning, Christina: Neue Narrative und die »Leerstelle Auschwitz«. Wie das Lernen mit digitalen Medien historische Sinnbildungen beeinflusst. In: *Einsicht. Bulletin des Fritz Bauer Instituts* 11 (2019), H. 1, S. 60–67.
- Erll, Astrid; Rigney, Ann: *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*. Berlin, Boston 2012.
- Ernst, Wolfgang: *Tempor(e)alities and Archive-Textures of Media-Connected Memory*. In: Hoskins, Andrew (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 143–155.
- Hepp, Andreas: *Pioneer communities: collective actors in deep mediatisation*. In: *Media, Culture and Society* 38 (2016), H. 6, S. 918–933.
- Hoskins, Andrew: *7/7 and Connective Memory: Interactional Trajectories of Remembering in Post-scarcity Culture*. In: *Memory Studies* 4 (2011), H. 3, S. 269–280.
- Hoskins, Andrew: *Media, Memory, Metaphor: Remembering and the Connective Turn*. In: *Parallax* 17 (2011), H. 4, S. 19–31.
- Hoskins, Andrew: *The Restless Past*. In: Hoskins, Andrew (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 1–24.
- Hoskins, Andrew: *Memory of the Multitude*. In: Hoskins, Andrew (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 85–109.
- Kansteiner, Wulf: *The Holocaust on the 21st Century: Digital Anxiety, Transnational Cosmopolitanism, and Never Again Genocide Without Memory*. In: Hoskins, Andrew (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 110–140.
- Körte-Braun, Bernd: *Erinnern in der Zukunft. Frag das Hologramm*. In: *Internationale Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem (Hg.): E-Newsletter für die deutschsprachigen Länder ›Leben nach dem Überleben‹ vom 05. August 2013*.
- Oswalt, Vadim; Boguth, Suzelle; Aspelmeier, Jens: *Ich dachte jetzt brennt gleich die Luft. Transnationale historische Projektarbeit zwischen interkultureller Begegnung und Web 2.0*. Schwalbach/Ts. 2014.
- Reading, Anna; Notley, Tanya: *Globital memory capital. Theorizing digital memory economies*. In: Hoskins, Andrew (Hg.): *Digital Memory Studies: Media Pasts in Transition*. New York, London 2017, S. 234–250.
- Shenker, Noah; Leopard, Dan: *Pinchas Gutter: The virtual Holocaust survivor as Embodied Archive*. 2018. Das Paper wurde bei der Konferenz ›Lessons

- and Legacies XV« vom 1.-4. November 2018 vorgestellt: *The Holocaust. Global Perspectives and National Narratives*. St. Louis, Missouri 2018.
- Stegmaier, Sanna; Nägel, Verena Lucia; Brüning, Christina: *Digital Archiving and Teaching with Testimony in the 21st Century. A German and Transnational Perspective*. In: Jones, Sara; Woods, Roger (Hg.): *Culture and Testimony for Practitioners and Researchers*. Cham 2023, S. 325–356.
- Stegmaier, Sanna; Ushakova, Svetlana: »The Production of German and Russian-Language Interactive Biographies: (Trans)National Holocaust Memory between the Broadcast and Hyperconnective Ages«. In: Walden, Victoria (Hg.): *Digital Holocaust Memory, Education and Research*. Wiesbaden 2021, S. 61–96.
- Stegmaier, Sanna: *Reconceptualizations of Testimony at the End of the »Era of the Witness« and the Hyperconnective Age – USC Shoah Foundation's Dimensions in Testimony Project*. In: Pegelow Kaplan, Thomas u.a. (Hg.): *Holocaust Testimonies: Reassessing Survivors' Voices and Their Future in Challenging Times*. London 2025, i.E.
- Uffelmann, Uwe: *Kompetenzen und problemorientiertes historisches Lernen – Ein Zwischenruf*. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 36 (2008), S. 19–23.
- USC Shoah Foundation, 2020: *Dimensions in Testimony: FAQs*. USC Shoah Foundation Website, <https://sfi.usc.edu/dit/faq>, aufgerufen am 22.09.2023.
- USC Shoah Foundation, 2024: *Dimensions in Testimony: FAQs*. USC Shoah Foundation Website, <https://sfi.usc.edu/dit/faq>, aufgerufen am 26.05.2024.
- Voss, Jens, 2023: *Mein Partner, der Chat-Bot. Kann man sich in künstliche Intelligenz verlieben?*, <https://www.nationalgeographic.de/wissenschaft/2023/06/mein-partner-der-chatbot-kann-man-sich-in-kuenstliche-intelligenz-verlieben>, aufgerufen am 26.05.2024.
- Wake, Caroline: »Regarding the Recording: The Viewer of Video Testimony, the Complexity of Copresence and the Possibility of Tertiary Witnessing«. In: *History and Memory* 25 (2013), H. 1, S. 111–144.
- Walden, Victoria Grace: *What Is »Virtual Holocaust Memory«?*. In: *Memory Studies* 15 (2019), H. 4, S. 621–633.
- Zachrich, Lisa u.a.: *Das »Aura-Erlebnis« in der Begegnung mit Zeitzeug*innenberichten*. In: Waldis, Monika; Nitsche, Martin (Hg.): *Geschichtsdidaktisch intervenieren*. Bern 2023, S. 375–397.

Geschichtskulturelle Deutungs-aushandlungen in Digitalien

Vernetzte Objekte

Geschichtskulturelles Lernen im digitalen Raum

Anna-Valeska Strugalla und Sophie Kühnlenz

Mit »Open Glam«¹ oder »Sharing is caring«² gründeten sich um 2010 museumsübergreifende Netzwerke, die sich für die Öffnung und digitale Zugänglichkeit (musealer) Sammlungen engagieren. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die Forderung, das Potential, das die Digitalisierung von Sammlungsbeständen bietet, voll auszuschöpfen und Kulturgüter in Form eines digitalisierten Kulturerbes Menschen weltweit zugänglich zu machen. Nicht zuletzt durch solche Initiativen werden Museen und ihre Sammlungen immer mehr zu hybriden, analog-digitalen Räumen, die durch die Chancen und Herausforderungen der digitalen Transformation geprägt und strukturiert werden. Im Jahr 2018 bezeichnete der damalige Präsident des Deutschen Museumsbundes Eckart Köhne Digitalisierungsstrategien als eine »Querschnittsaufgabe« für Museen. »[F]ast keine Museumsaufgabe lässt sich mehr ohne digitale Instrumente bewältigen.«³ Zuletzt trug der Ausnahmezustand während der Corona-Pandemie dazu bei, dass immer mehr Angebote deutscher und europäischer Museen ins Digitale verlagert wurden. Um weiter Vermittlungsarbeit

-
- 1 Das »Open Glam« ist ein Netzwerk von Museen, Galerien und anderen Kulturinstitutionen, das sich für eine gemeinsame und transparente Nutzung kulturellen Erbes einsetzt (GLAM ist dabei das englische Akronym für Galleries, Libraries, Archives, Museums). Vgl. Homepage Open Glam, <https://openglam.org/>, aufgerufen am 22.10.2022.
 - 2 Auf den »Sharing is Caring«-Konferenzen, die, unter anderem, von der Dänischen National Galerie initiiert werden, tauschen sich Fachleute seit 2011 darüber aus, wie man Museumssammlungen durch Digitalisierungsprojekte jeder*in zugänglich machen kann.
 - 3 Köhne, Eckart: Digitalisierung im Museum, eine Selbstverständlichkeit? In: Bulletin Deutscher Museumsbund 3 (2018), S. 1.

leisten zu können, gingen Mitarbeiter*innen weit über ihre Grenzen hinaus:⁴ Podcasts wurden aufgezeichnet, Videoführungen produziert, Social-Media-Events ins Leben gerufen. Eine Umfrage ergab, dass 93 % von 600 Museen aus 48 europäischen Ländern während der Pandemie Online-Angebote erweitert oder neu aufgebaut haben. Dabei wurde vor allem an Social-Media-Kanälen (76 % der Museen erweitert oder neu aufgebaut) und Videomaterialien (63 % der Museen erweitert oder neu aufgebaut), aber auch an Online-Sammlungen gearbeitet (44 %).⁵

Neben etablierten Museumsinstitutionen, die ihre (physischen) Depots und Ausstellungen um digitale Zugänge und Formate erweitern, nutzen auch zivilgesellschaftliche Initiativen und Vereine erfolgreich die Möglichkeiten der digitalen Bereitstellung und Vernetzung lokaler Geschichten und Sammlungen im Netz. Dass in immer größerem Ausmaß Vermittlungsangebote, aber auch Forschungsarbeit und Sammlungen digital zugänglich gemacht werden, verändert die Institution Museum – als Wissensspeicher, als Forschungsstätte, als Lernort – und den Umgang mit analogen, hybriden und digitalen Sammlungen. Neue Zugänge und inhaltliche Schwerpunkte entstehen, Kommunikationsformen und Vernetzungsmöglichkeiten multiplizieren sich. Im Folgenden soll betrachtet werden, was diese digitale Transformation für das historische Lernen mit (musealen) Sammlungen bedeutet.

1 Das digitale Museum als Lernort

Mit Christoph Kühberger ist das Museum als Ort historischen Lernens kein »Ort der ›Wahrheit« oder »der ›authentischen Begegnung«.⁶ Das Museum

4 Vgl. Strugalla, Anna Valeska; Steffen, Nils: Museen in Zeiten von Corona – eine digitale Revolution? In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 88, S. 119–132.

5 Network of European Museum Organisations, 2021 (Hg.): Follow-up survey of the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe. Final Report, <https://www.ne-mo.org/advocacy/our-advocacy-work/museums-during-covid-19.html>, aufgerufen am 25.10.2022, S. 14. Die Erhebung zeigt darüber hinaus, dass kleineren Museen häufig die personellen und finanziellen Ressourcen fehlten, um mit digitalen Angeboten auf den Lockdown zu reagieren. Vgl. NEMO-Report, S. 16.

6 Kühberger, Christoph: Historische Ausstellungen als Darstellungen der Vergangenheit hinterfragen. In: Alois Ecker u.a. (Hg.): Historisches Lernen im Museum. Frankfurt a.M. 2018, S. 147–158, hier S. 149.

sei vielmehr eine Art »Zeitlabor[e]«,⁷ in dem das Re- und De-Konstruieren von (musealen) Aussagen über die Vergangenheit angeregt werden kann. Museen sowie ihre Sammlungen und Ausstellungen sind Produkte der Geschichtskultur einer Gesellschaft und einer bestimmten Zeit, die sich »auf Ereignisse und Begegnungen der Vergangenheit beziehen«.⁸

Als Ziel historischen Lernens wird hier die Ausbildung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins verstanden, also der Fähigkeit, »Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen«⁹. Die Beschäftigung mit der Geschichtskultur einer Gesellschaft hilft in diesem Ausbildungsprozess, um zu verstehen, wie eine Gesellschaft mit Geschichte umgeht. Um didaktisch genauer zu operationalisieren, wie dieses Bewusstsein zu fördern ist, haben Geschichtsdidaktiker*innen Fähigkeiten, sogenannte »Kompetenzen«, definiert, die in einem Prozess historischen Lernens ausgebildet werden sollten. Hans-Jürgen Pandel hat Geschichtskultur mit Hermann Lübke als »Vergangenheitsvergegenwärtigungspraxis«¹⁰ bezeichnet. Mit Blick auf geschichtskulturelle Lerninhalte schlägt er vor, neben einer Gattungskompetenz, die Lernende in die Lage versetzt, Eigenarten von Quellen zu erkennen und einordnen zu können, auch eine narrative und eine Interpretationskompetenz auszubilden, also die historischen Welt- und

7 Den Zeitlabor-Begriff zitiert Kühberger nach Freitag, Jan: Konsum und Massenkultur. Von der Technisierung und Ökonomisierung ästhetischer Erfahrung. In: Martina Padberg, Martin Schmidt (Hg.): Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum. Bielefeld 2010, S. 25–38, hier S. 37f.

8 Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33, hier S. 27.

9 Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010, S. 10. Neben diesem hier zu Grunde gelegten Verständnis existieren viele weitere unterschiedliche Auffassungen darüber, was Historisches Lernen eigentlich ist bzw. sein sollte. Vgl. Meyer-Hamme, Johannes: Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Thomas Sandkühler u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, S. 75–92, hier insbesondere Kapitel 1 und 2, S. 78–88.

10 Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt M. 2021, S. 11–35, hier S. 15.

Menschenbilder zu rekonstruieren und Sinnbildungsmuster zu erkennen und anwenden zu können. Die geschichtskulturelle Kompetenz befähigt dazu, Geschichtsdeutungen in ihrer Zeit zu verstehen und einzuordnen.¹¹

Die Sammlung wird häufig als »Herzstück«¹² des Museums betrachtet, Objekte stellen dann den Kern musealer Präsentationen und Vermittlungsarbeit dar. Gleichwohl existieren seit den 1980er Jahren Stimmen, die das Museum vor allem als Forum und Ort der Begegnung verstehen, an dem nicht die Objekte, sondern die individuelle Erfahrung der Besucher*innen im Mittelpunkt stehen. Die konstruktivistische Lerntheorie dieser sogenannten *New Museology*¹³ setzt sich zum Ziel, dass Museumsmacher*innen und Besuchende die Bedeutung einer musealen Präsentation gemeinsam konstruieren. Sammlungen zugänglicher zu machen und museale Prozesse partizipativer zu gestalten ist dabei ein zentrales Element, um durch die Arbeit mit Objekten individuelle Deutungen von Vergangenheit anzustoßen.¹⁴ Die digitale Transformation der Museen birgt für die Ideen der *New Museology* vielfältige Anknüpfungspunkte. Die Digitalisierung von Objektbeständen geht oft einher mit Forderungen nach einer verbesserten Zugänglichkeit von Museumssammlungen. Zudem rücken beim partizipativen Zusammenbringen neuer Sammlungsbestände im digitalen Raum, aber auch beim kollektiven Bearbeiten und Erweitern von bestehenden (analogen) Sammlungen, die individuellen Perspektiven und Geschichten der Besuchenden in den Blick. Was diese verschiedenen Dimensionen des digital Zugänglich-Machens und Gemeinsam-Erstellens und -Bearbeiten für das historische Lernen und Erzählen *in Digitalien* bedeutet, wird im Folgenden anhand von drei Beispielen untersucht. Mit dem digitalen Angebot des Historischen Museum Frankfurt, der Präsentation von Objekten des Deutschen Historischen Museums auf der Plattform *Google Arts & Culture* und dem Projekt *Lichtenhagen im Gedächtnis* analysieren wir drei Webanwendungen, die auf unterschiedliche Art und

11 Vgl. Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2017, S. 207–235, hier S. 217ff.

12 Mucha, Franziska, 18.07.2018: Digitale Museumspraxis #15 – Sammlung, Blog des Historischen Museums Frankfurt, <https://blog.historisches-museum-frankfurt.de/digitale-museumspraxis-15-sammlung/>, aufgerufen am 22.10.2022.

13 Vgl. Vergo, Peter (Hg.): *The New Museology*. London 1989.

14 Vgl. Lepenies, Annette: Wissen vermitteln im Museum. Köln u.a. 2003 (Schriften des Deutschen Hygiene Museums Dresden), S. 71.

Weise bestehende Sammlungen vernetzen, digital zugänglich machen und verschiedene Grade von Beteiligung bieten.

2 Sammlungen digital – drei Vermittlungsangebote

Das Historische Museum Frankfurt machte im Mai 2018 erstmals eine Beta-Version der eigenen Online-Sammlung zugänglich.¹⁵ Seitdem hat das Haus dieses Online-Angebot immer weiter ausgebaut. Mittlerweile sind 7.034 Objekte¹⁶ fotografiert und als Digitalisate in einer Datenbank hinterlegt. Die Besucher*innen der Plattform haben die Möglichkeit, die digitalisierten Objekte mit der eigenen Social-Media-Community zu teilen oder ein Objekt-Datenblatt herunterzuladen. Außerdem entsteht unter dem Stichwort »immaterielles Frankfurt-Wissen« eine Sammlung von digitalem Kulturgut als *User Generated Content*. Frankfurter*innen haben im *Stadtlabor Digital* die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Alltagswissen aus der Gegenwart in Form von selbstgestalteten digitalen Beiträgen auf einer Karte zu platzieren.¹⁷ Darüber hinaus eröffnete das Frankfurter Museum im Oktober 2021 ein partizipatives digitales Ausstellungsprojekt. Die Arbeit *Von Jedem Eins* des Künstlers Karsten Bott zeigt in einem Wandregal im Museum in 45 Fächern 1.507 Objekte der Alltagskultur. In einer Medienstation, aber auch online von zu Hause aus, können diese Objekte einzeln angesteuert und mit eigenen Geschichten, Fotografien und Verlinkungen versehen werden.¹⁸

Auch das Deutsche Historische Museum Berlin hat in den letzten Jahren verschiedene digitale Angebote entwickelt. Neben dem *Lebendigen Museum Online* – kurz *LeMO*,¹⁹ das seit 1998 über 5.500 Objekte vorstellt und Inhalte

15 Vgl. Mucha: Digitale Museumspraxis #15.

16 Vgl. Sammlung Online des Historischen Museums Frankfurt, Stand Oktober 2022, <https://historisches-museum-frankfurt.de/onlinesammlung>, aufgerufen am 22.10.2022.

17 Vgl. Stadtlabor Digital, Historisches Museum Frankfurt, <https://stadtlabor-digital.de/stadtlabor-digital>, aufgerufen am 22.10.2022.

18 Vgl. Homepage der Ausstellung, <https://www.von-jedem-eins.de>, aufgerufen am 22.10.2022. Bis dato erweitern 35 User-Generierte Beiträge – mit Kommentaren zu Red-Underwear-Partys, über ein Bild der Golden Gate Bridge als Symbol für einen Reisetraum bis hin zur Schnupftabakdose vom Opa – die Installation und verweisen auf die vielfältigen persönlichen Anknüpfungspunkte, die Alltagsgegenstände bieten können.

19 Vgl. LeMO-Plattform des Deutschen Historischen Museums, <https://www.dhm.de/lemo>, aufgerufen am 23.10.2022. Für eine erste didaktische Analyse der LeMO-Plattform

der Dauerausstellung ins Digitale übersetzt und ergänzt, sind 165 Objekte im Rahmen des *Google Arts & Culture*-Projekts online einsehbar.²⁰ Seit 2011 hat der Internetkonzern auf seiner Plattform digitalisierte Objekte aus mittlerweile über 2.000 Museen in 80 Ländern in ultrahochauflösender Qualität dokumentiert und durch 360°-Rundgänge in den Museen verortet.²¹ Das Projekt ermöglicht dadurch nicht nur einen außergewöhnlich detailgenauen Zugang zu Digitalisaten der Objekte. Es werden auch Verknüpfungen und Querverbindungen zwischen den einzelnen Sammlungen hergestellt – eine hypertextuelle bzw. -materielle Ebene entsteht. Außerdem sind personalisierte Anwendungen, wie etwa das Erstellen eigener Sammlungen, möglich – immer unter der Prämisse, über ein Google-Konto registriert zu sein.

Im Gegensatz zu diesen beiden Sammlungen etablierter öffentlicher Kulturinstitutionen behandelt das dritte Fallbeispiel eine Sammlung, die durch ehrenamtliches zivilgesellschaftliches Engagement getragen wird. Der Verein Soziale Bildung e.V. engagiert sich seit 2015 für den Aufbau eines Dokumentationszentrums *Lichtenhagen im Gedächtnis*.²² Gefördert durch die Stadt Rostock setzt sich das Zentrum zum Ziel, Anlaufstelle für Menschen zu sein, die sich mit rassistischen Ausschreitungen auseinandersetzen wollen. Der Verein möchte das Wissen über die rassistischen Anschläge, die sich im August 1992 in

vgl. Wilschky, Karl: Geschichte und Geschehen multimedial –>Das 20. Jahrhundert – die Jahre 1914–1949«. In: Uwe Danker, Astrid Schwabe (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. 2008, S. 237–248. Eine weitere Betrachtung der vielgenutzten und mittlerweile weiterentwickelten Plattform aus didaktischer Perspektive wäre wünschenswert.

- 20 Vgl. »Deutsches Historisches Museum« auf der Plattform *Google Arts & Culture*, <https://artsandculture.google.com/partner/deutsches-historisches-museum?hl=de>, aufgerufen am 23.10.2022.
- 21 Seit 2016 existiert eine eigene App für das Projekt, das im Jahr 2018 von einem vor allem in der Fachwelt beliebten Tool zu einem viralen Download-Hit wurde: Google erweiterte damals die Anwendung um ein Selfie-Feature, das durch eine Gesichtserkennung ein Kunstwerk mit ähnlichen Zügen als »kunsthistorischen Zwilling« herausucht. Die Daten, die das Selfie-Feature generiert, nutzt der Internetkonzern als Trainingsprogramm für die Arbeit zu Gesichtserkennungsprogrammen, vgl. Reichert, Kolja, 23.01.2018: Ist Helene Fischer eigentlich ein Knaabe?, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst-und-architektur/googles-arts-culture-app-ich-ist-doch-kein-anderer-15408783-p2.html>, aufgerufen am 24.10.2022.
- 22 Vgl. Homepage des Dokumentationszentrums, <https://lichtenhagen-1992.de/>, aufgerufen am 22.10.2022.

Rostock-Lichtenhagen ereigneten, zu einem Baustein demokratischer Erinnerungskultur machen. Dafür führen die Mitglieder Quellen und Zeugnisse des Pogroms, seiner Folgen und der Aufarbeitungen zusammen, erstellen Digitalisate und machen sie der interessierten Öffentlichkeit online zugänglich.²³ In diesem Rahmen veröffentlichte der Verein 2022 zum 30-jährigen Gedenken die Webdokumentation *Rostock-Lichtenhagen 1992*.²⁴ Anhand von sechs Stationen beleuchtet die Dokumentation mit dem Pogrom verknüpfte Orte wie das Verlagsgebäude der Ostsee-Zeitung, Akteur*innen wie Angehörige des »Jugendalternativzentrums« (JAZ), die 1992 Gegenproteste organisierten, sowie rassistische Kontinuitäten, beispielsweise durch die Einbindung des Denkmals für Mehmet Turgut, der 2004 in Rostock vom NSU ermordet wurde.

3 Anderswert von »Online-Museen«

Werner Schweibenz hat digitale Museumspräsenzen kategorisiert. Neben sogenannten Broschüren- und Inhaltsmuseen, die lediglich Basisinformationen wie Adresse, Öffnungszeiten und Kontakte beziehungsweise textliche und bildliche Inhalte zu Objekten in Form einer Datenbank bereitstellen, versteht Schweibenz unter »Lernmuseen« Webangebote, die Inhalte didaktisch aufbereitet präsentieren und Verknüpfungen zu anderen digitalen Angeboten herstellen.²⁵ Als »Online-Museum« bezeichnet er ein »ausschließlich online existierendes, institutionenübergreifende[s]«²⁶ Museum.

Diese Kategorisierung hilft, um die untersuchten, digital vernetzten Angebote von den zahlreichen Ausstellungen, deren Inhalte schlicht ins Digitale »kopiert« wurden, zu unterscheiden.²⁷ Die drei untersuchten Digitalprojekte

23 Vgl. Homepage des Dokumentationszentrums, »Entstehung und Arbeitsbereiche«, <https://lichtenhagen-1992.de/entstehung-arbeitsbereiche/>, aufgerufen am 22.10.2022.

24 Vgl. Anwendung Lichtenhagen 1992, <https://app.lichtenhagen-1992.de/>, aufgerufen am 22.10.2022.

25 Vgl. Schweibenz, Werner: Das virtuelle Museum im Internet als Lernort. Konstruktivismus, »Flow«, Narration und digitales Storytelling. In: Uwe Danker, Astrid Schwabe (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. 2008, S. 154–168, hier S. 160ff. Als vierte Kategorie nennt Schweibenz noch eine »Gedächtnisinstitution« zum virtuellen Gedenken, differenziert diese aber nicht weiter aus, vgl. ebd., S. 162.

26 Vgl. Schweibenz, Werner, Das virtuelle Museum im Internet als Lernort, S. 162.

27 Der Aspekt »institutionenübergreifend« ist im Falle der hier besprochenen Beispiele differenzierter zu betrachten. *Lichtenhagen im Gedächtnis* vernetzt und präsentiert

fallen allesamt in die Gruppe der Lern- beziehungsweise Online-Museen, wobei sie sich nur bedingt trennscharf in die Kategorien nach Schweibenz einordnen lassen: Die Webdokumentation *Lichtenhagen 1992* existiert ausschließlich online, ist interaktiv aufbereitet und mit verschiedenen anderen Initiativen und Beständen verknüpft. Sie fungiert allerdings nicht als institutionenübergreifendes Angebot, sondern kann vielmehr als virtueller Ausstellungsraum des Vereins Soziale Bildung e.V. verstanden werden. Das Angebot von *Google Arts & Culture* zum Deutschen Historischen Museum existiert ausschließlich online. Das gesamte Angebot der Plattform speist sich aus mehreren Institutionen. Die Inhalte, die hier bereitstehen, sind aber auch über die Museen selbst zugänglich. Die Möglichkeit, die Sammlungen des Frankfurter Historischen Museums zu kommentieren und zu ergänzen, existiert wiederum nur im Digitalen, ist aber unmittelbar mit dem Haus und mit der Ausstellung selbst verknüpft.

Alle drei Projekte existieren exklusiv im digitalen Raum und finden einen neuen Umgang mit bestehenden Sammlungen. Daran anknüpfend soll mit Lisa Rosa das Digitale nicht nur als »Zusatzoption« in einem Lern- oder Vermittlungsprozess verstanden werden, die einen »Mehrwert« birgt. Sondern es soll herausgefunden werden, welchen »Anderswert«²⁸ solche digital vernetzten Angebote für Besucher*innen bereithalten. Der folgende Abschnitt beschreibt vier Spezifika für die Auseinandersetzung mit digitalen Sammlungen in den untersuchten Webpräsenzen, um abschließend auf die didaktischen Potenziale und Herausforderungen einzugehen.

Bestände von verschiedenen Initiativen, ist aber formal nicht an eine etablierte kulturhistorische Institution gebunden oder institutionenübergreifend. Das HMF bringt zwar eigene (analoge) Bestände mit (digitalen) Beiträgen von Besuchenden zusammen, vernetzt per se aber nicht mehrere Institutionen miteinander. *Google Arts & Culture* wiederum ist eine institutionenübergreifende Plattform, die Vernetzung der Objektdigitalisate überlassen die teilnehmenden Museen einer neuen Institution, in diesem Fall einem Unternehmen aus der freien Wirtschaft.

- 28 Rosa, Lisa: Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter. In: Christoph Pallaske (Hg.): *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel*. Berlin 2015, S. 53–66, hier S. 64.

1) Die Auseinandersetzung mit einem Objekt in Digitalien bedeutet zum einen, dass die »sinnliche Erfahrbarkeit«²⁹ des Gegenstandes auf die (audio-)visuelle Dimension reduziert wird. Sie bedeutet zum anderen, dass durch Verknüpfung und Kontextualisierung im digitalen Raum neue (inhaltliche) Perspektiven hinzugewonnen werden.

Beispielsweise werden die 165 Objekte³⁰ aus dem Deutschen Historischen Museum auf *Google Arts & Culture* zwar auch in kurzen, linearen Erklärtextrn vorgestellt. Doch darüber hinaus bietet die Anwendung fortlaufend neue Kategorisierungen und Angebote für vergleichbare oder bezugnehmende Museumsobjekte aus der gesamten Sammlungsdatenbank des Google-Projekts an (»Verwendet dieselben Materialien«, »Ungefähr zur selben Zeit entstanden«, »Optisch ähnliche Arbeit«³¹). Rund um das Museumsobjekt bildet sich ein Wissensnetz, das Querbezüge und Vergleiche anregt.

Statt dem Objekt, das bislang als Repräsentant *einer* Ausstellungserzählung von Kurator*innen eingesetzt wurde, kann das Digitalisat im digitalen Raum in mehreren unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen befragt werden, vergleichende Betrachtungen zwischen verschiedenen Sammlungen oder Ausstellungen auf der ganzen Welt sind möglich.

Im Gegensatz zur Platzierung in Glaskästen in der Regalinstallation *Von Jedem Eins* im Frankfurter Museum können die Digitalisate der Alltagsobjekte in der Webanwendung einzeln für sich betrachtet werden. Dies schafft die Möglichkeit, die Objekte aus der Inszenierung des Künstlers herauszulösen und in anderen Zusammenhängen zu erkunden. Ein einzelner Pinsel im Fach »Farbe, Nägel« löst bei eine*r Beiträger*in nostalgisches Zurückdenken an ausgedehnte Mal-Sessions in früheren Jahren – angesichts zahlreicher Leinwände und

29 Korff, Gottfried; Roth, Martin: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Das historische Museum: Labor, Schaubühne, Identitätsfabrik*. Frankfurt a.M., New York 1990, S. 9–37, hier S. 17.

30 Auf dem Google-Portal zum Deutschen Historischen Museum findet sich eine Übersicht mit 165 Objekten. Diese können in einer Grundeinstellung chronologisch nach ihrer Entstehungszeit und Beliebtheit der User*innen sortiert werden. Vgl. »Deutsches Historisches Museum« auf der Plattform *Google Arts & Culture*, <https://artsandculture.google.com/partner/deutsches-historisches-museum?hl=de&date=1900>, aufgerufen am 24.10.2022.

31 So angezeigt bei der Betrachtung des Digitalisats eines mittelalterlichen Topfhelms in der Kategorie »Geschichte Sammeln«, <https://artsandculture.google.com/asset/topfhelm/yQEW5VuUjJUrlQ?hl=de>, aufgerufen 22.10.2022.

Pinsel im elterlichen Keller – aus.³² An anderer Stelle verweist eine Person beim Kommentieren einer Audiokassette auf selbst zusammengestellte und gestaltete Mixtapes als »super-individuelle Freundschaftsgeschenke«³³.

Das Projekt *Stadtlabor Digital* ermöglicht, das eigene »Frankfurt-Wissen« auf einer digitalen Karte zu verorten. Besucher*innen bringen eigene »Marker« ins Museum und die (digitale) Sammlung ein.³⁴ In dem Videobeitrag »Wenn du mal aus dem Fenster schaut« porträtiert die Urenkelin ihre Urgroßmutter und erläutert die Bedeutung der Veranda als Raum, der Innen und Außen verbindet, der Bühne und Wintergarten zugleich ist und Ort, an dem ihre Oma seit Kindheitstagen gerne schläft.³⁵ Der fünfte Jahrgang einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt-Höchst steuert unter dem Titel »Sportlich unterwegs« ein ganzes Projekt zu »Orten der Jugend« mit kurzen Themenheften und Stop-Motion-Clips zum Skaterplatz, Handballspielen und Abkühlung im Wasser bei.³⁶ Frankfurter*innen, ob jung oder alt, schon lange da oder gerade erst angekommen, werden hier zu Kurator*innen. Die Sammlung wird um diverse, eigensinnige Perspektiven auf Vergangenheit erweitert und durch individuelle Gegenwarts- und Zukunftsbezüge neu kontextualisiert, sie wird zugänglicher und vernetzter.

Auch *Lichtenhagen 1992* kreiert neue Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Sammlungsbeständen des Vereins. Durch ihre Digitalisierung werden Zeitungsartikel, Videointerviews mit Zeitzeug*innen und andere Überlieferungen, die die Initiative in den letzten Jahren zusammengetragen hat, zum ersten Mal in eine Geschichtserzählung eingebettet. Quellen, die bislang nur im Archiv des Vereins zugänglich sind, werden durch die Webdokumentation ortsunabhängig online zugänglich, bieten Anknüpfungspunkte für weitere Recherchen und Projekte und untermauern die Notwendigkeit

32 Vgl. Kommentar zum Objekt, <https://www.von-jedem-eins.de/von-jedem-viele?archivelD=&communityID=0x9d1d&type=community>, aufgerufen am 28.10.2022.

33 Vgl. Kommentar zu Mix-Tapes, <https://www.von-jedem-eins.de/von-jedem-viele?archivelD=&communityID=0x11c19&type=community>, aufgerufen am 28.08.2024.

34 Über ein Online-Formular können eigene Beiträge hochgeladen werden. Vgl. Stadtlabor Digital, »Jetzt mitmachen«, <https://historisches-museum-frankfurt.de/user>, aufgerufen am 24.10.2022.

35 Vgl. »Wenn du mal aus dem Fenster schaut«, <https://stadtlabor-digital.de/stadtlabor-digital-beitrag?sid=4272>, aufgerufen am 24.10.2022.

36 Vgl. »Sportlich unterwegs«, <https://stadtlabor-digital.de/stadtlabor-digital-beitrag?sid=2028>, aufgerufen am 24.10.2022.

öffentlicher Auseinandersetzung mit rassistischen Ereignissen und Strukturen für eine plurale, demokratische Erinnerungskultur in Gegenwart und Zukunft.³⁷

2) Die Webanwendungen bergen das Potenzial, durch digitalisierte (Museums-)Sammlungen neue historische Narrationen zu entwickeln. Diese kommen jedoch weniger durch ein »Mehr« an Wissen als durch neue Verknüpfungen und Anordnungen von Bestehendem zustande. So nutzt die digitale Präsentation des Vereins Soziale Bildung e.V. über die Pogrome von Rostock-Lichtenhagen Materialien anderer (lokaler) Initiativen und bestehender Präsentationen, um die eigene Geschichtserzählung zu ergänzen und in einer Webpräsentation zusammenzuführen. Opfer der Übergriffe und damals tätige Journalist*innen kommen in eingebetteten Zeitzeug*inneninterviews zu Wort, die der Offene Kanal Rostock produziert hat. Fotos von lokalen Erinnerungsorten wurden in einer interaktiven Karte verlinkt und Ausschnitte aus einem Dokumentarfilm helfen, die Folgen des Pogroms zu verstehen. Das Projekt *Lichtenhagen 1992* ist dabei verknüpft mit anderen, jüngst veröffentlichten Webpräsenzen, in welchen Vereine und zivilgesellschaftliche Initiativen gemeinsam mit Medienmacher*innen bspw. die Erzählungen von sogenannten Gastarbeiter*innen in ähnlichen Projekten aufbereiten.³⁸ Während marginalisierten Menschen und ihren Geschichten in etablierten Museumsinstitutionen in den letzten Jahren nur zögerlich Raum und Präsenz zugestanden wurde, erscheint der digitale Raum hier als niedrigschwelliges Forum, in dem durch Verlinkungen und Bezugnahmen diese Erzählungen überhaupt erst sichtbar gemacht und legitimiert werden. Gleichzeitig neigt diese Hypertextualität auch zu Unübersichtlichkeit und Verzerrung. Zum einen ist die Quellenarbeit des Webangebots über die Hyperlink-Struktur nur

37 Zum Beispiel die Aufarbeitungen des Vereins zur Rolle der Polizei bei den Vorfällen, etwa durch Interviews mit dem Leiter der Kriminalinspektion Rostocks 1991–1997 und archivalischen Überlieferungen wie den zum *Untersuchungsausschuss des Landtags Mecklenburg-Vorpommern zu den Vorkommnissen von Rostock Lichtenhagen*, vgl. Unterseite zur Polizeidirektion Ulmenstraße, <https://app.lichtenhagen-1992.de/stele/station-s-taatsgewalt-polizeidirektion-ulmenstrasse/>, aufgerufen am 21.10.2022.

38 Vgl. die Projekte »Eigensinn im Bruderland«, <https://bruderland.de/>, aufgerufen am 22.10.2022; »Vertragsarbeit Mosambik-DDR«, <https://vertragsarbeit-mosambik-ddr.de>, aufgerufen am 24.10.2022; »Hoyerswerda 1991«, <https://www.hoyerswerda-1991.de/start.html>, aufgerufen am 23.10.2022; »Gegen uns«, <https://gegenuns.de/>, aufgerufen am 21.10.2022.

bedingt nachvollziehbar: Das digitalisierte Findbuch liefert in vielen angebotenen Kategorien kaum Treffer und bietet somit nicht die Möglichkeit, die Sammlung über die kuratierte Darstellung hinaus kennenzulernen.³⁹ Zudem führt die enge Vernetzung dazu, dass einzelne Akteur*innen an verschiedenen Orten ihre Botschaft platzieren und dadurch den Handlungsraum und die Stimmstärke marginalisierter Gruppen größer erscheinen lassen, als sie es in Wirklichkeit sind. Mai Phuong Kollath, die als Vertragsarbeiterin aus Vietnam in die DDR kam, tritt sowohl im Rahmen von *Lichtenhagen 1992* als auch in der Webdokumentation *Eigensinn im Bruderland* und als Protagonistin einer Reportage im Stern zum Thema »Vietnamesen in Deutschland« auf.⁴⁰ Dass marginalisierten Perspektiven im Feld der Erinnerungskultur mehr Gehör geschenkt wird, ist notwendige Voraussetzung für einen diversifizierten, pluralen Diskurs. Indem unterrepräsentierte und fehlende Stimmen durch Mehrfach-Auftritte der gleichen Personen kompensiert werden, ohne dies zu problematisieren, laufen die Projekte jedoch Gefahr, ein verzerrtes Bild von Vielstimmigkeit in der Aufarbeitung und Aushandlung von Vergangenheit zu vermitteln.

Neue Narrationen entstehen auch in den partizipativen Sammlungsprojekten des Frankfurter Museums. Durch sein Sammeln hat der Künstler Kars-ten Bott die Alltagsobjekte *Von Jedem Eins* durch Auswahl, Kategorisierung und Anordnung mit Deutung versehen – durch Kommentare, hochgeladene Fotos und Geschichten der Besucher*innen wird diese Deutung im digitalen Raum ergänzt und verändert. Sie werden Teil der Ausstellung und wiederum von anderen Interessierten rezipiert. Die digitale Ebene überlässt die Interpretation der Objekte – zwar als Sammlung mit klarem Konzept, aber mit deutlich reduzierterer szenografischer Deutung – den User*innen.

39 Vgl. Online-Findbuch der Seite, <https://archiv.lichtenhagen-1992.de/>, aufgerufen am 28.10.2022. Dies ist jedoch nicht nur bei dieser bzw. Online-Sammlungen allgemein der Fall, sondern in noch stärkerem Maße bei analogen Angeboten, da Sammlungsstrukturen und Auswahlkriterien hier in der Regel noch weniger transparent und verhandelbar sind.

40 Vgl. Kollath als Zeitzeugin zum Pogrom Rostock-Lichtenhagen, <https://app.lichtenhagen-1992.de/stele/station-selbstjustiz-sonnenblumenhaus-lichtenhagen/>; vgl. Kollath zum Thema »Werkstätige«, <https://bruderland.de/episodes/werktaetige/>; vgl. Pfohl, Manuela, 01.11.2008: Stern-Reportage zu »Vietnamesen in Deutschland«; Phuongs Traum, <https://www.stern.de/panorama/vietnamesen-in-deutschland-phuongs-traum-3757186.html>, alle aufgerufen am 23.10.2022.

Die digitalen Sammlungspräsentationen des Deutschen Historischen Museums und des Historischen Museums Frankfurt scheinen traditionelle Deutungshoheiten und Arbeitsformate wie das Kategorisieren, Kuratieren und Ausstellen von Sammlungen aufzubrechen: Die digitale Transformation kann Besucher*innen zu Kurator*innen und Sammlungsmanager*innen machen, die digitalisierte Objekte als »Galerie«⁴¹ auf ihrem Google-Konto speichern, Alltagsobjekte mit Deutung versehen und – organisiert in zivilgesellschaftlichen Initiativen – eigene Online-Museen aufbauen.

3) Der Schritt ins Digitale verändert schließlich auch das Verhältnis zwischen den Digitalisaten der Objekte und dem Museum als Institution. Das Museum als Wissensort, als Musentempel, in dem Objekte monumental inszeniert und als Teil einer Geschichtserzählung präsentiert werden, wird als physischer Ort nur noch indirekt wahrgenommen. Als digitaler Raum unterscheidet sich das »Interface« der untersuchten Angebote nicht erkennbar von anderen Nutzeroberflächen unseres digitalisierten Alltags. Dadurch werden »Online-Museen« zu Orten wie jeder andere im »Cyberspace«. Das Gefühl sozialer Erwünschtheit, Unsicherheiten zum »angemessenen« Verhalten, aber auch das Potenzial eines »Tapetenwechsels« einer neuen, außerschulischen Lernumgebung, die repräsentative Museumsbauten und aufwändige Objektpräsentationen hervorrufen können, werden im digitalen Raum nivelliert. Zudem werden Sammlungen und ihre Präsentationen in den digital vernetzten Angeboten der untersuchten Historischen Museen nicht mehr nur an eine bestimmte Einrichtung rückgebunden. Der kulturpolitische Kontext der Institution Museum drängt sich in der digitalen Darstellung (noch) weniger auf. Das kann dazu führen, dass museale Sammlungen und Präsentationen als leichter zugänglich wahrgenommen werden. Es kann aber auch den Blick trüben, Kultureinrichtungen – und ihre digitalen Plattformen – als gesellschaftliche Institution und damit demokratisch gestaltbaren Ort der Aushandlung diverser Perspektiven auf Vergangenheit zu verstehen. Dass Museen, ihre Sammlungen und Ausstellungen nicht »zeigen, wie es gewesen ist«, sondern sie als Ergebnis von Selektion und Debatte zu begreifen, ist jedoch essenzieller Bestandteil einer fundierten geschichtskulturellen Einordnung dieser Institution.

41 Vgl. »Galerie«-Funktion auf Google Arts & Culture (Teil des individuellen Accounts).

4) Die digitalisierten Sammlungsbestände scheinen als Online-Präsentationen offener und leichter zugänglich. Im Museum begegnen Besucher*innen Objekten hinter dem Glas einer Museumsvitrine oder in Lagerhallen – wenn überhaupt, dann nur durch eine Depotführung, Archivhandschuhe inklusive. Die digitale Präsentation von Sammlungen ermöglicht hingegen einen anderen, in gewisser Hinsicht direkteren Zugang: Mit sieben Milliarden Pixel Auflösung der Google-Aufnahmen können Besucher*innen Objektoberflächen wie beispielsweise die eines Ritterhelms aus dem 13. Jahrhundert mitunter sehr viel eingehender studieren als in einer inszenierten Ausstellung.⁴²

Doch dieser »Nähe« sind auch Grenzen gesetzt: Abgesehen davon, dass die Darstellungen im Digitalen nur visuell und zweidimensional erfolgen, ist der »Zugang« zu den Sammlungen vielfach vorgegeben und eingengt: Die digitalisierte Präsentation von 165 Objekten zeigt nur einen winzigen Bruchteil der Sammlung des Deutschen Historischen Museums.⁴³ Darüber hinaus ist die Präsentation nur mit einem Google-Account und einer starken Internetverbindung vollumfänglich nutzbar. Dass die Objekte nicht im Kontext einer Depotordnung oder in einer Ausstellung betrachtet werden, kann zwar auch als Chance verstanden werden, sich dem Objekt ohne vorgelagerte Deutung zu nähern. Versteht man ein Museumsobjekt aber nicht nur als Zeuge seiner Zeit, sondern auch als Überlieferung der Museumsgeschichte oder als Zugang zu Erkenntnissen der Provenienzforschung eines ganzen Bestands, so ist die Herauslösung eines Objekts aus einer Sammlung, wie sie in den untersuchten Webpräsenzen beobachtet wurde, immer auch mit einem Informationsverlust verbunden. Darüber hinaus müssen auch Webpräsentationen, Fotografie-Einstellungen, Ausleuchtungen und Verlinkungen als Inszenierungen und kuratorische Überschreibungen erkannt und de-konstruiert werden.

42 Vgl. »Topfhelm« im Bereich »Geschichte sammeln«, <https://artsandculture.google.com/asset/topfhelm/yQEW5VuUjJUrlQ?hl=de>, aufgerufen am 23.10.2022.

43 Laut eigener Angabe fasst die Sammlung des Deutschen Historischen Museums insgesamt rund eine Million Objekte, jährlich kommen etwa 7.000 neue Objekte hinzu. Vgl. Homepage des Museums, <https://www.dhm.de/sammlung/unsere-sammlung/>, aufgerufen am 26.10.2022.

4 Geschichtskulturelles Lernen in digitalen Museumssammlungen – Potenziale und Herausforderungen

Die untersuchten Vermittlungsangebote zu digitalen Sammlungen bieten vielfache Anknüpfungspunkte, die zum historischen Lernen anregen. Die auf Partizipation und individuelle Erfahrbarkeit ausgelegten Konzepte zeigen Lernenden, dass ihre Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Ausstellung oder Sammlung rezipiert, und, im Sinne einer handlungsorientierten Vermittlung, dass eine Sammlung von jedem* r Einzelnen individuell mitgestaltet werden kann. Die digitale Zugänglichkeit ermöglicht es darüber hinaus, ortsunabhängig diese Angebote zu nutzen.

Vor allem hat die Untersuchung digitaler Sammlungspräsenzen herausgearbeitet, dass digital vernetzte Sammlungen mehr sind als bloß neue Darstellungsformen von Museumsobjekten. Ihr spezifisch geschichtsdidaktisches Potenzial entfalten »Online-Museen« vor allem dann, wenn sie als Produkt digitaler Geschichtskultur selbst zum Gegenstand historischen Lernens werden. Dabei sehen die Autorinnen weniger die Begegnung mit dem Digitalisat als »zugänglichere Alternative des Originalobjekts«, als vielmehr die Auseinandersetzung mit dessen Rezeption, Rolle und Bedeutung als Teil verschiedener Netzwerke: Historisches Lernen findet hier als »Einführung in und Reflexion von Geschichtskultur«⁴⁴ statt. Als Teil einer »Meta«-Sammlung, als Impuls für einen Insta-Post oder als weitverzweigter Hypertext, als verlinktes Zeugnis verschiedener Erzählungen, machen sie Veränderungen in der Zeit in Form von neuen Umgangsformen mit Geschichte als Teil eines digitalen Transformationsprozesses nachvollziehbar. Indem Zusammenhänge und Netzwerke sicht- und gestaltbar werden, regen sie dazu an, zu verstehen, wie digitale Geschichtskultur entsteht und in welchen Formen sie sich ausbildet.

Sie bieten gleichzeitig die Möglichkeit, sich an dieser digitalen Aushandlung der Geschichte zu beteiligen. Die partizipativen Elemente schaffen einen neuen Handlungsraum, mit Platz und Gehör für vielfältige Sprecher*innen und eigensinnige Deutungen. Die Vermittlungsangebote in Digitalien als Ganzes zu betrachten, versetzt die Lernenden in die Lage, Grenzen eben

44 Neben dem Aufbau eines »historischen Universums« und dem Einüben von Konzepten und Fähigkeiten historischen Denkens ist dies eine von drei Dimensionen historischen Lernens in der Konzeption von Johannes Meyer-Hamme: Meyer-Hamme, Was heißt »historisches Lernen«?, S. 90.

dieser Teilhabe auszuloten: Etwa in einer praktischen Einheit, in der Lernende die Angebote als »Rezensent*innen« (eines fiktiven internationalen Gremiums) bewerten, können sie herausfinden, dass neben der Sammlung des Deutschen Historischen Museums noch über 100 weitere deutsche Teilsammlungen auf *Google Arts & Culture* digitalisiert wurden, dass aber lediglich 32 Kultureinrichtungen auf dem gesamten afrikanischen Kontinent Teil dieser Verknüpfung sind.⁴⁵ Ein Vergleich der Vermittlungsprojekte mit den eigenen Lehrmaterialien kann im schulischen Lernkontext dazu führen, dass Lernende feststellen, dass die sogenannten vietnamesischen Vertragsarbeiter*innen in der DDR und rechte Gewalt gegen »Gastarbeiter*innen« in den 1990er Jahren in der Bundesrepublik zwar in einer Webdokumentation auftauchen, aber im eigenen Schulgeschichtsbuch keine Erwähnung finden. Diese Beobachtungen helfen, den digitalen Raum auch als (kultur-)politisches Aushandlungsfeld wahrzunehmen. Sie provozieren neue Fragen und ermutigen User*innen und Lernende darin, sich kritisch mit den digitalen Kulturprodukten auseinanderzusetzen. Geschichtskultur als Ganzes, ob analog, hybrid oder digital, wird dann im besten Fall – in ihrer orts- und zeitspezifischen Gemacht- und Gewordenheit – zu etwas, das analysiert, hinterfragt und mitgestaltet werden kann.

Dieses Potenzial, dieser »Anderswert«⁴⁶ digitaler Museumsangebote, geht aber auch mit neuen Herausforderungen einher. Die Auseinandersetzung mit digitaler Geschichtskultur setzt Vorwissen im Umgang mit digitalen Medienprodukten voraus. Um die Entstehung von und die geschichts- bzw. kulturpolitischen Aushandlungsprozesse um Produkte wie den digitalen

45 Vgl. Übersicht aller Sammlungen auf einer Weltkarte, <https://artsandculture.google.com/partner?tab=map>, aufgerufen am 23.10.2022. Mehr zur Reproduktion von globalen Machtgefällen im Digitalen bspw. bei Kizhner, Inna u.a.: Digital cultural colonialism: measuring bias in aggregated digitized content held in Google Arts and Culture. In: *Digital Scholarship in the Humanities* 36 (2021), H. 3, S. 607–640. Die Plattform *Open Restitution Africa* hingegen »is an Africa-led project seeking to open up access to information on restitution of African material culture and human ancestors, to empower all stakeholders involved to make knowledge-based decisions.« Statt Machtgefälle, (koloniale) Hierarchien und Leerstellen bei bereits etablierten Angeboten wie Google Arts & Culture anzuprangern, verfolgt *Open Restitution Africa* den Ansatz, aus afrikanischer Perspektive Informationen und Bestände vernetzt zu präsentieren, um eine wissensbasierte Debatte über Restitution und koloniale Kontinuitäten im Kultursektor zu ermöglichen. Vgl. *Open Restitution Africa*, <https://openrestitution.africa/>, aufgerufen am 29.08.2024.

46 Rosa, Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter, S. 64.

Sammlungsprojekten aus Frankfurt und Berlin nachvollziehen zu können, wäre es in diesem Rahmen ebenfalls notwendig, mit Bernsen nicht nur »durch«, »mit« und »in«, sondern auch mehr »über« Digitalisierungsstrategien im Museum und in der Kulturpolitik zum Gegenstand historischen Lernens zu machen.⁴⁷ Das Verständnis, dass auch im Rahmen partizipativer Ansätze Kurator*innen moderierend eingreifen und dadurch die Deutungshoheit der User*innen einschränken können, wäre ein Beispiel dafür. Auch, dass die Digitalisate des Deutschen Historischen Museums über die Google-Plattform zwar einfach zugänglich sind, letztlich aber nur eine vorgefilterte Auswahl und einen Bruchteil der Sammlung zeigen, könnte Ausgangspunkt solcher Reflexionen sein.

Da die einzelnen Webangebote nicht nur als eruptives Phänomen wahrgenommen werden, sondern ein Produkt einer jahrhundertealten, eurozentrisch-kolonial geprägten musealen Praxis – oder, wie im Fall von *Lichtenhagen 1992* eine erste Präsentation eines zivilgesellschaftlichen Sammlungsprojekts – darstellen, sollte stets eine Rückkopplung an die jeweils »physisch existierende« Institution geschaffen werden. Diese Auseinandersetzung birgt dann auch das Potenzial, sich kritisch mit den Initiator*innen und ihren Beweggründen – zum Beispiel mit dem Internetkonzern Google und seinem kulturellen Engagement – auseinanderzusetzen. Das Wissen »über« die jeweiligen Medien sollte demnach ebenso Bestandteil des Lernprozesses sein. So kann beispielsweise erst über die Bedeutung der Webpräsenz für die Rostocker Erinnerungspolitik gesprochen werden, wenn geklärt ist, dass *Lichtenhagen 1992* kein Angebot eines staatlichen Museums, sondern Produkt einer gemeinnützigen Organisation ist.

Ebenso wie die institutionellen Kontexte ist auch die zeitliche Datierung geschichtskultureller Produkte im Digitalen häufig undurchsichtiger. Mit den Fragen, wie die Entwicklungen und die vielfachen Überschreibungen eines Hypertexts nachverfolgt werden können und wie bestehende digitale Produkte – in Museen beispielsweise Vermittlungsangebote, aber auch Arbeitsdokumentationen der Museumsmitarbeiter*innen und, ganz zentral, digitales Sammlungsgut – archiviert, strukturiert und zugänglich gemacht werden

47 Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2012), S. 1–27, hier S. 19.

können, beginnt sich die deutsche Museumslandschaft erst seit Kurzem auseinanderzusetzen.⁴⁸ Hier fehlt es bislang an einheitlichen Handhabungen.

Abschließend stellt sich die Frage, welche Veränderungen eine Verlagerung der Sammlungsvermittlung ins Digitale im Museumslernen vor Ort hervorruft. So ist eine Entscheidung für das Webangebot gleichzeitig eine Entscheidung gegen eine sinnliche – mindestens anders gelagerte, wenn nicht reduzierte – Möglichkeit, Unterschiede in der Zeit wahrzunehmen. Zudem ist es eine Entscheidung gegen die Ausstellung und das Depot als physischer, haptisch-erlebbarer außerschulischer Lernort, der sowohl mit sozialem Druck, sozialer Erwünschtheit aber eben auch mit sozialer Interaktion und zwischenmenschlichem Austausch verbunden ist. Eine produktive Verknüpfung analoger und digitaler Formate ist für ein kritisches Verständnis geschichtskultureller Aushandlungsprozesse mit Sicherheit gewinnbringend. Wie sich diese Rückkopplung in unterschiedlichen Kontexten umsetzen lässt, verspricht spannende Erkenntnisse und wird auch in Zukunft Geschichtsdiaktiker*innen, Museumsleute, Besuchende und User*innen beschäftigen und Gegenstand von Debatte und Forschung bleiben.

Literatur

- Barricelli, Michele; Gautschi, Peter; Körber, Andreas: Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts. 2017, S. 207–235.
- Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2012), S. 1–27.
- Freitag, Jan: Konsum und Massenkultur. Von der Technisierung und Ökonomisierung ästhetischer Erfahrung. In: Padberg, Martina; Schmidt, Martin (Hg.): Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum. Bielefeld 2010, S. 25–38.

48 Vgl. etwa den Bericht von Christopher Halm zur Tagung »(Er-)Zeugnisse des Digitalen im Museum. Unsichtbares sichtbar machen«, die im Mai 2022 in Bonn stattfand. In: H-Soz-Kult, 04.07.2022, www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdckn-128235, aufgerufen am 29.08.2024.

- Halm, Christopher: Tagungsbericht »(Er-)Zeugnisse des Digitalen im Museum. Unsichtbares sichtbar machen«. In: H-Soz-Kult, 04.07.2022, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-128235>, aufgerufen am 24.04.2023.
- Köhne, Eckart: Digitalisierung im Museum, eine Selbstverständlichkeit? In: Bulletin Deutscher Museumsbund 3 (2018), S. 1–2.
- Kühberger, Christoph: Historische Ausstellungen als Darstellungen der Vergangenheit hinterfragen. In: Ecker, Alois; Paireder, Bettina; Breitfuß, Judith; Schild, Isabel; Hellmuth, Thomas (Hg.): Historisches Lernen im Museum. Frankfurt a.M. 2018, S. 147–158.
- Kizhner, Inna; Terras, Melissa; Rummyantsev, Maxim; Demeshkova, Elisaveta; Khokhlova, Valentina; Rudov, Ivan; Afanaseva, Julia: Digital cultural colonialism: measuring bias in aggregated digitized content held in Google Arts and Culture. In: Digital Scholarship in the Humanities 36 (2021), H. 3, S. 607–640.
- Lepenius, Annette: Wissen vermitteln im Museum. Köln u.a. 2003 (Schriften des Deutschen Hygiene Museums Dresden).
- Meyer-Hamme, Johannes: Was heißt »historisches Lernen«? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Sandkühler, Thomas (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen 2018, S. 75–92.
- Mucha, Franziska, 18.07.2018: Digitale Museumspraxis #15 – Sammlung, Blog des Historischen Museums Frankfurt, <https://blog.historisches-museum-frankfurt.de/digitale-museumspraxis-15-sammlung/>, aufgerufen am 22.10.2022.
- Network of European Museum Organisations (Hg.), January 2021: Follow-up survey of the impact of the COVID-19 pandemic on museums in Europe. Final Report, <https://www.ne-mo.org/advocacy/our-advocacy-work/museums-during-covid-19.html>, aufgerufen am 25.10.2022.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig. In: Oswald, Vadim; Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33.
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen: Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2010.

- Pfohl, Manuela, 01.11.2008: Phuongs Traum, <https://www.stern.de/panorama/vietnamesen-in-deutschland-phuongs-traum-3757186.html>, aufgerufen am 23.10.2022.
- Reichert, Kolja, 23.01.2018: Ist Helene Fischer eigentlich ein Knabe?, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst-und-architektur/googles-arts-culture-app-ich-ist-doch-kein-anderer-15408783-p2.html>, aufgerufen am 24.10.2022.
- Rosa, Lisa: Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter. In: Pallaske, Christoph (Hg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015, S. 53–66.
- Schweibenz, Werner: Das virtuelle Museum im Internet als Lernort. Konstruktivismus, ›Flow‹, Narration und digitales Storytelling. In: Danker, Uwe; Schwabe, Astrid (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. 2008, S. 154–168.
- Strugalla, Anna Valeska; Steffen, Nils: Museen in Zeiten von Corona – eine digitale Revolution? In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 88, S. 119–132.
- Vergo, Peter (Hg.): The New Museology. London 1989.
- Wilschky, Karl: Geschichte und Geschehen multimedial – ›Das 20. Jahrhundert – die Jahre 1914–1949‹. In: Danker, Uwe; Schwabe, Astrid (Hg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien. Schwalbach/Ts. 2008, S. 237–248.

Links zu den untersuchten Projekten

- Deutsches Historisches Museum auf der Plattform *Google Arts & Culture*, <https://artsandculture.google.com/partner/deutsches-historisches-museum?hl=de>, aufgerufen am 23.10.2022.
- Homepage des Dokumentationszentrums »Lichtenhagen im Gedächtnis«, <https://lichtenhagen-1992.de/>, aufgerufen am 22.10.2022.
- Sonderausstellung und Digitalprojekt »Von Jedem Eins« am Historischen Museum Frankfurt: Homepage der Ausstellung, <https://www.von-jedem-eins.de>, aufgerufen am 22.10.2022.

Links zu weiteren Projekten

»Eigensinn im Bruderland«, <https://bruderland.de/>, aufgerufen am 22.10.2022.

»Gegen uns«, unter: <https://gegenuns.de/>, aufgerufen am 21.10.2022.

»Hoyerswerda 1991«, <https://www.hoyerswerda-1991.de/start.html>, aufgerufen am 23.10.2022.

Open Glam Netzwerk, <https://openglam.org/>, aufgerufen am 22.10.2022.

Open Restitution Africa, <https://openrestitution.africa/>, aufgerufen am 29.08.2024.

»Vertragsarbeit Mosambik-DDR«, <https://vertragsarbeit-mosambik-ddr.de>, aufgerufen am 24.10.2022.

(Neue?) Rechte Erzählungen im Netz

Eine Analyse gemeinsamer Verfertigungen von geschichtsrevisionistischen Deutungsmustern im digitalen Raum

Sarah Huber

»Erzählen ist eine kulturelle Universalie, ohne die keine Gesellschaft auskommt.«¹ Das spezifisch historische Erzählen ist dadurch gekennzeichnet, dass es sinnbildend die Erfahrung von Zeitdifferenz verarbeitet.² Menschen erzählen also Geschichte(n), um daraus für Gegenwart und Zukunft einen Sinn zu bilden.

Dieser Beitrag fragt danach, ob und wenn ja welche Besonderheiten in »historischen« Erzählungen von Akteur*innen der Neuen Rechten im digitalen Raum festzustellen sind. Der Vergleich mit den Narrationen in Printserzeugnissen des Milieus kann aufzeigen, welche Relevanz online Medien für die Neue Rechte haben. Die gemeinsame Auseinandersetzung von Redakteur*innen des Blogs *Sezession im Netz*³ und Kommentierenden eines Artikels

-
- 1 Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen. In: Ulrich Mayer; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2016, S. 408–424, hier S. 408.
 - 2 Vgl. Barricelli, Michele: Überflieger. Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt. In: Waltraud Schreiber; Ziegler, Béatrice; Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung »Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte« in Eichstätt vom November 2017. Münster 2019, S. 43–58, hier S. 45.
 - 3 Nach Abschluss dieses Beitrags kam es zur Kündigung des YouTube-Kontos, mit dem das Video verknüpft war. Es ist somit nicht mehr online verfügbar. Vgl. Kubitschek, Götz, 21.05.2021: 100 Jahre »Sturm auf den Annaberg« – ein Gespräch. In: Sezession im Netz, <https://sezession.de/64262/100-jahre-sturm-auf-den-annaberg-ingespraech?hilite=Annaberg>, aufgerufen am 23.08.2024. Hier zeigt sich generell die Dynamik von online Medien. Mit Blick auf das Milieu der Neuen Rechten wirkt sich außerdem

inklusive Videogespräch über den Sankt Annaberg wird dafür exemplarisch untersucht.

Der Sankt Annaberg in Oberschlesien ist ein Wallfahrtsort nahe Oppeln. Heute beten auf dem Berg polnisch- und deutschsprachige Pilger*innen zur heiligen Anna. Der Ort sei ein Symbol für oberschlesischen katholischen Glauben, den der Bischof von Oberschlesien als nationenübergreifend versteht.⁴ Der Berg spielte aber auch in nationalistischen Diskursen in Deutschland und Polen im 20. Jahrhundert eine wichtige Rolle. Für die deutsche Neue Rechte ist die Erinnerung an den »Sturm auf den Annaberg« im Zuge der Abstimmungen nach dem Versailler Vertrag von Bedeutung.

Nach einer Einordnung des Begriffs der Neuen Rechten befasst sich dieser Beitrag mit den konkreten Institutionen, aus deren Kanälen das Quellenmaterial stammt. Anschließend folgen die Beschreibung, Analyse und Interpretation des Quellenmaterials. Dem schließt sich ein Vergleich mit Narrationen im analogen Raum an, bevor ein Fazit die Überlegungen beendet.

1 Einordnung der Neuen Rechten⁵

Versuche zu definieren, was die sogenannte Neue Rechte in Deutschland ausmacht, finden sich nicht nur in der Wissenschaft und den Medien, sondern auch im betroffenen Milieu selbst. Ein einheitliches Konzept ist hier bisher nicht entstanden.

Der Politikwissenschaftler Samuel Salzborn stellt heraus, dass der Begriff Neue Rechte zu jenen in der Rechtsextremismusforschung gehört, die oft unterschiedlich und zum Teil auch unkonkret verwendet werden.⁶ Salzborn unterscheidet zwischen mindestens drei Möglichkeiten, die Neue Rechte zu definieren. Die weiteste Definition bezieht sich rein auf die zeitliche Dimension

die intensivierte Beobachtung durch die Behörden und die Betreiber*innen von Plattformen wie YouTube aus.

4 Vgl. Haubold, Juliane: Der Gipfel der Symbolik. Der Sankt Annaberg als Verkörperung Oberschlesiens. In: Loew, Peter Oliver; Pletzing, Christian; Serrier, Thomas (Hg.): Wiedergewonnene Geschichte. Zur Aneignung von Vergangenheit in den Zwischenräumen Mitteleuropas. Wiesbaden 2006, S. 347–362, hier S. 347.

5 Vgl. Huber, Sarah: Provokation und Verharmlosung. Das Geschichtsbild der Neuen Rechten am Beispiel der Zeitschrift Sezession. Berlin erscheint 2024, Kapitel 2b: Die Neue Rechte.

6 Vgl. Salzborn, Samuel: Angriff der Antidemokraten. Weinheim 2017, S. 34f.

der Veränderungen im Rechtsextremismus. Die engste Definition benennt nur die als Neue Rechte, die sich selbst so bezeichnen. Schließlich dann die dritte Kategorie, in der analytisch darauf eingegangen wird, »was oder wer als Neue Rechte im Rechtsextremismus beschrieben werden kann bzw. sollte.«⁷

Der Historiker Volker Weiß nennt ebenfalls drei Merkmale zur Beschreibung der aktuellen Neuen Rechten. Weiß bezieht sich in seiner Definition auf inhaltliche Dimensionen und liefert somit eine Ausdifferenzierung von Samuel Salzborns dritter Definition. Die Neue Rechte werde gekennzeichnet durch:

»eine inhaltliche Distanz zum ›Dritten Reich‹, die sich an der Auswahl nichtnationalsozialistischer Stichwortgeber festmache; zweitens eine Intellektualisierung der Rechten, die mit einem elitären ›Stil‹ einhergehe und die Neue Rechte von den plebejischen Neonazis unterscheide; und drittens eine europäische Orientierung, die zumindest punktuell den alten Nationalismus zu überwinden trachte.«⁸

Die Definition wird von Weiß aber dahingehend eingeschränkt, dass sie diffus sei und die drei Kriterien auch nur bedingt zuträfen. Bei näherer Betrachtung könnten sie auch widerlegt werden.⁹

Dieser Artikel begreift die Neue Rechte als spezifisches soziales Milieu innerhalb des Rechtsextremismus, das sich dadurch auszeichnet, über Selbstinszenierung, kommunikative Strategien und den gepflegten Stil Distanz zum »Look« des Rechtsextremismus aufgebaut zu haben. So ist es den Akteur*innen der Neuen Rechten möglich, Brücken ins konservative Lager zu schlagen und »harmloser« zu erscheinen.¹⁰ Die ideologischen Grundlagen unterscheiden sich aber nicht von denen des Rechtsextremismus, sondern nur ihr Stil. Grundlegend für die Auseinandersetzung mit der Neuen Rechten

7 Salzborn, Angriff der Antidemokraten, S. 34f.

8 Weiß, Volker: Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Bonn 2017, S. 27f.

9 Vgl. Weiß, Die autoritäre Revolte, S. 28.

10 Einige Forscher*innen verorten die Neue Rechte in einer »Grauzone« zwischen Nationalkonservatismus und Rechtsextremismus. Vielfältig wird dem Milieu auch eine »Scharnierfunktion« zwischen dem Konservatismus und dem Rechtsextremismus zugeschrieben, was sowohl ein trennendes als auch ein verbindendes Element beinhaltet. Auch das Bild der »Brücke« beziehungsweise des »Brückenspektrums« ist bei einigen Wissenschaftler*innen geläufig. Vgl. Langebach, Martin; Raabe, Jan: Die »Neue Rechte« in der Bundesrepublik Deutschland. In: Fabian Virchow u.a. (Hg.): Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden 2016, S. 561–592, hier S. 577–581.

ist die von vielen Politikwissenschaftler*innen und Historiker*innen geteilte Auffassung, dass sie um eine Intellektualisierung des rechten Milieus bemüht ist.¹¹

Fabian Virchow macht deutlich, dass die medialen Auftritte der populistischen und extremen Rechten on- und offline eng verknüpft sind.¹² Er beobachtet, dass sich mit dem Aufkommen »immer neuer internetbasierter Angebote« die Möglichkeiten »der extremen Rechten erweitert [haben], Bild- und Tondateien kostengünstig, rasch und potentiell einer großen Zahl von Menschen zugänglich zu machen.«¹³

2 Institut für Staatspolitik/Sezession/Sezession im Netz¹⁴

Der Politikwissenschaftler Armin Pfahl-Traughber bezeichnet das *Institut für Staatspolitik (IfS)* und die von ihm herausgegebene Zeitschrift *Sezession* als »[d]ie gegenwärtig bedeutsamste Einrichtung der ›Neuen Rechten‹ [...]«¹⁵ Das *Institut für Staatspolitik* wurde 2000 von Götz Kubitschek und Karlheinz Weißmann gegründet.¹⁶ Im Jahr 2008 zieht sich Kubitschek aus der Leitung des *IfS* zurück, Erik Lehnert tritt an seine Stelle,¹⁷ nach dem Ausscheiden von Weißmann ist Lehnert der alleinige wissenschaftliche Leiter.¹⁸ Im April 2020

11 Vgl. Weiß, *Die autoritäre Revolte*, S. 27f.

12 Vgl. Virchow, Fabian: »Medienkrieg« *Die populistische und extreme Rechte als mediale Akteurin*. In: Johannes Schütz; Schäller, Steven; Kollmorgen, Raj (Hg.): *Die neue Mitte? Ideologie und Praxis der populistischen und extremen Rechten*. Bonn 2021, S. 321–334, hier S. 329.

13 Virchow, »Medienkrieg«, S. 330.

14 Vgl. Huber, *Provokation und Verharmlosung*, Kapitel 2c: *Die Zeitschrift Sezession und ihr Umfeld*.

15 Pfahl-Traughber, Armin: *Diskurse der Neuen Rechten in dem Publikationsorgan »Sezession«*. Eine extremismus- und ideologietheoretische Analyse der Zeitschrift. In: Ders. (Hg.): *Jahrbuch für Extremismus & Terrorismusforschung* 18 (2017), Heft 1, Brühl, Rheinland 2018, S. 182–207, hier S. 185.

16 Vgl. Institut für Staatspolitik, 29.11.2016: *Staatspolitik Chronik 2000*, <https://staatspolitik.de/chronik-2000/>, aufgerufen am 07.05.2020.

17 Vgl. Institut für Staatspolitik, 29.11.2016: *Staatspolitik Chronik 2008*, <https://staatspolitik.de/chronik-2008/>, aufgerufen am 07.05.2020.

18 Vgl. Weiß, *Die autoritäre Revolte*, S. 72f.

stuft das Bundesamt für Verfassungsschutz das *IfS* als Verdachtsfall ein,¹⁹ im April 2023 erfolgte die Hochstufung als »gesichert rechtsextremistische Bestrebung«.²⁰ Das Institut organisiert unterschiedliche Veranstaltungen, die es selbst auch als Bildungsveranstaltungen bezeichnet. Mit dem *Staatspolitischen Handbuch* wurde eine Reihe von Nachschlagewerken zu theoretischen Grundlagen veröffentlicht. Außerdem publiziert das *IfS* regelmäßig »Studien« zu unterschiedlichen Themen, die in den Arbeitsbereichen des Instituts verortet sind.²¹ Allein durch die Namensgebung und die Veröffentlichung von »Studien« versucht das *IfS* einen wissenschaftlichen Anschein zu erzeugen.

Die Zeitschrift *Sezession* wird seit 2003 vom *IfS* herausgegeben. Chefredakteur ist Götz Kubitschek. Neben einer Reihe von Stammautor*innen tragen immer wieder wechselnde Gastautor*innen zu der Zeitschrift bei. Anfänglich

-
- 19 Vgl. ZEIT online, 23.04.2020: Verfassungsschutz stuft Kubitschek-Institut als Verdachtsfall ein, <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-04/neue-rechte-goetz-kubitschek-verfassungsschutz-institut-staatspolitik>, aufgerufen am 07.05.2020. Vgl. Wiedemann-Schmidt, Wolf, 23.04.2020: Kubitscheks rechtsradikale Denkfabrik wird »Verdachtsfall«, <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/rechts-extremismus-goetz-kubitscheks-institut-fuer-staatspolitik-wird-zum-verdachtsfall-a-a099e200-d1b6-4b9c-a36c-87e6419e0e31>, aufgerufen am 07.05.2020. Vgl. Institut für Staatspolitik, 28.04.2020: Der »Verfassungsschutz« und wir, <https://staatspolitik.de/der-verfassungsschutz-und-wir/>, aufgerufen am 07.05.2020.
- 20 Vgl. Bundesamt für Verfassungsschutz, 26.04.2023: Bundesamt für Verfassungsschutz stuft »Institut für Staatspolitik«, »Ein Prozent e.V.« und »Junge Alternative« als gesichert rechtsextremistische Bestrebungen ein, <https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2023/pressemitteilung-2023-2-ifs-ein-prozent-ja.html>, aufgerufen am 28.04.2023. Im Mai 2024 gab das *IfS* schließlich seine Auflösung und Veränderungen in der Herausgeberschaft der Zeitschrift *Sezession* bekannt. Diese wurde an Erik Lehnert verkauft, der zu diesem Zweck eine Firma gegründet habe. Die noch vorhandenen Schriften des Instituts habe der Verlag Antaios aufgekauft. Vgl. Kubitschek, Götz, 13.05.2024: Das Institut für Staatspolitik ist Geschichte – warum?. In: *Sezession im Netz*, <https://sezession.de/69226/das-institut-fuer-staatspolitik-ist-geschichte-warum>, aufgerufen am 23.08.2024. Vgl. MDR Sachsen-Anhalt, 13.05.2024: Rechtsextremes »Institut für Staatspolitik« aufgelöst – Neugründung angekündigt, <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/halle/saalekreis/institut-staatspolitik-aufgeloes-100.html>, aufgerufen am 23.08.2024.
- 21 Das *IfS* gliedert sich in sechs Arbeitsgebiete: Staat und Gesellschaft, Politik und Identität, Zuwanderung und Integration, Erziehung und Bildung, Krieg und Krise, sowie Ökonomie und Ökologie. Vgl. Institut für Staatspolitik: Arbeitsgebiete, <https://staatspolitik.de/arbeitsgebiete/>, aufgerufen am 07.05.2020.

wurde diese quartalsweise herausgegeben, seit 2007 erscheinen sechs Ausgaben im Jahr. Abgesehen von einigen kleineren Änderungen ist der Aufbau der Zeitschrift seit ihrer Entstehung relativ konstant.

Die *Sezession* wird durch den online Auftritt *Sezession im Netz* begleitet. Die *Sezession* beziehungsweise das *Institut für Staatspolitik* sind außerdem in den sozialen Medien präsent. Bei YouTube wird der *Kanal Schnellroda* betrieben, auf dem sich mehrere Gesprächsformate und die Aufzeichnung von Vorträgen, die im Rahmen der Akademien des *IfS* gehalten wurden, befinden. Des Weiteren werden Konten bei Twitter und Facebook für die *Sezession* und das *Institut für Staatspolitik* bespielt. Auch einzelne Autor*innen betreiben eigene Auftritte. Anfang 2019 werden auch unterschiedliche Kanäle auf Telegram gestaltet. Die sozialen Medien werden hauptsächlich dazu genutzt, um Inhalte des Blogs und somit in vielen Fällen Inhalte der Zeitschrift *Sezession* zu replizieren und für eine größere Verbreitung des Materials zu sorgen.

3 Der Annaberg und die Freikorps – romantisiertes²² (historisches?) Erzählen

Am 21. Mai 2021 wird auf dem Blog der Zeitschrift *Sezession* ein Beitrag mit dem Titel »100 Jahre ›Sturm auf den Annaberg‹ – ein Gespräch« veröffentlicht.²³ Der Verfasser Götz Kubitschek und sein Gesprächspartner Erik Lehnert nut-

-
- 22 Hayden White fasst »das Werk des Historikers als offensichtlich verbale Struktur in der Form einer Erzählung« [auf]. White, Hayden: *Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*. Frankfurt a.M. 2008, S. 9. Für ihn gibt es vier typische narrative Strukturierungen (emplotments): Romanze, Komödie, Tragödie und Satire. Vgl. White, *Metahistory*, S. 10. Unter »Romanze« wird die »Bewährung des Einzelnen in herausfordernden Situationen, das ›Drama der Selbstfindung‹ und de[r] ›Triumph des Guten über das Böse‹« [verstanden]. Die Romanze biete die Möglichkeit der Identifikation, so könne auch ein ganzes Volk zum Helden werden wie in der Geschichte der Französischen Revolution von Michelet. Vgl. Barricelli, Michele: *Narrativität*. In: Ders., Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 1*. Schwalbach/Ts 2017, S. 255–280, hier S. 265. Der Plot der Romanze findet sich deutlich in der Erzählung über den »Sturm auf den Annaberg« wider.
- 23 Vgl. Kubitschek, Götz, 21.05.2021: 100 Jahre ›Sturm auf den Annaberg‹ – ein Gespräch. In: *Sezession im Netz*, <https://sezession.de/64262/100-jahre-sturm-auf-den-annaberg-ein-gespraech?hilite=Annaberg>, aufgerufen am 31.08.2022.

zen den Artikel, um auf eine Video-Reihe über Schriftsteller²⁴ aufmerksam zu machen. Der Text leitet auf ein neues Video hin, indem die beiden Männer nicht über das literarische Werk einer bestimmten Person sprechen, sondern über die Auseinandersetzung verschiedener Autoren²⁵ mit einem historischen Ereignis: dem »Sturm auf den Annaberg« am 21. Mai 1921.

In ihrem Gespräch legen Kubitschek und Lehnert Wert darauf, dass das historische Ereignis seine große Bedeutung, die sie dem »Sturm auf den Annaberg« zuschreiben, vor allem durch die spätere literarische Verarbeitung erhalten habe. Kubitschek betont, dass das Video auch »auf die politische Ausgangslage«²⁶ eingehe und setzt bereits im schriftlichen Artikel den Grundton des Videos: der polnische Staat sei 1917 durch die deutsche Regierung wiedererrichtet worden, habe aber »seine Undankbarkeit bereits anderthalb Jahre später«²⁷ gezeigt »als er sich die Provinz Posen unter den Nagel riß«²⁸ und versuchte »mittels dreier oberschlesischer Konflikte auch diese Provinz zu erbeuten«.²⁹ Diese Rollenverteilung vertiefen die Gesprächspartner Kubitschek und Lehnert in ihrem Video. Die polnischen Akteure sind »Insurgenten«,³⁰ die Freikorps Mitglieder hingegen hätten »deutschen Volksboden gerettet«.³¹

Durch das Erzählen im digitalen Raum ergeben sich weniger Unterschiede, sondern eher Ergänzungen zu den narrativen Strategien, die in der Zeitschrift *Sezession* eingesetzt werden. Die Erzählung erfolgt multimedial, indem ein kurzer einführender Text mit einem Videogespräch verbunden ist, das auf dem YouTube Kanal des *Instituts für Staatspolitik* veröffentlicht wurde.³² Der große Unterschied zwischen der Printausgabe der Zeitschrift und dem Blog liegt darin, dass die Lesenden, beziehungsweise die Zuschauenden, die Möglichkeit haben, zu kommentieren und sich somit an der Narration zu

24 Da in der Reihe (bisher) nur männliche Schriftsteller thematisiert wurden, wird bewusst darauf verzichtet geschlechtsneutral zu formulieren.

25 Siehe Fußnote 23.

26 Vgl. Kubitschek, 100 Jahre »Sturm auf den Annaberg«.

27 Vgl. Kubitschek, 100 Jahre »Sturm auf den Annaberg«.

28 Vgl. Kubitschek, 100 Jahre »Sturm auf den Annaberg«.

29 Vgl. Kubitschek, 100 Jahre »Sturm auf den Annaberg«.

30 Kanal Schellroda, 21.05.2021: 100 Jahre Sturm auf den Annaberg Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch. In: YouTube Kanal Schnellroda, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM&t=11s>, aufgerufen am 31.08.2022, [Minute 0:21-0:25].

31 Vgl. Kanal Schellroda, [Minute 8:10-8:18].

32 Vgl. Kanal Schellroda, »Zum Zeitpunkt des Aufrufs des Videos war es 11.642 Mal aufgerufen worden«.

beteiligen und/oder sie zu bewerten. Einerseits ist das direkt im Blog möglich, wobei die Beiträge hier zunächst von der Redaktion geprüft werden,³³ andererseits kann die Kommentarfunktion von YouTube genutzt werden. Im Blog wurde 18 Mal von der Funktion Gebrauch gemacht,³⁴ bei YouTube erhielt das Video zum Annaberg 37 Kommentare.

Sowohl im Video als auch im einleitenden Text kommt es zu einer Vermischung von historischer mit literarischer Erzählung.³⁵ Kubitschek und Lehnert heben hervor, dass es ihnen um die »Spuren« des historischen Ereignisses, seine literarische Verarbeitung gehe, um dann doch die literarischen Werke als Zeugnisse für das historische Ereignis heranzuziehen. So heißt es in Bezug auf eines der vorgestellten Bücher »Wir sind da auf die Zeugen angewiesen. Wir müssen dem in dem Fall glauben.«³⁶ Kubitschek und Lehnert ordnen die historischen Geschehnisse als »ernsthafte Befreiung eines Großteils Oberschlesiens«³⁷ und »selbstlosen patriotischen Einsatz des eigenen Lebens für die Verteidigung von nationalem Boden«³⁸, der erfolgreich war, ein.

Es fällt auf, dass alle Kommentare, die sich inhaltlich äußern, das Video positiv bewerten. Kubitschek und Lehnert werden für ihre Initiative und ihr Wissen gelobt. Die Kommentierenden heben ähnliche Punkte hervor: Heroismus, Patriotismus, Kritik an »etablierten« Geschichtswissenschaften und Journalist*innen. Dabei ist festzustellen, dass die Kommentare im Blog der Zeitschrift inhaltlich gesättigter sind, als jene, die auf YouTube verfasst wurden. In Anbetracht der Ausrichtung und des Zielpublikums vom Blog, beziehungsweise YouTube, erscheint das nur logisch. Der Blog richtet sich gezielt an Mitglieder des Milieus, von denen die Autor*innen vertiefte

33 Ersichtlich wird dies, wenn teilweise Kommentierende vermerken, dass sie ihre Beiträge umgeschrieben hatten, bevor sie veröffentlicht wurden, oder sich wundern, was an ihrem nicht veröffentlichten Kommentar nicht gepasst habe.

34 Hierbei ist zu beobachten, dass sich im Kommentarbereich des Blogs einige Kommentierende wiederholt äußern und anderen Kommentator*innen antworten.

35 Michele Barricelli hebt hervor, dass Fiktionalität kein Kriterium für die Unterscheidung zwischen historischer und literarischer Erzählung darstellt. Der Kern der Unterscheidung liege darin, dass eine historische Erzählung für sich selbst bürge, indem sie auf dem Bezug zu früheren Erzählungen, Barricelli nennt das »was bisher geschah«, basiere. Somit steht eine literarische Erzählung alleine für sich selbst. Vgl. Barricelli, Überflieger, S. 50.

36 Vgl. Kanal Schellroda, [Minute 18:28-18:45].

37 Vgl. Kanal Schellroda, [Minute 27:23-27:32].

38 Vgl. Kanal Schellroda, [Minute 28:38-28:51].

Kenntnisse erwarten, die die Beitragenden in ihren Kommentaren »vorführen«. Aus den Kommentaren geht hervor, dass alle Kommentare vor ihrer Veröffentlichung auf dem Blog von der Redaktion gelesen und freigegeben werden. YouTube ist eine Plattform für eine breitere Öffentlichkeit, die geringere inhaltliche Sättigung kann einerseits darin begründet liegen, dass auch Personen, die zufällig auf die Videos stoßen und (noch nicht) im Milieu verwurzelt sind, kommentieren. Andererseits kann auf Grund der größeren Öffentlichkeit von YouTube auch größere Vorsicht bei den Kommentierenden vorherrschen. Es wird jedenfalls deutlich, dass es im digitalen Raum je nach Setting Unterschiede in Qualität und Quantität der Kommentare und somit der Beteiligung an der Erzählung gibt.

Beiden Plattformen ist gemeinsam, dass einzelne Kommentierende weiterführende Links oder Zitate aus Texten zum Thema teilen. Außerdem werden in beiden Kommentarspalten Gedichte oder lyrische Auszüge geteilt. Somit wird keine rein »historische« Erzählung konstruiert, sondern sie wird von den Kommentierenden mit literarischen Texten angereichert. Dieses Vorgehen zeigt eine Romantisierung des Blicks auf den »Sturm auf den Annaberg« durch die Akteur*innen der Neuen Rechten und ihr Milieu.

Im Blog der *Sezession* betonen mehrere Kommentierende die Opferrolle Deutschlands. »Laurenz« schreibt beispielsweise: »Die ganze Misere, die im Video in der Schlacht am Anaberg [sic!] mündet, war von unseren ewigen Gegnern schon nach der II. Reichsgründung geplant.«³⁹ »Valjean72« erklärt, dass sich »deutsche Patrioten« nicht mit »national gesinnten Polen verbrüdern können. Dafür ist noch zu viel an Historischem unzureichend aufgearbeitet oder komplett zu unseren Ungunsten verzerrt dargestellt.«⁴⁰ »Der_Juergen« stimmt »Valjean72« zu, für ihn sind »die gigantischen Geschichtsfälschungen, die von der polnischen Rechten ebenso enthusiastisch mitgetragen werden wie von der polnischen Linken« eine »schwere Hypothek« die trotz vieler Gemeinsamkeiten das Verhältnis zwischen »deutschen und polnischen Patrioten«⁴¹ belastet. Die Kommentator*innen lehnen »polnische Patrioten« nicht vollständig ab, es wird aber deutlich, dass die Differenzen in ihren Augen,

39 Laurenz, 21.05.2021: Kommentar. In: Sezession im Netz, <https://sezession.de/64262/100-jahre-sturm-auf-den-annaberg-ein-gespraech?hilite=Annaberg>, aufgerufen am 31.08.2022.

40 Valjean72, 21.05.2021: Kommentar. In: Sezession im Netz.

41 Der_Juergen, 21.05.2021: Kommentar. In: Sezession im Netz.

nur überwunden werden könnten, wenn sich die Auslegung der historischen Ereignisse sich zu Gunsten »der Deutschen« verändern würde.

Auch »Laurenz« gibt »Valjean72« Recht und ergänzt dessen Kommentar, dass eine »Aufarbeitung« mit dem »als Schimpfwort gebrauchte[n] Wort ›Geschichtsrevisionismus‹« verhindert würde. In den Augen von »Laurenz« ist »jegliche auch wissenschaftliche Arbeit + Debatte«⁴² nicht möglich. Er führt aus: »Heutige deutsche Historiker würde mir zwar sicherlich widersprechen, aber faktisch können, oder besser dürfen sie gar nichts anderes schreiben, wenn sie nicht ihren Job los sein wollen.«⁴³ »Laurenz« gibt hier eine grundlegende Position des Milieus der Neuen Rechten wider: Historiker*innen seien heute nicht mehr einer kritischen Wissenschaft verpflichtet, sondern sie würden aus politischen Gründen agieren. Das Milieu der Neuen Rechten zweifelt so wissenschaftliche Diskurse an, die gegenläufig zu ihrem eigenen Geschichtsverständnis sind.

Der Leser und Zuschauer »Roman« ergänzt in seinem Kommentar einen Link, der zur Homepage der online Zeitschrift *Wir selbst*⁴⁴ führt um das Thema »Annaberg« weiter zu vertiefen. »KlausD« wählt einen gänzlich anderen Zugang, indem er auf ein besseres Verhältnis zwischen Deutschen und Polen zu Beginn des 19. Jahrhunderts verweist und aus dem Gedicht »An der Elster« von Theodor Fontane zitiert, das laut dem Verfasser »die Hoffnung der Polen auf nationale Freiheit würdigt.«⁴⁵ »Niekisch« ergänzt am 22.05.21 eine »etwas nüchternere Betrachtung der Ereignisse«, indem er aus »Zeitgeschichte in Wort und Bild« von 1932 zitiert. »Niekisch« ordnet den Autor Georg Soldan⁴⁶

42 Laurenz, 21.05.2021: Kommentar. In: Sezession im Netz.

43 Laurenz, 21.05.2021: Kommentar. In: Sezession im Netz.

44 Von 1979 bis 2002 erschien eine gleichnamige Zeitschrift, die sich selbst als »nationalrevolutionär« betrachtet hatte. Das 2019 gegründete Internetformat führt die ursprüngliche Linie fort. Aktuell möchten die Autoren vor allem den Begriff des »Ethnopluralismus neu ergebnisoffen zu diskutieren«. *Wir selbst: Selbstverständnis*, <https://wir-selbst.com/uber-uns/selbstverstaendnis/>, aufgerufen am 01.09.2022.

45 KlausD, 22.05.2021: Kommentar. In: Sezession im Netz.

46 Georg Soldan (1878–1945) war Offizier und Militärwissenschaftler. 1918 war er als Major in die kriegsgeschichtliche Abteilung des Großen Generalstabs kommandiert. Nach dessen Auflösung und der Überführung der Abteilung in das Reichsarchiv war Soldan von 1919–1929 Leiter der Abteilung für »volkstümliche Geschichtsschreibung.« Während seines Ruhestands lebt er in Berlin und publiziert über militärische Themen. Soldan war seit 1936 Mitglied der NSDAP und hielt Vorträge beim Deutschen Volksbildungswerk der Deutschen Arbeitsfront. Soldan gilt als sowjetischer Kriegsgefangener als verschollen und wurde für tot erklärt. Vgl. Bickelmann, Hartmut (Hg.): Bremerhave-

nicht ein. Dieser schrieb bezogen auf die polnischen Akteure von »Insurgenten«, den Kampf um den Annaberg bezeichnet er als schweres »Ringin in die deutsche Geschichte eingetragen als Heldenkämpfe« und bezogen auf Oberschlesien von einem »unglücklichen Land«. Diese Positionen von Soldan können nur schwer als »nüchternere Betrachtung« bezeichnet werden. Auf alle Ergänzungen erfolgt keine Reaktion von anderen Kommentator*innen.

»Laurenz« schließt die Diskussion am 25.05.2021⁴⁷ indem er zu bedenken gibt: »Theoretisches Gequatsche ist nur für diejenigen gut, die nichts empfinden & aus Neid denjenigen, die gesund empfinden, die Empfindungen austreiben zu wollen.«⁴⁸ Den Abschluss seines Beitrags bildet der Ausruf »Es lebe hoch das Deutsche Volk & seine ewig zu erkämpfende Freiheit!«⁴⁹ »Laurenz« bestätigt hier eine Position, die sich häufig bei der Neuen Rechten zeigt, wenn es um Geschichte geht: es zählt nicht die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte, sondern eine ins Mythische gehobene höhere Bedeutung. Der Kampf für das »Volk« und seine »Freiheit«, oder auch »Autonomie« gehört zu den Kernelementen nationalistischer Überlegungen.⁵⁰

Vergleichend hierzu können die Kommentare bei YouTube betrachtet werden. Auch hier finden sich fast ausschließlich lobende Worte für das Video von Kubitschek und Lehnert. Nur der/die Nutzer*in »Wilhelm Tell« schreibt »Noch nie so schnell die Zoom-Sitzung verlassen.« Der Kontext dieses Kommentars lässt sich aber nicht erschließen.

Einige Kommentare lassen die Vermutung zu, dass deren Autor*innen gezielt den *Kanal Schnellroda* verfolgen: »Wieder einmal eine zeitgeschichtlich, wertvolle Büchervorstellung.«⁵¹ schreibt der/die Nutzer*in »Der Magerquark«, oder »Maria Rocheblanc«: »Tolle Anregungen, wie immer, Jungens

ner Persönlichkeiten aus vier Jahrhunderten. Ein biographisches Lexikon. Stadtarchiv. Bremerhaven 2002, S. 297.

47 Nach dessen Kommentar wurde die Kommentarfunktion für den Beitrag zum Annaberg deaktiviert.

48 Laurenz, 25.05.2022: Kommentar. In: Sezession im Netz.

49 Laurenz, 25.05.2022: Kommentar. In: Sezession im Netz.

50 Anthony D. Smith benennt in seinem Werk über Nationalismus neben dem Ringen um das Opfer die Befreiung der Nation als Kennzeichen für heroischen Nationalismus. Vgl. Smith, Anthony D.: Nationalism. Theory, Ideology, History. Cambridge 2001, S. 20.

51 Der Magerquark, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.

[sic].«⁵² Der Kommentar von »Orpheus Freund«: »Auf den Annabergsturm! Der deutsche Nachkrieg! Mein Lieblingsthema!«⁵³ lässt vermuten, dass der/die Nutzer*in aus Interesse am Thema auf das Video gestoßen ist. Weitere Kommentator*innen äußern sich nur so knapp zustimmend, dass nicht ersichtlich wird, ob es sich bei ihnen um regelmäßige Besucher*innen oder Abonnent*innen des Kanals handelt oder um zufällige Zuschauer*innen, denen aufgrund ihres Nutzungsverhaltens das Video vorgeschlagen wurde.

Im Gegensatz zu den Kommentierenden im Blog der *Sezession* beziehen sich mehrere Kommentare direkt auf die Freikorps. Der am häufigsten *gelikte* Kommentar endet mit der Formulierung »+UND DOCH+«⁵⁴, die als Antwort von einem/r weiteren Nutzer*in wiederholt wird. Damit verweisen die Autor*innen auf den Wahlspruch der Eisernen Division, eines Freikorps, das im Baltikum aktiv war.⁵⁵ Auch der Spruch »Freikorps voran, die Grenze brennt« wird von zwei Personen als Kommentar hinterlassen. Der/Die Zuschauer*in »Nationalrevolutionär« schreibt unter anderem »Ein ehrendes Angedenken an alle Freikorps-Helden.«⁵⁶

Besonders ins Auge fällt der überdurchschnittlich lange Kommentar von »MW« der/die den literarischen Charakter der vorgestellten Werke im Video hervorhebt, allerdings weiter ergänzt: »Dies schmälert keineswegs den Heroismus der Erstürmung des Annabergs.«⁵⁷

Der/Die Nutzer*in »Deutscher Schwur«, teilt mit, einer seiner/ihrer Vorfahren sei am »Selbstschutz Oberschlesien« beteiligt gewesen und ergänzt:

-
- 52 Maria Rocheblanc, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.
- 53 Orpheus Freund, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.
- 54 Two Forests, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.
- 55 Vgl. Sprenger, Matthias: Landknechte auf dem Weg ins Dritte Reich? Zu Genese und Wandel des Freikorpsmythos. Paderborn 2008, S. 41–43.
- 56 Nationalrevolutionär, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.
- 57 MW, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.

»Wir dürfen das Werk unser [sic!] deutschen Ahnen, zu denen auch zweifels- ohne Oberschlesien gehört, niemals vergessen.«⁵⁸ Anschließend empfiehlt der/die Nutzer*in ein Video zu Oberschlesien, das auf YouTube zu finden sei. »xerox1959« zitiert aus Ernst von Salomons »Die Geächteten« und »Der Bannerträger« kommentiert mit einem Gedicht über die »Heimat Schlesien«, dessen Quelle nicht benannt wird.

»Swoosh« bedankt sich für das Schließen einer »Lücke in meinem Wissen zu unserer deutschen Nachkriegsgeschichte! [...] Bin stolz auf euch und unsere Vorfahren!«⁵⁹ Auch weitere Nutzer betonten »viel gelernt«⁶⁰ zu haben oder bedanken sich für die Literaturhinweise. In diesen Kommentaren wird deutlich, dass der Blickwinkel auf das Video bei den Zuschauenden unterschiedlich ist. Einige fokussieren auf die literarische Betrachtungsweise – und betonen die Differenz zu den historischen Ereignissen – andere sehen in dem Video ein Lernangebot über das historische Ereignis und differenzieren nicht zwischen der literarischen Darstellung und einer historischen Erzählung.

Matthias Sprenger hebt in seiner Arbeit über die Mythisierung der Freikorps hervor:

Problematisch im Umgang mit der Freikorps-erinnerungsliteratur sind jedoch die subjektive Gewichtung der Ereignisse durch den Verfasser und der emotional-affektive Charakter der Bücher. Damit unterscheidet sie sich als Quellengattung essentiell von Akten, als deren Surrogat sie fungieren soll und bedarf bei ihrer wissenschaftlichen Aufarbeitung auch eines anderen Zuganges. Diese Differenzierung [sic] muß stets vergegenwärtigt werden, um zu vermeiden, die Erinnerungsliteratur wie Akten zu behandeln [...].⁶¹

Dieses Kernproblem erkennen sowohl Lehnert und Kubitschek, als auch einige der Kommentierenden. Aber alle Personen ignorieren diese Erkenntnis und

58 Deutscher Schwur, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.

59 Swoosh, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.

60 Lot Nemez, 21.05.2021: Kommentar. In: Kanal Schnellroda, »100 Jahre Sturm auf den Annaberg« – Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM>, aufgerufen am 01.09.2022.

61 Sprenger, Landknechte auf dem Weg ins Dritte Reich?, S. 14.

nehmen die subjektiven Zeugnisse über die Ereignisse am Annaberg als historische Tatsachen an.

4 Das Spiel mit der Triftigkeit

So kurz die historische Erzählung in der Kombination aus Video und einleitendem Artikel auch sein mag, es zeigen sich Vorgehensweisen, die in größerem Umfang auch in der Zeitschrift *Sezession* zu beobachten sind.⁶² Betrachtet man die Triftigkeit⁶³ der dargebotenen historischen Erzählung fallen mehrere Aspekte auf. Die Erzählung ist normativ überhöht. Sie ist monoperspektivisch und weist die Rollen der »Guten« und der »Bösen« klar zu. Das Handeln der Freikorpskämpfer wird als heroisch dargestellt, der Kampf um den Annaberg ist für Kubitschek und Lehnert ein »legendärer Moment«⁶⁴. Sie bewerten das Ereignis nicht nur positiv, die Autoren verklären es und machen Kritik oder kontrastierende Erzählungen somit unmöglich. Das Ereignis ist weniger als Teil der Geschichte relevant, seine Bedeutung wird ins Mythische übersteigert.

Narrativ ist die Darstellung verkürzt. Die beitragenden Autor*innen und Kommentierenden gehen entweder nicht auf die Subjektivität der Erzählung ein oder sie benennen diese, um ihr dann aber keine Rechnung zu tragen. Einige Nutzer*innen tragen zur Debatte nicht durch narrative, sondern durch lyrische Texte bei. Die historische Erzählung wird somit verstärkt romantisiert und verklärt.

Besonders relevant ist die Betrachtung der empirischen Triftigkeit. Lehnert und Kubitschek heben zwar hervor, dass es ihnen vor allem um die Spuren des Ereignisses in der Literatur gehe – in ihrem Video verwischen aber die Grenzen zwischen literarischem Werk und historischem Ereignis. Das spiegelt sich in den Kommentaren der Nutzer*innen wider. Diese betrachten das Video teilweise als Lerngelegenheit, was darauf hindeutet, dass sie dem Video auch

62 Siehe dazu die Dissertation von Huber: *Provokation und Verharmlosung. Das Geschichtsbild der Neuen Rechten am Beispiel der Zeitschrift Sezession*.

63 Der Geschichtsdidaktiker Jörn Rüsen hat die Kategorie der Triftigkeit zur Bewertung historischer Erzählungen eingeführt. Er unterscheidet dabei zwischen empirischer, narrativer und normativer Triftigkeit. Vgl. Rüsen, Jörn: *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*. Frankfurt a.M. 1990, S. 227.

64 Kanal Schellroda: 100 Jahre Sturm auf den Annaberg Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch, [Minute 26:29-26:47].

empirische Triftigkeit zuschreiben. Verstärkt wird dies durch die in den Kommentaren zu beobachtende Ablehnung des etablierten Journalismus und der Geschichtswissenschaften. Journalist*innen wird unterstellt, die Bedeutung des Ereignisses nicht zu kennen, da nicht darüber berichtet würde. Bei Historiker*innen gehen die Kommentierenden davon aus, dass diese sich nicht mit dem Ereignis befassen würden oder nur verzerrt darüber berichteten, aus Angst ihre Beschäftigung zu verlieren. Damit wird in den Kommentaren impliziert, dass eine unvoreingenommene wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik nicht möglich sei, beziehungsweise verhindert würde.

Die Autoren Lehnert und Kubitschek werden durch die Kommentierenden einhellig bestätigt. Auch unter den Kommentator*innen bestärken und bestätigen sich einzelne Akteur*innen. Das angebotene Geschichtsbild wird nicht hinterfragt oder kritisiert, sondern durch Ergänzungen, wie »weiterführende« Literatur oder Videos vertieft und bestätigt. Die Akteur*innen nehmen die Erzählung an und festigen sie somit. Der »legendäre« Charakter, den Kubitschek und Lehnert den Geschehnissen am und um den Annaberg zuschreiben, wird noch erweitert, indem Kommentierende den »Heroismus« der Freikorps hervorheben und die Thematik mit Gedichten unterfüttern.

Bereits in dieser »Kleinst-Erzählung« um den Annaberg werden Kommunikationsstrategien der Neuen Rechten, bezogen auf das Geschichtsbild, sichtbar. Nur die eigene Perspektive wird von den Akteur*innen zugelassen. Anderen Positionen wird die Legitimität abgesprochen. Deren Vertreter*innen werden nicht als mögliche Gesprächspartner*innen betrachtet, sondern als Gegner*innen, ja als »Geschichtsfälscher*innen«. Auf normativer Ebene spielen die Relevanz der Geschichte, Männlichkeitsvorstellungen, die Vorstellung eines homogenen national-völkischen Kollektivs und die Bedeutung des Opfers wesentliche Rollen.⁶⁵

Der digitale Raum trägt im Fall der *Sezession im Netz* und des *Kanal Schnellroda* nicht zu einer größeren Differenzierung oder zu einem kontroversen Diskurs bei. Die Akteur*innen finden im Internet und den Sozialen Medien die Gelegenheit Bestätigung zu erlangen und somit die eigene Position und die eigene historische Erzählung zu stärken. Durch die Möglichkeit des Kommentierens wird die Erzählung noch weiter mit Bedeutung aufgeladen. Im Fall des Blogs der *Sezession* wird Patriotismus und der Schutz »Deutschlands« beson-

65 Ausführlich hierzu: Vgl. Huber, Provokation und Verharmlosung, Kapitel 20: Normative Kernkonzepte in der Sezession.

ders hervorgehoben. Bei YouTube konzentrieren sich mehrere Beitragende auf die Rolle der Freikorps, die ausschließlich positiv bewertet werden.

Im digitalen Raum stehen Beiträge nie isoliert da. Die Kommentierenden in Blog und Zeitschrift binden die Erzählung in weitere Erzählungen ein, indem teilweise lyrische Texte damit in Verbindung gebracht werden, teilweise werden auch weitere Videos verlinkt. Diese kommen aber ausschließlich aus dem Milieu der Neuen Rechten oder verwandten Milieus. In den Ergänzungen werden keine konträren Positionen deutlich, sondern es wird ausschließlich die in Text und Video der *Sezession* vertretene Position gestärkt. So wird von den Nutzer*innen gemeinsam eine größere Triftigkeit der Erzählung simuliert.

Die Phänomene der Filterblase und Echokammer lassen sich hier deutlich beobachten. Durch das Zusammenspiel von persönlichen Handlungen in den sozialen Medien, wie das Hinzufügen von Kontakten oder das Abonnieren bestimmter Kanäle und der durch Algorithmen geprägten Auswahl, Personalisierung und Empfehlung von Inhalten kommt es zu einer verstärkten Selektion und Komplexitätsreduktion – eine Filterblase entsteht.⁶⁶ Exemplarisch zeigt sich das hier in den Abonnent*innen des YouTube Kanals und den Leser*innen des Blogs, die durch persönliche Entscheidungen online auf diese Angebote aufmerksam wurden. In den Kommentaren zeigt sich daran anschließend das Phänomen der Echokammern. Hier kommunizieren Menschen mit ähnlichen Einstellungen miteinander, aus diesem Grund kommt es zu einer beständigen Bestärkung dieser Einstellungen, »während abweichende, herausgefilterte Meinungen und Informationen kaum zu den Nutzer*innen vordringen«.⁶⁷ Weder in den Kommentaren im Blog der *Sezession*, noch auf dem YouTube Kanal kommt es zu deutlichen Differenzen mit dem Inhalt. Die Kommentierenden bestärken und verstärken durch eigene Inhalte die Beiträge.

Wolfgang Schweiger führt mithilfe beispielhafter Beobachtungen aus, dass Filterblasen zu Meinungsverstärkung führen; Einstellungen und Weltbilder näherten sich an, da nur bestätigende Aussagen kursieren. Das Phänomen der Echokammer führe dann zu einer Steigerung und zu extremeren Posi-

66 Vgl. Struck, Jens u.a.: Volksverhetzung und Volksvernetzung: Eine analytische Einordnung rechtsextremistischer Onlinekommunikation. In: Kriminologie – Das Online-Journal 2 (2020), S. 310–337, hier S. 316f.

67 Struck, Volksverhetzung und Volksvernetzung, S. 317.

tionen.⁶⁸ Das knapp zehnmütige Video »Oberschlesien – Unvergessene Heimat im Osten«, auf das der/die Nutzer*in »Deutscher Schwur« verweist, beinhaltet dann auch klar geschichtsrevisionistische Positionen. Das Video wurde von »Deutsche Lohe« erstellt.⁶⁹ Zu heroischer Musik, wechselnd mit dokumentarisch anmutenden Erzählungen, erfolgen Einblendungen von Grafiken, Fotografien und Verfasser*innentexte zur »Geschichte« Oberschlesiens. Quellenangaben gibt es für die Aussagen und das Bildmaterial des Videos keine. Auf der ersten Textfolie ist zu lesen: »Oberschlesien ist eines der wichtigsten Gebiete im wahren Ostdeutschland, das nicht an Oder und Neiße endet, sondern erst dort beginnt.«⁷⁰ Der/die Verfasser*in endet mit der Behauptung: »Dank der antipatriotischen Umerziehung der Deutschen nach dem Krieg und der damit einhergehenden Geschichtsvergessenheit, ist das Wissen über Oberschlesien (und den gesamten wahren deutschen Osten) verkümmert.«⁷¹ Neben Dank für das Video und Erzählungen über familiäre Bezüge zu Oberschlesien finden sich in den Kommentaren auch solche, in denen die Kommentierenden zum Ausdruck bringen, dass sie die »wahren Gebiete wiedererlangen«⁷² wollen. Hier zeigt sich deutlich, wie durch die Ergänzungen von Kommentierenden die Positionen extremer werden.

5 Fazit

Der digitale Raum trägt dazu bei, dass die Grenzen in Narrationen zwischen romantisierten literarischen und triftigen historischen Erzählungen verwischen. Akteur*innen finden einen Ort, an dem sie, größtenteils anonym, Kritik an bestehenden Erzählungen und gesellschaftlichen Verhältnissen üben können und ausschließlich Bestätigung für ihre Positionen erhalten.

68 Vgl. Schweiger, Wolfgang: Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern. Wiesbaden 2017, S. 153.

69 Vgl. Deutsche Lohe, 10.06.2015: Oberschlesien – Unvergessene Heimat im Osten [YouTube], https://www.youtube.com/watch?v=mcxlgx_0l8E, aufgerufen am 27.04.2023. Nach Abschluss dieses Beitrags wurde das Video von YouTube entfernt, da es gegen die YouTube-Nutzungsbedingungen verstößt. Vgl. YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=mcxlgx_0l8E, aufgerufen am 23.08.2024.

70 Deutsche Lohe, Oberschlesien – Unvergessene Heimat im Osten, [Minute 0:23-0:57].

71 Deutsche Lohe, Oberschlesien – Unvergessene Heimat im Osten, [Minute 9:24-9:43].

72 Erik LS: Kommentar. In: Deutsche Lohe, Oberschlesien – Unvergessene Heimat im Osten.

Grundkenntnisse historischen Lernens zu besitzen und historische Erzählungen nach ihrer Triftigkeit⁷³ bewerten zu können, ist ein Schlüssel dazu, den strategischen Umgang der Neuen Rechten mit Geschichte sichtbar zu machen. Historische Erzählungen, die geschichtsrevisionistische Positionen vertreten, finden sich zuhauf in den digitalen Medien. Dort können sie noch einfacher verbreitet werden als im analogen Bereich und werden auch zufällig in die Aufmerksamkeit historisch interessierter Menschen gespült. Wenn diese darin geschult wurden, Perspektiven zu erkennen, den Konstruktionsprozess einer historischen Erzählung durch Dekonstruktion nachzuvollziehen und die normative, empirische und narrative Triftigkeit einer Erzählung zu bewerten, sind sie dazu in der Lage mit geschichtsrevisionistischen historischen Erzählungen umzugehen und deren Versuche Triftigkeit zu simulieren zu erkennen.

Literatur

- Barricelli, Michele: Narrativität. In: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Band 1. Schwalbach/Ts 2017, S. 255–280.
- Barricelli, Michele: Überflieger. Die Debatte um Erzählen und narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht auf ihrem fragwürdigen Höhepunkt. In: Schreiber, Waltraud; Ziegler, Béatrice; Kühberger, Christoph (Hg.): Geschichtsdidaktischer Zwischenhalt. Beiträge aus der Tagung ›Kompetent machen für ein Leben in, mit und durch Geschichte‹ in Eichstätt vom November 2017. Münster 2019, S. 43–58.
- Bickelmann, Hartmut (Hg.): Bremerhavener Persönlichkeiten aus vier Jahrhunderten. Ein biographisches Lexikon. Stadtarchiv, Bremerhaven 2002.
- Bundesamt für Verfassungsschutz, 26.04.2023: Bundesamt für Verfassungsschutz stuft »Institut für Staatspolitik«, »Ein Prozent e.V.« und »Junge Alternative« als gesichert rechtsextremistische Bestrebungen ein, <https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2023/pressemitteilung-2023-2-ifs-ein-prozent-ja.html>, aufgerufen am 28.04.2023.

73 Vgl. Zur Frage historischer Triftigkeit in digitalen Narrationen, v.a. anhand von Nutzer*innenkommentaren, auch den Beitrag von Pöppelwiehe in diesem Band.

- Haubold, Juliane: Der Gipfel der Symbolik. Der Sank Annaberg als Verkörperung Oberschlesiens. In: Loew, Peter Oliver; Pletzing, Christian; Serrier, Thomas (Hg.): Wiedergewonnene Geschichte. Zur Aneignung von Vergangenheit in den Zwischenräumen Mitteleuropas. Wiesbaden 2006, S. 347–362.
- Huber, Sarah: Provokation und Verharmlosung. Das Geschichtsbild der Neuen Rechten am Beispiel der Zeitschrift *Sezession*. Berlin erscheint 2024.
- Kronauer, Jörg: Der Annaberg. »Ein Symbol des erwachten Deutschtums«. In: Langebach, Martin; Sturm, Michael (Hg.): Erinnerungsorte des extremen Rechten. Wiesbaden 2015, S. 139–156.
- Langebach, Martin; Raabe, Jan: Die ›Neue Rechte‹ in der Bundesrepublik Deutschland. In: Virchow, Fabian u. a. (Hg.): Handbuch Rechtsextremismus. Wiesbaden 2016, S. 561–592.
- Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard (Hg.): Methoden im Geschichtsunterricht. 5. Auflage. Schwalbach/Ts. 2016, S. 408–424.
- Pfahl-Traughber, Armin: Zeitschriftenporträt: *Sezession*. In: Jahrbuch Extremismus und Demokratie Band 29, 2017, S. 216–232.
- Pfahl-Traughber, Armin: Diskurse der Neuen Rechten in dem Publikationsorgan »*Sezession*«. Eine extremismus- und ideologietheoretische Analyse der Zeitschrift. In: Ders. (Hg.): Jahrbuch für Extremismus & Terrorismusforschung 2017/18 (I). Brühl/Rheinland 2018, S. 182–207.
- Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt a.M. 1990.
- Salzborn, Samuel: Angriff der Antidemokraten. Weinheim 2017.
- Schweiger, Wolfgang: Der (des)informierte Bürger im Netz. Wie soziale Medien die Meinungsbildung verändern. Wiesbaden 2017.
- Smith, Anthony D.: Nationalism. Theory, Ideology, History. Cambridge 2001.
- Sprenger, Matthias: Landknechte auf dem Weg ins Dritte Reich? Zu Genese und Wandel des Freikorpsmythos. Paderborn 2008.
- Struck, Jens u. a.: Volksverhetzung und Volksvernetzung: Eine analytische Einordnung rechtsextremistischer Onlinekommunikation. In: Kriminologie – Das Online-Journal 2 (2020), S. 310–337.
- Virchow, Fabian: ›Medienkrieg‹ Die populistische und extreme Rechte als mediale Akeurin. In: Schütz, Johannes; Schäller, Steven; Kollmorgen, Raj (Hg.): Die neue Mitte? Ideologie und Praxis der populistischen und extremen Rechten. Bonn 2021, S. 321–334.

- Weiß, Volker: Die autoritäre Revolte. Die Neue Rechte und der Untergang des Abendlandes. Bonn 2017.
- White, Hayden: Metahistory: die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a.M. 2008.
- Wiedemann-Schmidt, Wolf, 23.04.2020: Kubitscheks rechtsradikale Denkfabrik wird »Verdachtsfall«, <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/richtextextremismus-goetz-kubitscheks-institut-fuer-staatspolitik-wird-zum-verdachtsfall-a-a099e200-d1b6-4b9c-a36c-87e6419e0e31>, aufgerufen am 07.05.2020.
- ZEIT online, 23.04.2020: Verfassungsschutz stuft Kubitschek-Institut als Verdachtsfall, <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-04/neue-rechte-goetz-kubitschek-verfassungsschutz-institut-staatspolitik>, aufgerufen am 07.05.2020.

Quellen

- Deutsche Lohe, 10.06.2015: Oberschlesien – Unvergessene Heimat im Osten [YouTube], https://www.youtube.com/watch?v=mcxlgx_oI8E, aufgerufen am 27.04.2023.
- Institut für Staatspolitik: Arbeitsgebiete, <https://staatspolitik.de/arbeitsgebiete/>, aufgerufen am 07.05.2020.
- Institut für Staatspolitik, 29.11.2016: Staatspolitik Chronik 2000, <https://staatspolitik.de/chronik-2000/>, aufgerufen am 07.05.2020.
- Institut für Staatspolitik, 29.11.2016: Staatspolitik Chronik 2008, <https://staatspolitik.de/chronik-2008/>, aufgerufen am 07.05.2020.
- Institut für Staatspolitik, 28.04.2020: Der »Verfassungsschutz« und wir, <https://staatspolitik.de/der-verfassungsschutz-und-wir/>, aufgerufen am 07.05.2020.
- Kanal Schellroda, 21.05.2020: 100 Jahre Sturm auf den Annaberg. Götz Kubitschek und Erik Lehnert im Gespräch [YouTube], <https://www.youtube.com/watch?v=EeUXyhpQkkM&t=11s>, aufgerufen am 31.08.2022.
- Kubitschek, Götz, 21.05.2021: 100 Jahre »Sturm auf den Annaberg« – ein Gespräch. In: Sezession im Netz, <https://sezession.de/64262/100-jahre-sturm-auf-den-annaberg-ein-gespraech?hilite=Annaberg>, aufgerufen am 31.08.2022.

Kubitschek, Götz, 13.05.2024: Das Institut für Staatspolitik ist Geschichte – warum? In: Sezession im Netz, <https://sezession.de/69226/das-institut-fuer-staatspolitik-ist-geschichte-warum>, aufgerufen am 23.08.2024.

MDR Sachsen-Anhalt, 13.05.2024: Rechtsextremes »Institut für Staatspolitik« aufgelöst – Neugründung angekündigt, <https://www.mdr.de/nachrichten/sachsen-anhalt/halle/saalekreis/institut-staatspolitik-aufgeloest-100.html>, aufgerufen am 23.08.2024.

Wir selbst: Selbstverständnis, <https://wir-selbst.com/uber-uns/selbstverstaendnis/>, aufgerufen am 01.09.2022.

Gemeinsame Diskussion aller Autor*innen

Aktuelle Entwicklungen

Eine gemeinsame Diskussion

Clara Wahl, Christina Brüning, Sarah Huber, Alexandra Krebs, Sophie Kühnlenz, Verena Lucia Nägel, Anja Neubert, Laura Maria Niewöhner, Johanna Pöppelwiehe, Sanna Stegmaier, Sabrina Stolp, Anna Valeska Strugalla

Der vorliegende Text stellt die diskutierten weiterführenden Anmerkungen und Forschungsperspektiven dar, welche die Autor*innen des Bandes in einem gemeinsamen Treffen 2023 formuliert haben.¹ Die folgenden Ausführungen sind daher kommunikativ und kollaborativ entwickelt und formuliert worden. Sie unterscheiden sich somit in Stil und Struktur von den anderen Beiträgen des Bandes, diskutieren vor allem Fragen an, ohne sie immer hinreichend zu beantworten und sollten folglich lediglich als eklektische Sammlung noch offener Ideen und Impulse angesehen werden.

Zudem stand der Austausch unter dem Eindruck der damals omnipräsenten gesellschaftlichen Debatte über die neusten KI-Entwicklungen, auf welche wir bereits in der Einleitung dieses Bandes verwiesen haben. Die gemeinsame Diskussion war daher stark von diesem Thema geprägt. Wir beschäftigen uns dabei insbesondere mit dem Einfluss von KI-Anwendungen auf das historische Lernen sowie grundsätzlich auf Lehr-Lernprozesse aus einer geschichtsdidaktischen Perspektive. Dass hierin nicht nur Gefahren liegen, sondern sich auch neue Chancen einer Kooperation zwischen KI und Mensch ergeben, verdeutlicht etwa die renommierte KI-Expertin Doris Weßels aus dem Bereich der Wirtschaftsinformatik:

1 Die Ausführungen in diesem Abschlussbeitrag sowie im Band beziehen sich überwiegend auf den technischen Stand zur Entwicklung und Abfassung der Publikation im Jahr 2023. Ebenso verhält es sich mit der Nutzung von Forschungsliteratur, die gerade in diesem Feld natürlich täglich erweitert wird.

»Es geht nicht um ein Gegeneinander von KI-Chatbots und menschlichen Lehrkräften, sondern um eine neue Form der Kollaboration im Sinne eines konstruktiven Miteinanders von Mensch und Maschine, natürlich unter bestmöglicher Nutzung vorhandener Synergien.«²

Dass die fortschreitende Technologie der KI in viele Lebensbereiche strahlt, erscheint gegenwärtig unbestreitbar. So werden auch deutliche Einflüsse auf den Bildungssektor und auf weiterer Ebene in der historisch-politischen Bildung sichtbar. Die von Weßels artikulierten Synergien von KI und Mensch bergen in der konkreten Umsetzung jedoch auch einige Herausforderungen, welche laut einer Studie der Vodafone-Stiftung ebenso von der Bevölkerung wahrgenommen werden. So sieht die Mehrheit der Deutschen mit 57 Prozent den Einsatz von KI an Schulen kritisch, wohingegen nur circa ein Drittel der Befragten die von Weßels beschriebene Perspektive einnehmen.³ Diese Positionen treten auch verstärkt in Feuilleton und Presse in den Vordergrund, äußern sich in Titeln, wie z. B. »Aufsätze auf Abruf: Universitäten und Schulen wollen Gebrauch von ChatGPT eindämmen«⁴ oder auch international: »The College Essay Is Dead. Nobody is prepared for how AI will transform academia«⁵.

Welche Konsequenzen und weiterführenden Fragen ergeben sich also aus dieser »Transformation« für die Geschichtstheorie, -didaktik und -wissenschaft mit Fokus auf das historische Erzählen, welches wir als zentrale Kategorie in diesem Sammelband in den Blick genommen haben?

Geschichtstheoretisch haben wir uns z. B. die Frage gestellt, inwieweit sich für das historische Erzählen auf den drei Ebenen von Raum, Zeit und Selbst neue Erkenntnisse ergeben. Die Ebene des Raums kann als eine abstrakte Kategorie begriffen werden, welche innere und äußere Grenzen wahrnehmbar

2 Vodafone Stiftung Deutschland GmbH, 2023: Aufbruch ins Unbekannte. Schule in Zeiten von künstlicher Intelligenz und ChatGPT, https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/04/Aufbruch-ins-Unbekannte_Studie-zu-KI-im-Schulkontext.pdf, aufgerufen am 13.04.2024, S. 20.

3 Vodafone Stiftung, Aufbruch ins Unbekannte.

4 König, Carla: Aufsätze auf Abruf: Universitäten und Schulen wollen Gebrauch von ChatGPT eindämmen, <https://www.stern.de/digital/chatgpt--universitaeten-und-schulen-versuchen-chatbot-nutzung-einzudaemmen-33085684.html>, aufgerufen am 14.02.2024.

5 Fowler, Emily, 2022: »The college essay is dead«: Academics react to ChatGPT, <https://campusreform.org/article?id=20929>, aufgerufen am 28.06.2023.

macht und eine klare Trennung zwischen Fremde und Vertrautheit zieht.⁶ Durch den enormen Einfluss von Digitalität tauchen Subjekte oft in Mischformen des Raums ein, indem die Grenzen zwischen »Innen« und »Außen« sowie zwischen »Vertrautem« und »Fremdem« nicht mehr unmissverständlich voneinander unterschieden werden können. Dies lässt sich beispielsweise an der Verwendung von ChatGPT⁷ erkennen: Formal wird der Raum, in dem sich das Subjekt befindet, also die Position vor einem digitalen Endgerät meist als vertraut empfunden. Bei Eingaben von Prompts, also benutzer*in-nendefinierte Instruktionen an die KI, können jedoch neue Perspektiven und Welten eröffnet werden, welche das Subjekt zunächst als unvertraut wertet. Hierbei wirkt die äußere Vermutung einer klaren Abgrenzung von wirklichen und digitalen Räumen, die sich jedoch nach genauerer Betrachtung unseres digitalen Alltags als Fehlannahme herausstellt. In der Diskussion der Autor*innen ergab sich diesbezüglich die Frage, inwiefern die subjektive Wahrnehmung der Ebene Raum fluktuiert, oder konkreter: Wird von Subjekten noch klar zwischen den verschiedenen Räumen unterschieden oder lässt sich eine Form der Anderswertigkeit feststellen? Wie würde sich diese Gestalt des Raums beschreiben lassen? Dies sind Fragen, welche wir mit dem heutigen Kenntnisstand noch nicht schlussendlich beantworten können, aber welche in Zukunft von akuter Relevanz sein werden. Denn auch die Ebene von Zeit spielt bei der historischen Sinnbildung und folglich auch im Umgang mit KI eine Rolle. Durch historische Sinnbildungsprozesse wird Vergangenes auf Gegenwart und Zukunft bezogen, um dadurch menschliches Entscheiden und Handeln zu bewältigen, Orientierung zu erlangen. Auch unkalkulierbare Ereignisse und Prozesse werden dabei durch Erzählen so interpretiert, dass sie alltags- und lebensbezüglich aufgefasst und anwendbar gemacht werden können.⁸ Die rapide Weiterentwicklung von Technik, die fortschreitende und unaufhaltsame Implementierung von KI und die sich bereits etablierte digitale Kommunikation in unserer Lebenswelt kann jedoch für Subjekte als bedrohlich rasant und überfordernd empfunden werden (vgl. die Einleitung dieses Bandes). Können hierbei historische Sinnbildungen über Zeiterfahrung weiterhin lebensweltliche Orientierungen ermöglichen, stoßen sie nicht vielleicht auch an Grenzen?

6 Vgl. Rösen, Jörn: Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen. Wiesbaden 2020, S. 13.

7 Vgl. zu ChatGPT auch den Beitrag von Alexandra Krebs in diesem Band.

8 Vgl. Rösen, Historische Sinnbildung, S. 15.

Die Verknüpfung der Sinnbildung mit der technologischen Realität unserer Gesellschaft stellt das Individuum zudem vor die Herausforderung auf der Ebene des Selbst. Das Subjekt systematisiert dabei das eigene Leben nach gewissen Aspekten, welche selbst auf die eigene Entwicklung hin überprüft werden können. Diese Aspekte folgen einer klaren normativen Ausrichtung, welche je nach Lebensphasen neu modifiziert und verhandelt werden. Dabei wird deutlich, dass der Mensch kein explizites Wesen der Natur ist, sondern durch die Transformation seiner Natürlichkeit immer einen gewissen kulturellen Habitus aufgreift.⁹ In Bezug auf Digitalität gilt es hierbei zu überlegen, inwiefern sich dieser Habitus durch den digitalen Raum etabliert oder modifiziert. Dabei spielen die bereits erwähnten digitalen Kommunikationsweisen im gleichen Maße wie die Erweiterung der Sinnbilder durch KI oder Social Media eine Rolle. Die Konfrontation mit scheinbar unendlich vielen Repräsentationen von Identitäten kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf das Selbst aufweisen. Hierbei können Menschen aufgrund der Hyperkonnektivität Gemeinsamkeiten finden und sich beispielsweise ein unterstützendes Umfeld aufbauen oder aber mit Menschen konfrontiert werden, die ihre identitätsstiftenden Aspekte kritisieren, wenn nicht sogar diskriminieren. Aber auch Algorithmen können unterbewusst die Interessensschwerpunkte und (augenscheinlichen) Bedürfnisse des Subjektes herausstellen, was bei der Suche nach der Identität helfen kann. Es lässt sich also nicht von der Hand weisen, dass das Selbst einem starken digitalen Einfluss ausgesetzt ist.

Grundsätzlich bleibt historisches Erzählen jedoch auch im Zeitalter der Hyperkonnektivität und im digitalen Dialog bestehen. Dabei ändert sich allerdings der Prozess des Generierens der historischen Sinnbilder im digitalen Raum. Dies lässt sich besonders an den temporalen und facettenreichen Ausprägungen von Digitalität erkennen, wie Anja Neubert in unserer Diskussion erläuterte. Digitale Medien eröffnen Raum für facettenreiche Aspekte von Identität, welche auch mit Formen von Erinnerung einhergeht.¹⁰ Gleichzeitig sind digitale Räume Werkzeug, Grundlage und Ergebnis von Hyperkonnektivität, welche auch auf identitäts- und erinnerungsstiftende Momente Einfluss nehmen. Sie prägen Denkweisen und Handlungs- sowie

9 Vgl. ebd., S. 15.

10 Vgl. dazu am Beispiel digitaler Archive: Stegmaier, Sanna; Nägel, Verena Lucia; Brüning, Christina: Digital Archiving and Teaching with Testimony in the 21st Century. A German and Transnational Perspective. In: Sara Jones, Roger Woods (Hg.): Culture and Testimony for Practitioners and Researchers. Cham 2023, S. 325–356.

Entscheidungsoptionen. Die mächtige Wirkung digitaler Räume gibt Anlass zur Hinterfragung der kulturhistorischen Strukturbedingungen, welche sich mit ihnen verändert.¹¹ Jakob Krameritsch arbeitet dafür die vier Typen des historischen Erzählens nach Rösen auf und ergänzt sie. Neben dem traditionellen, exemplarischen, kritischen und genetischen Erzählen erkennt er eine weitere Mischform des historischen Erzählens. Das situative Erzählen¹² kennzeichnet sich dabei durch eine risikoreiche Optionenvielfalt, eine große Kombinierbarkeit, Hybridität und eine Chance zur einfachen Verwerfung von zuvor vereinnahmten identitätsstiftenden Aspekten. Identität äußert dabei einen transitorischen Charakter, sie »wird zu einem intragenerationalen Projekt; sie ist aufgefordert, sich innerhalb einer Lebensspanne mehrmals neu auszurichten, sich zu ändern (situative Identität)«. ¹³ Das heißt also, dass die Art der situativen Identitätsbildung sich im historischen Erzählen ausdrücken kann, was sich vordergründig durch einen negierenden Lebenslauf und Alltag gegenüber Stabilitäten und Kontinuitäten äußert. »Erfahrungsraum und Erwartungshorizont müssen immer wieder neu und situativ aufeinander bezogen werden«. ¹⁴ In Anbetracht der Entwicklung von Digitalität lässt sich die von Krameritsch generierte Form des situativen Erzählens bestätigen, wenngleich die anderen Formen bestehen bleiben. Sabrina Stolp wies in unserem Gespräch zu Recht darauf hin, dass das Individuum besonders durch die ständige Abrufbarkeit, die verschiedenen Algorithmen und digitalen Verknüpfungen, wenn auch nur in fragmentarischer Gestalt, in seiner Identitätssuche beeinflusst wird.

Diese zumindest kurz andiskutierten Veränderungen des historischen Erzählens haben auch aus geschichtsdidaktischer Perspektive zu weiteren Fragestellungen und Diskursen über die Fassung der historisch-politischen Bildung angeregt. In der abschließenden Besprechung wurde u.a. angemerkt, dass die Entwicklung von Social Media und die Entwicklung von KI in ihrem Wesen unterschieden werden müssen. Verena Nägel erläuterte, dass KI für

11 Vgl. Krameritsch, Jakob: Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Susanne Popp, Michael Sauer, Gerhard Paul (Hg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010, S. 261–281, hier S. 272.

12 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Sabrina Stolp »Situatives Erzählen in Digitalien: Eine Analyse am Beispiel des Instagram-Accounts @nichtsophiescholl« in diesem Band.

13 Krameritsch, Die fünf Typen des historischen Erzählens, S. 269.

14 Ebd., S. 270.

den Geschichtsunterricht eine große Auswirkung hat, da besonders die künstliche Genese von Quellen, Bildern und Sekundärtexten Einfluss auf die Lehr- und Lernsettings nehmen können. Beispielsweise wird die Unterscheidung zwischen Deepfakes und filmischen Aufnahmen als Quelle durch KI erheblich erschwert und stellt uns zusehends, besonders im Kontext von Propaganda, Verschwörungserzählungen, Diskriminierungen vor gesellschaftlichen Herausforderungen. Um den revolutionären Charakter von KI im Unterricht zu berücksichtigen, erscheint eine Abwägung und partielle Bewertung in den einzelnen Lehr- und Lernsituationen unumgänglich. Deshalb diskutierten wir im Folgenden KI als Revolution mit ihren Potenzialen und Herausforderungen.¹⁵

Zunächst einmal lässt sich festhalten, dass durch künstliche Intelligenz die Chance besteht, den Unterricht so zu individualisieren, dass die Lernenden bedürfnisorientiert in ihren Kompetenzen unterstützt werden können. Beispielsweise kann die sprachliche Komplexität von (Quellen-)Texten durch KI dem Kompetenzgrad der Lernenden angepasst werden. Mithilfe eines einfachen Prompts können Texte anwendungsorientiert differenziert werden.¹⁶ Dazu können Lernende einfache Verständnisfragen äußern, die von der KI, ob nun fachlich fundiert oder nicht, unmittelbar beantwortet werden. Diese Option steht den Lernenden dabei temporal und lokal unabhängig zur Verfügung. Mithilfe von sogenannten Intelligenten Tutorsystemen (ITS), welche spezialisierte KIs verwenden, um individuelle Lernprozesse zu ermöglichen, können dabei Lehrsituationen mit einem/einer Tutor*in simuliert werden. Es können personalisierte Lernziele und -strategien festgelegt, systematisch visitiert und überprüft werden.¹⁷ Bei Anwendung der ITS werden die individuellen Eigenschaften der Lernenden in einem Maße berücksichtigt, wie es eine Lehrkraft in einer durchschnittlich großen Klasse nicht leisten könnte. Somit ergibt sich in diesem Kontext die Chance der Individualisierbarkeit von Lernprozessen, bei denen die Lehrkräfte durch maschinelle Aufbereitung der inhaltlichen Themen entlastet werden können. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, durch diese Systeme direkte Feedbackschleifen einzubauen, welche sich auf das sogenannte Fähigkeitsselbstkonzept und damit wiederum auf die eigene Identität aus-

15 Nuxoll, Florian: KI in der Schule. In: APuZ 42 (2023). Artikel vom 14.10.2023, S. 41–46, hier S. 41.

16 Vgl. ebd., S. 42.

17 Vgl. ebd., S. 44.

wirken können. Ob diese Erkenntnis als positiv oder negativ zu bewerten ist, erscheint diskutierbar.

Die gesellschaftlich verbreitete Skepsis gegenüber KI, die in diesem Band bereits mit der Warnung der CEOs der großen KI-Tech-Companies in der Einleitung aufgegriffen wurde, scheint nicht aus dem luftleeren Raum gegriffen zu sein. Die neuen digitalen Entwicklungen bringen große Herausforderungen mit sich, welche auch in Lehr- und Lernräumen bewältigt werden müssen.

Da KI-Modelle mit Daten trainiert wurde, welche keinesfalls die Pluralität unserer Gesellschaft repräsentieren und zudem oftmals u. a. diskriminierende und propagandistische Inhalte – daher auch historische Narrationen – reproduzieren und verstärken, können sie große gesellschaftliche Gefahren bergen. Historisch-politische Bildung sollte diese daher auch adressieren, damit Lernende KI-generierte Inhalte nicht unhinterfragt übernehmen, sondern diese kritisch reflektieren.¹⁸

Zudem ergibt sich bezüglich der Orientierung an wissenschaftlich basierenden Fakten von KI-generierten Antworten ein deutliches Defizit. Oftmals liegt der Fokus der KI bei der Generierung von Texten vordergründig auf dem »Zustimmungspotenzial«, was das Verwenden von KI in Bildungssetting erschwert.¹⁹ Bei einem Experiment des Lehrers Alexander König wurde dabei auch ersichtlich, dass die KI auch aus einem geschichtswissenschaftlichen Blickwinkel betrachtet, nicht frei von Fehlern ist. Anfang 2023 gab König dabei der KI den Befehl alle historischen Ereignisse des neunten Novembers aufzulisten. Neben faktisch falschen Informationen wie dem angeblich am neunten November 2015 stattgefundenen Anschlag in Paris, beinhalteten die Informationen auch Ereignisse im nationalsozialistischen Duktus. Dabei wurde die 1938 stattgefundene Reichspogromnacht mit dem verharmlosenden NS-Begriff der »Reichskristallnacht« titulierte. Nach einigen Tagen wiederholte König den Prompt und konnte dabei jedoch feststellen, dass diese Fehler von der KI behoben wurden. Darin zeigen sich zum einen die Funktionsmechanismen der Modelle sowie die Versuche der Unternehmen diese Mängel nachträglich zu beheben.²⁰ Im Kontext von Bildung heißt dies jedoch, dass Lernende un-

18 Vgl. ebd., S. 43f.; König, Alexander: Was geschah an jenem Tag? ChatGPT in Geschichtsunterricht – neue Möglichkeiten in der Lern- und Aufgabenkultur. In: Alexander König (Hg): Praxisratgeber Künstliche Intelligenz: Wie Chatbots & Co. Den Unterricht verändern. Hannover 2023, S. 23–26.

19 Vgl. Nuxoll, KI in der Schule, S. 45.

20 Vgl. König, Was geschah an jenem Tag.

bedingt gewisse Kompetenzen für einen reflektierten und kritischen Umgang mit KI entwickeln müssen.

In Verknüpfung zu dem Aspekt der Zuverlässigkeit steht auch die Kategorie der Desinformation. Hierbei geht es konkret um Fake News, welche auch mit politischer Motivation durch KI verbreitet werden können. Diese können facettenreiche Formen wie gefälschte historische Quellen, Audioaufnahmen oder Videos annehmen. Folglich benötigen die Lernenden nicht nur Anwendungskompetenzen, sondern müssen auch ein tiefgreifendes Verständnis für die Funktion der KI entwickeln.²¹ Hier kommt der historisch-politischen Bildung eine besondere Bedeutung zu, da sie vor allem mithilfe von Quellenkritik den Grundstein zum kritischen Denken legt. Es stellt sich dabei die Frage, inwiefern diese auch auf hybride Formate übertragen werden kann. Sarah Huber meinte, dass das bereits vorhandene Handwerkszeug auch dafür verwendbar erscheine. Alexandra Krebs dagegen bezieht sich auf eine Darstellungskritik, im Sinne der De-Konstruktion, welche ein technisches Verständnis erfordert, um die Art, Ausführung und Intention der Präsentation von Inhalten kritisch hinterfragen zu können.

Des Weiteren können sich im Kontext der Entwicklung neuer KI-Anwendungen und Inhalte gesellschaftliche und soziale Ungleichheiten weiter vergrößern.²² Dies stellt besonders die Struktur von Schule vor die Herausforderung dem »digital divide«, welcher sich auf den differentiellen Zugang zu digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien bezieht, entgegenzuwirken. Die digitale Kluft wird durch unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Lernenden im Bereich der Mediennutzung verschärft²³ und bildet so ein heterogenes Bild, was mithilfe von Binnendifferenzierung von Schule und Unterricht aufgegriffen werden muss. Bei der Verwendung der ITS wird erkenntlich, dass besonders leistungsstarke Schüler*innen große Fortschritte erzielen können. Dies steht im Gegensatz zu leistungsschwachen Lernenden, die zwar durch die Individualisierung des Lernprozesses auch profitieren können, jedoch in weit geringerem Ausmaß als leistungsstarke

21 Vgl. Nuxoll, KI in der Schule, S. 45.

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. Gloe, Markus; Puhl, Sebastian: Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die politische Bildung. In: Sebastian Barsch u.a. (Hg): Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität. Frankfurt a.M. 2019, S. 35–49, hier S. 40.

Lernende.²⁴ Eine weitere Problematik ergibt sich aus der Darstellung der KI generierten Inhalte, welche auf gesellschaftlichem Datenmaterial basiert und somit auch die Exklusions- und Diskriminierungsmechanismen innerhalb der Gesellschaft reproduzieren kann. Fortführend lassen sich Repräsentationslücken, welche auch innerhalb von Gesellschaften existieren, feststellen, was sich beispielsweise an mangelnden rassismuskritischen Repräsentation und Kontextualisierung von indigenen Völkern erkennen lässt. Hierbei warf Verena Nägel die Frage auf, was diese Erkenntnis für die Entwicklung KI basierter Materialien bedeuten könne.

Daher erfordert die Implementierung von KI-Systemen auch im Unterricht von der Lehrkraft neben didaktischen auch ethische Vorüberlegungen, welche sich zudem mit dem Verhältnis von sozialem und individuellem Lernen beschäftigen müssen. Gleichsam spielt die Transparenz um die Einbettung von KI-Systemen und die damit verbundenen Anforderungen eine Rolle, die seitens der Lehrkraft gegenüber den Lernenden geleistet werden muss.

Mit Hinblick auf die Kompetenzförderung der Lernenden erscheint nicht nur Transparenz als ein relevantes Mittel, auch Lehrkräfte benötigen die beschriebene Darstellungskritik. Dies gilt nicht nur für die Überprüfung der didaktischen Inhalte, sondern vor allem für die Überprüfung der abgerufenen Leistungen von Lernenden. Vor dem Hintergrund der sich immer weiterentwickelnden KI-Systeme stellt sich dies als eine immer größer werdende Aufgabe heraus. Christina Brüning wies darauf hin, dass diese Herausforderungen auch als Chance verstanden werden können, um die bestehenden Leistungsbeurteilungen zu überdenken und alternative Prüfungsformate zu entwickeln. Ein vielfältiges Angebot von Leistungsnachweisen in Schule ebenso wie in Hochschule kann im Umkehrschluss neue Potenziale zum vielseitigen Kompetenzerwerb bergen. Gerade im Bereich inklusiver Lehr-Lern-Settings ist hier noch viel ungenutztes Potential, um die aktive Teilhabe diverser Personengruppen am historischen Lernen zu realisieren – in Schule und historisch-politischer Bildung, aber auch in Museen und Gedenkstätten.

Um sich diesen Herausforderungen, welche KI mit sich bringt, zu stellen, benötigt es ein Überdenken der Hochschulbildung auf vielen Ebenen. Diese können auch in der Lehrkräfteausbildung als Schnittstelle zur Bewerksstellung der neuesten technologischen Herausforderungen dienen. Da aktuell kein eigener Studiengang zur Entschlüsselung der Funktionssystemen von KI und dessen didaktische Verknüpfung an Hochschulen und Universitäten

24 Vgl. Nuxoll, KI in der Schule, S. 44.

etabliert ist, kommt der historisch-politischen Bildung eine Schlüsselrolle zu, welche es zu nutzen gilt. Die Kompetenz der Darstellungskritik beziehungsweise die *digital literacy* kann folglich als wichtiger Bestandteil der medialen Aufklärung verstanden werden, so Brüning in unserer Diskussion.

Als Brückenschlag zur geschichtswissenschaftlichen Forschung wies Laura Maria Niewöhner ebenso darauf hin, im Sinne einer digitalen Hermeneutik auch die digitalen Entstehungsbedingungen von Erzählungen und damit verbundenen Untersuchungsgegenstände kritisch zu reflektieren. Unabhängig von KI-Anwendungen oder einzelnen digitalen Methodenbausteinen für die geschichtswissenschaftliche Forschung plädierte sie für eine kritische Reflexion von digitalen Workflows (Entstehungsbedingungen und Herstellungsprozesse), die auch die Bedeutung, Funktion und Aussagekraft von Daten für historische Erzählungen verstehen. Diese Reflexionsebenen transparent zu machen und zu vermitteln, kann eine Reaktion der schulischen wie auch wissenschaftlichen Bildungsarbeit auf die Flut von datengetriebenen Anwendungen sein.

Auf die Frage nach der explosionsartigen Manier von KI lässt sich schließlich resümieren, dass zum Zeitpunkt unseres Gesprächs 2023 noch keine konkreten Prognosen zur Entwicklung von KI und ihrem didaktischen Potenzial möglich sind. Der digitale Wandel und der Lernprozess der KI vollziehen sich ganz im Sinne des situativen Erzählens immer schneller und das Individuum sieht sich aufgrund der facettenreichen Repräsentationen von Identitäten im digitalen Raum vor neue Herausforderungen gestellt, denen es sich in wiederkehrenden Phasen zu stellen gilt. Die Integration der eigenen Lebensweise in den digitalen Raum lässt diese repetitive Auseinandersetzung mit Identität als Art der Pflicht erscheinen, dem sich das Individuum aufgrund der gesellschaftlichen Konstruktion nur schwer entziehen kann. Für Lehrpersonen heißt dies die konkrete Auseinandersetzung mit neuen Technologien, welche sie auch in den Unterricht einzubringen wissen. Nur durch Offenheit und *digital literacy* werden Lehrkräfte dazu befähigt, ihre eigene Lehrer*innenidentitäten zur Bewältigung der genannten Herausforderungen und die eingangs erwähnte produktive Kooperation zwischen Mensch und Maschine zu nutzen. Es bleibt also, KI als eine Art *scaffolding* zu verstehen, um die kritische Darstellungskompetenz zu fördern. Für die Zukunft erscheint es sinnvoll übergreifende Fragestellungen hinsichtlich von Wirkungsbereichen und Herausforderungen von KI zu stellen, um Lernprozesse binnendifferenziert und proaktiv unterstützen zu können.

Aus dem gemeinsamen Nachdenken über historisches Lernen und Erzählen in Digitalien sind in der Bearbeitungszeit dieses Bandes viele weitere spannende Projekte hervorgegangen.

Am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte in Marburg leiten Jasmin Blunt und Clara Wahl das Projekt »Kontinuitäten von Anti-Schwarzen-Rassismus. Eine digitale und partizipative Erinnerungsintervention«, mit der die bislang immer noch marginalisierte Erinnerung an Schwarze Menschen als Opfer von NS-Ideologie, Kolonialrassismus und gegenwärtigem Anti-Schwarzen-Rassismus aufgebrochen werden soll. Hierfür werden Social Media Kanäle mit Content, der in Kooperation mit Schwarzen Influencer*innen erstellt wird, bespielt. Eine partizipative Begleitforschung zu historischen Sinnbildungen in Social Media wird das Public History Projekt für die geschichtsdidaktischen Überlegungen, die aus diesem Band hervorgehen, nutzbar machen. Erste Ergebnisse der pre-studies werden dabei bei dem GYSM Workshop »Remembering Genocides and Violent Conflict: Intergenerational Memory and Post-History in Contemporary Societies« präsentiert. In Kooperation mit dem MCDCI der Philipps-Universität Marburg (Marburg Center for Digital Culture and Infrastructure) entstehen digitale Lern- und Fortbildungsangebote im Themenfeld. Die Frage, wie historisches Lernen und politische Bildung auch mit Plattformen wie TikTok und Co, die zu starken Verkürzungen verleiten und als Orte, an denen vor allem rechtspopulistische Parteien dominieren, wird unsere Disziplin in den kommenden Jahren weiter herausfordern.

Im selben Jahr wie dieser Band wird auch die Dissertation von Sanna Stegmaier erscheinen, in der sie sich im Rahmen ihrer mehrjährigen partizipativen Forschung zum *Dimensions in Testimony*-Projekts der USC Shoah Foundation mit Kontinuitäten, Brüchen und Erweiterungen in der Aufnahme, Archivierung und Verwendung ›interaktiver Zeugnisse‹ im hyperkonnektiven Zeitalter auseinandersetzt.²⁵ Aufbauend auf einer internationalen Rezeptionsstudie sowie einer kulturhistorischen Kontextualisierung des Projekts zeigt sie die

25 Stegmaier, Sanna: *Reconceptualizations of Testimony at the End of the »Era of the Witness« and the Hyperconnective Age – USC Shoah Foundation's Dimensions in Testimony Project*. In: Thomas Pegelow Kaplan u.a. (Hg.): *Holocaust Testimonies: Reassessing Survivors: Voices and Their Future in Challenging Times*. London 2025 i.E. zu Stegmaiers weiteren Forschungen zu ›Dimensions in Testimony‹ siehe auch: Stegmaier, Sanna; Ushakova, Svetlana: ›The Production of German and Russian-Language Interactive Biographies: (Trans)National Holocaust Memory between the Broadcast and Hyperconnective Ages‹. In: Victoria Walden (Hg.): *Digital Holocaust Memory, Education and Research*. Wiesbaden 2021, S. 61–96.

Unzulänglichkeiten und Leerstellen bereits existierender Theorien und Methodiken zu digitalen Zeugnissen für einen ethischen Umgang mit ›interaktiven Zeugnissen‹ auf. In einer Kritik an den bisherigen Terminologien für das Projekt, die von ›Hologrammen‹ bis ›3D-Videographien‹ reichen, konzeptualisiert ihre Arbeit ›interaktive Zeugnisse‹ als neue Quelle, deren nuancierte Analyse und ethische Verwendung in Forschung und Bildungspolitik durch die fehlende Transparenz technischer Daten und den eingeschränkten Zugang zu den Subarchiven und Metadaten des Visual History Archive erschwert wird. Im Fokus ihrer Arbeit steht die Entwicklung eines theoretischen und methodischen Frameworks, das über Begriffe wie ›Digitalität‹ oder ›Interaktivität‹ hinausgeht und stattdessen die Hybridisierung von Agencies und Prozessen in der Aufnahme, Archivierung von und im Umgang mit *Dimensions in Testimony*²⁶ hervorhebt. Ihre Konzeptualisierung von *hypertestimonies* bildet dabei die theoretische und methodische Grundlage für erweiterte interdisziplinäre und empirische Forschung zu hypertextuellen und hypermedialen Zeugnissen.

Verena Nägel widmet sich derzeit den ethischen und juristischen Fragen, die sich stellen, wenn narrative Interviews zu digitalen Forschungsdaten werden. Das Team der Digitalen Interview-Sammlungen an der Universitätsbibliothek der Freien Universität Berlin, von dem sie Teil ist, hat in den vergangenen Jahren einen starken Fokus auf den Aufbau der digitalen Infrastruktur Oral-History-Digital zur Erschließung und F.A.I.R. Prinzipien gerechten Publikation von Oral-History-Interviews gelegt. In verschiedenen Task Areas des NFDI4Memory Konsortiums bringen sie die besonderen Bedarfe von Oral History Quellen als audiovisuelle Forschungsdaten ein. Ein weiterer Fokus liegt auf dem Aufbau eines auf die Spezifika von Oral-History-Interviews ausgerichteten KI-gestützten Transkriptionen.²⁷

Anna Valeska Strugalla untersucht in ihrer Forschung die Aushandlung von Geschichtskultur in Museen und Kontexten der Geschichtsvermittlung. Sie hat über postkoloniale Debatten über die Restitution von Museumsobjekten in der Bundesrepublik der 1970er und 1980er Jahre promoviert.²⁸ Für »Kunst, Raub und Rückgabe – Vergessene Lebensgeschichten«, einem Projekt

26 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Stegmaier und Brüning in diesem Band.

27 NFDI4Memory: Online abrufbar unter: <https://4memory.de/>, aufgerufen am 20.06.2024; Oral-History.Digital: Online abrufbar unter: <https://www.oral-history.digital/>, aufgerufen am 20.06.2024).

28 Strugalla, Anna Valeska, Museen und Restitution: Postkoloniale Rückgabeforderungen in Westdeutschland seit 1973. Bielefeld 2024.

der Stiftung Preußischer Kulturbesitz und der Bayerischen Staatsgemäldesammlungen, entwickelt sie digitale Vermittlungsformate zu Themen der NS-Provenienzforschung.²⁹

Christina Brüning verbindet zunehmend ihre bisherigen Forschungsfelder der zeitgeschichtlichen Themen wie Erinnern an den Nationalsozialismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus, Konflikt in Israel-Palästina usw. mit Fragen des historischen Lernens in Digitalien. Denn in den Sozialen Medien werden Meinungen verfertigt, mit denen Lehrende wie Lernende lernen müssen umzugehen. Der sogenannte Nahostkonflikt zeigt regelmäßig, akut wieder seit dem 7. Oktober 2023, dass Hass im Netz und Propaganda, vor allem in Videoform, ungefiltert auf die Nutzer*innen einprasseln und emotional überwältigen. Eine sachliche und objektive, medienkritische Einordnung sowie eine antisemitismuskritische Reflexion, die die Spezifika und Funktionsweisen sozialer Medien reflektiert, ist nötig. In Lehrer*innenfortbildungen, Seminaren für Studierende und Workshops für Schüler*innen werden aktuell Modelle und Handreichungen entwickelt, die der (selbst-)kritisch reflektierenden, friedenspädagogischen, multiperspektivischen Herangehensweise von Brüning und Cohen folgen.³⁰

Alexandra Krebs forscht weiterhin zu historischen Lernprozessen im digitalen Raum. In ihrer Dissertation »Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der App in die Geschichte«³¹ entwickelte sie in Kooperation mit der Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule NRW sowie den von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel in Bielefeld eine modulare Lernplattform (»App in die Geschichte«) für forschend-entdeckendes Lernen und Projektarbeit im Geschichtsunterricht (mit Schwerpunkt auf digitale

29 Kunst, Raub, Rückgabe – Vergessene Geschichten: Online abrufbar unter: <https://kunst-raub-rueckgabe.de>, aufgerufen am 20.06.2024.

30 Vgl. Brüning, Christina; Cohen, Keren: Teaching the Israeli-Palestinian Conflict Through the Film *Lemon Tree* by Eran Riklis. In: Elizaveta Firsova-Eckert, Kai E. Schubert (Hg.): Antisemitismus und der Nahostkonflikt in der Bildung. Empirische Beobachtungen und praktische Erfahrungen. Opladen 2024, S. 66–82. Brüning, Christina: Berühmte und tabuisierte Foto-Ikonen der israelisch-palästinensischen Geschichte: Zwei Katastrophen und der Kampf um Erinnerung. In: Frank Britsche, Lukas Greven (Hg.): Bild – Macht – Geschichte. Interdisziplinäre Überlegungen zu Visual History in historisch-politischer Bildung. Frankfurt a.M. 2023, S. 171–188.

31 Vgl. Krebs, Alexandra: Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der »App in die Geschichte«. Berlin 2024 (Medien der Geschichte, Bd. 7).

Archivarbeit) und führte empirische Studien zum Nutzer*innen-Verhalten sowie den historischen Narrationen der Lernenden in der App durch. Die Studie bietet spannende Einblicke darin, wie Schüler*innen im Digitalen mit historischen Quellen als auch Darstellungen umgehen und wie sie Geschichte erzählen, also re-konstruieren. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen entwickelt Alexandra Krebs derzeit neue Module und digitale Lernangebote in Kooperation mit Archiven in Deutschland und der Schweiz. Zudem untersucht sie in ihrem Postdoc-Projekt »De-Constructing History in Digital Space« an der Pädagogischen Hochschule Zürich De-Konstruktionsprozesse von Lernenden verschiedener Altersstufen beim Umgang mit kontroversen Narrationen auf Social Media. Darüber hinaus arbeitet sie in Kooperation mit der Zürcher Hochschule der Künste im Projekt »Geschichte(n) für eine globale Gegenwart. Digitale Co-Creation in Schule und Museum«³² an der Entwicklung einer Museums-App, mit welcher die Nutzenden Bedeutungsschichten von Museumsobjekten spielerisch erforschen. Dabei lernen sie u.a. globale Verstrickungen der Schweiz kennen und erwerben z.B. Kompetenzen, dominante Sichtweisen zu hinterfragen und verschiedene Standpunkte einzunehmen. In einem weiteren, neu gestarteten Projekt zum Thema »Digitale Resilienz: Tool für KI- und Deepfake-Kompetenz bei Jugendlichen« arbeitet sie zudem mit Forschenden der Universität Zürich und der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften zusammen. Sie entwickeln gemeinsam mit Studierenden ein digitales Tool, um den Einsatz von (generativer) KI zu reflektieren, Deepfakes zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und kreativ mit digitalen Medien umzugehen. Das transdisziplinäre Projekt nutzt hierfür innovative Ansätze aus den Bereichen Wissenschaftskommunikation, digitaler Quellenkritik, informeller, digitaler Lernumgebungen sowie Storytelling.

Die große Bandbreite dieser laufenden und zukünftigen Forschungen sowie der Beiträge, die in diesem Band unter der gemeinsamen Forschungsfrage »Was ändert sich, wenn historisches Lernen und Erzählen in und mit digitalen Medien stattfindet?« versammelt wurden, zeigt, wie vielfältig und dynamisch das Forschungsfeld gegenwärtig ist. Wir sind als Autor*innen und Herausgeberinnen gespannt zu sehen, wie sich die rasanten Weiterentwicklungen von KI auswirken. Das teils unvollständige Wissen sowie die Fehlkonzepte

32 Pädagogische Hochschule Zürich: Geschichte(n) für eine globale Gegenwart. Digitale Co-Creation in Schule und Museum, <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/geschichten-fuer-eine-globale-gegenwart.-digitale-co-creation-in-schule-und-museum>, aufgerufen am 20.06.2024.

über die Funktionsweisen von zum Beispiel KI betriebenen Sprachmodellen, bringen Lehr- und Lernsettings sowie Anwendungsbeispiele mit sich, die im Sinne historischen Lernens problembehaftet sind. Hierzu gehören Rollenspiele und Chats mit der KI, bei denen ein vermeintlicher Dialog mit historischen Persönlichkeiten simuliert wird, obwohl die Sprachmodelle weder ein historisches noch überhaupt irgendein Bewusstsein haben, sondern stochastische Papageien sind.³³ Eine KI kann also nicht historisch erzählen. Die Gefahr droht vor allem dann, wenn immer mehr Verantwortung und Entscheidungsmacht in die Hände der KI gelegt wird, weil ihr menschliche Intelligenz zugesprochen wird, die sie aber gar nicht besitzt. Werden wir also in einigen Jahren der in der Einleitung zitierten Warnung, KI sei für die Welt gefährlicher als Pandemien und Atomkriege, zustimmen müssen? Oder wird es uns mit vereinten Kräften gelingen, die Technik mit multilateralen ethischen Regelungen so einzuhegen, dass sie zum Vorteil der Menschheit genutzt werden wird?

Literatur

- Brüning, Christina: Berühmte und tabuisierte Foto-Ikonen der israelisch-palästinensischen Geschichte: Zwei Katastrophen und der Kampf um Erinnerung. In: Britsche, Frank; Greven, Lukas (Hg.): *Bild – Macht – Geschichte. Interdisziplinäre Überlegungen zu Visual History in historisch-politischer Bildung*. Frankfurt a.M. 2023, S. 171–188.
- Brüning, Christina; Cohen, Keren: Teaching the Israeli-Palestinian Conflict Through the Film *Lemon Tree* by Eran Riklis. In: Firsova-Eckert, Elizaveta; Schubert, Kai E. (Hg.): *Antisemitismus und der Nahostkonflikt in der Bildung. Empirische Beobachtungen und praktische Erfahrungen*. Opladen 2024, S. 66–82.
- Fowler, Emily, 2022: »The college essay is dead«: Academics react to ChatGPT, <https://campusreform.org/article?id=20929>, aufgerufen am 28.06.2023.
- Gloe, Markus; Puhl, Sebastian: Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die politische Bildung. In: Barsch, Sebastian; Lutter Andreas; Meyer-Heidemann, Christian u.a. (Hg.): *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*. Frankfurt a.M. 2019, S. 35–49.

33 Vgl. den Beitrag von Alexandra Krebs in diesem Band.

- König, Alexander: Was geschah an jenem Tag? ChatGPT in Geschichtsunterricht – neue Möglichkeiten in der Lern- und Aufgabekultur. In: König, Alexander (Hg.): Praxisratgeber Künstliche Intelligenz: Wie Chatbots & Co. Den Unterricht verändern. Hannover 2023, S. 23–26.
- König, Carla: Aufsätze auf Abruf: Universitäten und Schulen wollen Gebrauch von ChatGPT eindämmen, <https://www.stern.de/digital/chatgpt--universitaeten-und-schulen-versuchen-chatbot-nutzung-einzudaemmen-33085684.html>, aufgerufen am 14.02.2024.
- Krameritsch, Jakob: Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien. In: Popp, Susanne; Sauer, Michael; Paul, Gerhard (Hg.): Zeitgeschichte – Medien – Historische Bildung. Göttingen 2010, S. 261–281.
- Krebs, Alexandra: Geschichten im digitalen Raum. Historisches Lernen in der »App in die Geschichte«. Berlin 2024 (Medien der Geschichte, Bd. 7).
- Kunst, Raub, Rückgabe – Vergessene Geschichten, <https://kunst-raub-rueckgabe.de>, aufgerufen am 20.06.2024.
- NFDI4Memory, <https://4memory.de/>, aufgerufen am 20.06.2024.
- Nuxoll, Florian: KI in der Schule. In: APuZ 42 (2023). Artikel vom 14.10.2023, S. 41–46.
- Oral-History.Digital, <https://www.oral-history.digital/>, aufgerufen am 20.06.2024.
- Pädagogische Hochschule Zürich: Geschichte(n) für eine globale Gegenwart. Digitale Co-Creation in Schule und Museum, <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/geschichten-fuer-eine-globale-gegenwart.-digitale-co-creation-in-schule-und-museum>, aufgerufen am 20.06.2024.
- Protokoll des digitalen Meetings am 31.Mai 2023 via Zoom. Anwesende: Alexandra Krebs, Anja Neubert, Anna Valeska Strugalla, Christina Brüning, Clara Wahl, Johanna Pöppelwiehe, Sabrina Stolp, Sarah Huber, Sophie Kühnlenz, Verena Nägel.
- Rüsen, Jörn: Historische Sinnbildung. Grundlagen, Formen, Entwicklungen. Wiesbaden 2020.
- Stegmaier, Sanna: Reconceptualizations of Testimony at the End of the »Era of the Witness« and the Hyperconnective Age – USC Shoah Foundation's Dimensions in Testimony Project. In: Pegelow Kaplan, Thomas u.a. (Hg.): Holocaust Testimonies: Reassessing Survivors' Voices and Their Future in Challenging Times. London 2025 i.E.

- Stegmaier, Sanna; Ushakova, Svetlana: 'The Production of German and Russian-Language Interactive Biographies: (Trans)National Holocaust Memory between the Broadcast and Hyperconnective Ages'. In: Walden, Victoria (Hg.): *Digital Holocaust Memory, Education and Research*. Wiesbaden 2021, S. 61–96.
- Stegmaier, Sanna; Nägel, Verena Lucia; Brüning, Christina: *Digital Archiving and Teaching with Testimony in the 21st Century. A German and Transnational Perspective*. In: Jones, Sara; Woods, Roger (Hg.): *Culture and Testimony for Practitioners and Researchers*. Cham 2023, S. 325–356.
- Strugalla, Anna Valeska: *Museen und Restitution. Postkoloniale Rückgabeforderungen in Westdeutschland seit 1973*. Bielefeld 2024.
- Vodafone Stiftung Deutschland GmbH (2023): *Aufbruch ins Unbekannte. Schule in Zeiten von künstlicher Intelligenz und ChatGPT*, https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/04/Aufbruch-ins-Unbekannte_Studie-zu-KI-im-Schulkontext.pdf, aufgerufen am 13.04.2024.
- Wehling, Hans-Georg: *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart 1977, S. 173–184.

Autor*innen

Prof. Dr. Christina Brüning leitet das Institut für Didaktik der Geschichte an der Philipps-Universität Marburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich von Digitalisierung und Erinnerungskultur, antisemitismuskritischer sowie rassismuskritischer Bildung, dekolonialer historisch-politischer Bildung und sprachsensiblen Unterricht. Ihre intersektionalen und transversalen Forschungsseminare wurden u.a. mit diversen Lehrpreisen ausgezeichnet.

Dr. des Sarah Huber ist Historikerin. Sie promovierte von 2018–2022 an der Universität Tübingen am Institut für Geschichtsdidaktik und Public History. Sie forscht zu historischen Erzählungen, insbesondere zur Bedeutung der Geschichte für die Neue Rechte. Aktuell ist sie an der Technischen Hochschule Augsburg tätig.

Dr. Alexandra Krebs ist Postdoc am Zentrum Bildung und Digitaler Wandel der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie forscht zu historischen Lernprozessen im digitalen Raum. Von 2022 bis 2023 war sie Gerda Henkel Fellow in Digital History am German Historical Institute in Washington DC sowie am Roy Rosenzweig Center for History and New Media der George Mason University in den USA. Für ihre Forschung wurde sie mehrfach ausgezeichnet u.a. mit dem Dissertationspreis der Universität Paderborn sowie dem Georg-Eckert-Forschungspreis des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien.

Sophie Kühnlenz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Neuere und Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik am Historischen Seminar der Universität Erfurt. Sie forscht an der Schnittstelle von Museum und Gender Studies zur diskursiven Verhandlung von Geschlecht in der musealen Wissens-

produktion in historischer Perspektive. Im Rahmen diverser Praxisaufenthalte war sie zuletzt Scholar in Residence am Technischen Museum Wien und Visiting Research Fellow am Centre for Contemporary and Digital History (C²DH) an der Université du Luxembourg.

Verena Lucia Nägel ist Politikwissenschaftlerin. Sie lebt und arbeitet in Berlin und ist dort seit 2006 bei den Digitalen Interview-Sammlungen an der Universitätsbibliothek der Freien Universität tätig. Neben der Integration von Oral History-Interviews in die Lehre und Forschung ist dort die inhaltliche Betreuung des Visual History Archive der USC Shoah Foundation und des Fortunoff Video Archive für Holocaust Testimonies ihre Aufgabe. Sie ist Projektmanagerin des Interview-Archivs »Zwangsarbeit 1939–1945«. Zudem wirkt sie an der Konzeption und Entwicklung der digitalen Infrastruktur Oral-History.Digital und Lern- und Lehrmaterialien für den Schulunterricht mit. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Oral History, Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust, Erziehung nach/über Auschwitz in Deutschland, Digital Humanities.

Anja Neubert ist Geschichtsdidaktikerin. Sie lebt in Leipzig und ist dort seit 2012 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Geschichtsdidaktik der Universität Leipzig. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung digitaler Kompetenzen angehender Geschichtslehrer*innen. Für die AR-App *ZEITFENSTER. Friedliche Revolution Leipzig* erhielt sie 2016 den d-elina Award des Digitalverbandes bitkom. Das von ihr konzipierte OER-Portal *HISTOdigitalLE* sowie virtuelle Rundgänge zu NS-Zwangsarbeit in Leipzig, die in kollaborativen Lehr-Lern-Projekten mit Studierenden entstanden, wurden 2022 mit dem 1. Preis für hervorragende digitale Lehrer*innenbildung in Sachsen ausgezeichnet. Neben Veröffentlichungen zu unterschiedlichen Themen historischen Lernens in einer Kultur der Digitalität arbeitet sie als Schulbuchautorin.

Laura Maria Niewöhner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sonderforschungsbereich 1288 »Praktiken des Vergleichens« sowie im Arbeitsbereich der Digital History an der Universität Bielefeld. In ihrer Forschung beschäftigte sie sich mit der Exploration und Reflexion digitaler Methoden. Ihr besonderes Interesse an der Intersektionalität der Digital Public History hat sie fortwährend in ihrem Dissertationsprojekt weiterentwickelt. Hierfür erarbeitete sie eine Datenbank zu historischen Entnazifizierungsakten und befasst sich mit der Frage, wie historisches Lernen durch den Einsatz digi-

taler Methoden vorangetrieben und im öffentlichen Raum vermittelt werden kann. Darüber hinaus engagiert sie sich in der (lokalen) Erinnerungs- und Gedenkstättenlandschaft.

Johanna Pöppelwiehe ist Historikerin. Nach ihrem Studium der Fächer Geschichte, Englisch und Schulpädagogik an der Philipps-Universität Marburg und der Università Roma Tre lebt sie in Marburg. Nach ihrem M. A. war sie Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt »Leichenpredigten der Frühen Neuzeit« der Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz. Derzeit arbeitet sie im Bereich der wissenschaftlichen Dokumentation von Sammlungsbeständen mit alltags- und sozialgeschichtlichem Bezug in wechselnden musealen Einrichtungen in ganz Hessen.

Dr. des. Sanna Stegmaier hat von 2016 bis 2024 im Rahmen des Joint PhD-Programms zwischen dem King's College London und der Humboldt-Universität promoviert. In ihrer Dissertation befasste sie sich mit Verhandlungen von Agency von Überlebenden und User*innen im Dimensions in Testimony-Projekt der USC Shoah Foundation und führte eine mehrjährige partizipative Studie zum ersten deutschsprachigen interaktiven Zeugnis mit Anita Lasker-Wallfisch durch. Ihre Forschungsinteressen liegen an der Schnittstelle zwischen Testimony Studies, Digital Humanities und Public History. Derzeit ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Testimony 360-Programm des Holocaust Educational Trust in London.

Sabrina Stolp studierte von 2018 bis 2023 an der Philipps-Universität Marburg Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Erziehungswissenschaften, Deutsch und Geschichte. Derzeit ist sie Studienreferendarin des Lehramts an Gymnasien im Land Niedersachsen.

Dr. Anna Valeska Strugalla hat am Institut für Geschichtsdidaktik und Public History der Universität Tübingen zu postkolonialen Restitutionsdebatten promoviert (»Museen und Restitution. Postkoloniale Rückgabeforderungen in Westdeutschland seit 1973«, erschienen bei transcript, 2024). Derzeit ist sie für die Bayerischen Staatsgemäldesammlungen in dem Erinnerungsprojekt »Kunst, Raub und Rückgabe – Vergessene Lebensgeschichten« für die digitale Vermittlungsarbeit tätig und lehrt am Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik und Public History der LMU München.

