

Historisches Lernen mit der Digitalen Erinnerungslandschaft DERLA

Anmerkungen zur Verbindung von Zeitgeschichte und Geschichtskultur

Georg Marschnig

Abstract: *Im Beitrag werden die Potenziale der Digitalen Erinnerungslandkarte DERLA für das historische Lernen ausgelotet. Dafür wird zunächst das Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Zeitgeschichte literaturbasiert erschlossen und im Anschluss DERLA als ein digitales, geschichtskulturelles Artefakt beschrieben, dass zur Entwicklung geschichtskultureller Kompetenzen und damit zum subjekt- und kompetenzorientierten historischen Lernen in der Migrationsgesellschaft genutzt werden kann. Dies wird abschließend anhand eines konkreten Beispiels, nämlich einem digitalen Lernpfad auf DERLA, verdeutlicht.*

Keywords: *Historisches Lernen – Geschichtskultur – Subjektorientierung – Kompetenzorientierung – Geschichtsdidaktik*

Einleitung

»Im Raume lesen wir die Zeit.«¹ Karl Schlögels programmatischer und weithin rezipierter Titel aus dem Jahr 2003 trug maßgeblich dazu bei, dass die Kategorie Raum in der historischen Forschung neu entdeckt und die Geschichtswissenschaften sensibler für die Bedeutung von Orten, Städten und Plätzen wurde. Wenn es im folgenden Beitrag um das historische Lernen mit einer »Erinnerungslandschaft« gehen soll und somit vorrangig das didaktische Potenzial einer Landkarte (wenn auch einer digitalen, geo-referenzierten) untersucht werden wird, so soll dies keineswegs dazu führen, dass dieses geschichtskulturelle Artefakt ausschließlich als digitaler Lernraum, als Archiv oder Forschungswerkzeug verstanden wird, sondern es soll dabei eben immer auch mitgedacht werden, dass die Digitale Erinnerungslandschaft

¹ Karl Schlögel, *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*, München 2003.

(DERLA)² die digitale Darstellung einer tatsächlichen, physischen Landschaft ist, die das österreichische kulturelle Gedächtnis bezogen auf den Nationalsozialismus und seine Opfer in Form von Zeichensetzungen abbildet. Landschaften erzählen uns etwas über die Zeit, auch DERLA tut das, nämlich vor allem über die Zeit nach 1945, in der das Erinnern an die NS-Zeit stattfindet. Damit erzählt DERLA selbstverständlich auch vom *Nicht-Erinnern*. Bis heute ist die österreichische Erinnerungslandschaft von Leerstellen geprägt, lange Zeit war sie bezogen auf die Opfer des Nationalsozialismus eine einzige, große Leerstelle. Auch 2022 verfügen manche Erinnerungsorte (Pierre Nora) über keine manifesten, physischen Erinnerungszeichen – man denke etwa an jüdische »Sammelwohnungen« oder bestimmte Orte der so genannten »Endphaseverbrechen«. Gleichzeitig gibt es für andere Erinnerungen eine Vielzahl an Erinnerungszeichen. So verdeutlicht etwa die große Zahl an »Kriegerdenkmalen« die Überbetonung der »eigenen« Opfer bis in die 1980er-Jahre.³

Die Ausgestaltung der Erinnerungslandschaft einer Gesellschaft erzählt viele Geschichten über ebendiese Gesellschaft selbst. Somit ist das didaktische Potenzial der Beschäftigung mit Erinnerungszeichen und ihrer Verdichtung auf einer digitalen Landkarte auch schon aufgerissen: Das kollektive Erinnern von Gesellschaften gewährt tiefere Einblicke in ihr Selbstverständnis. Es ist ein Lernen über die Gegenwart anhand von Geschichte(n). Diese Perspektiven und das daraus resultierende Erlangen von Orientierung sind, sowie die daran geknüpften Sinnbildungen, der Gegenstand von historischer Bildung. Insbesondere zeitgeschichtliche Bildung, die sich »im Spannungsfeld von Erleben, Erinnern und Geschichte«⁴ entfaltet, ermöglicht dabei durch die zeitliche Nähe zum eben erst vergangenen Geschehenen, das laut Michele Barricelli nach wie vor »einen ›Sitz im Leben‹ der Menschen« aufweist, einen ganz eigentümlichen Anlass für das historische Lernen mit besonders »vitalen[n], weltzugewandte[n], selbstreflexive[n] Fragen«⁵

Im vorliegenden Beitrag werden eben dieses Spannungsfeld von Erleben, Erinnern und Geschichte und die daraus resultierenden Lernanlässe in der Digitalen Erinnerungslandschaft DERLA untersucht. Dazu wird zunächst das bereits angesogene, besondere Verhältnis von Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik ausgeleuchtet, um im Anschluss die »Aufgabenkultur«⁶ von DERLA zu analysieren. Schließlich

2 www.erinnerungslandschaft.at (abgerufen am 12.1.2023).

3 Vgl. Heidemarie Uhl, Gedächtnisraum Graz. Zeitgeschichtliche Erinnerungszeichen im öffentlichen Raum nach 1945, in: Graz 1945. Historisches Jahrbuch der Stadt Graz 25 (1994) 625–641, 629.

4 Markus Furrer, Grundfragen und Themen der Zeitgeschichte, in: Ders./Kurt Messmer (Hg.), Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013, 21–60, 25.

5 Michele Barricelli, Collected Memories statt kollektives Gedächtnis, in: Markus Furrer/Kurt Messmer (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013, 89–118, 91.

6 Vgl. Manuel Köster, Aufgabenkultur, Schwalbach/Ts. 2021.

soll im Fazit ein Ausblick auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten und didaktische Möglichkeiten gegeben werden.

Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik

»Die Bedeutung des zeitgeschichtlichen Unterrichts zur historisch-politischen Bildung von Schülern ist in der öffentlichen Meinung unbestritten«⁷, heißt es im Beitrag »Didaktik der Zeitgeschichte« von Ursula Becher in der Erstausgabe des »Handbuchs der Geschichtsdidaktik« aus dem Jahr 1977. Bereits in den Anfangsjahren der disziplinären Geschichte der Geschichtsdidaktik ist also eine besondere Aufmerksamkeit für diesen Zeitabschnitt festzustellen. Wenngleich Bechers Kurzbeitrag heute eher als disziplingeschichtliches Zeitdokument gelesen werden muss, scheint er den Beginn einer Hegemonialstellung der Zeitgeschichte innerhalb des geschichtsdidaktischen Diskurses darzustellen. Diese lässt sich etwa auch feststellen, wenn man im schmalen, aber einflussreichen Bändchen mit dem Titel »Wörterbuch Geschichtsdidaktik«⁸ blättert. Auch in diesem Werk fällt rasch auf, dass es nur die Zeitgeschichte als einziges der klassischen Epochenfächer in das knappe geschichtsdidaktische Lexikon »geschafft« hat. Alfons Kenkmann zeichnet für das Lemma verantwortlich, in dem er den Begriff Zeitgeschichte zunächst mit Hans Rothfels als »Epoche der Mitlebenden und ihre wissenschaftliche Behandlung«⁹ einordnet und abschließend eine »erhebliche Konkurrenz durch Medienakteure und ›Historiker Journalisten‹ [sic!]«¹⁰ für die zeithistorische Forschung ausmacht, die auch eine zeitgeschichtliche Didaktik vor bestimmte Herausforderungen stelle. Selbst wenn man die polemisch anmutenden Begrifflichkeiten nicht teilt, ist doch die Beobachtung, dass es bezogen auf zeitgeschichtliche Fragestellungen weitaus mehr »Player« gibt als in anderen Epochenkontexten, sicher zutreffend. »Contemporary History sells«, könnte man in Abwandlung des bekannten Schlagwortes und mit Blick auf die allgegenwärtige Verhandlung zeithistorischer Themen in der öffentlichen Geschichtskultur ergänzen. Dass sich daraus eine Reihe von Aufgaben für die geschichtsdidaktische Forschung ergeben, liegt auf der Hand und spiegelt sich auch in einer breiten Forschungsdiskussion seit den 1980er-Jahren wider.¹¹

7 Ursula Becher, Didaktik der Zeitgeschichte, in: Klaus Bergmann/Anette Kuhn/Jörn Rüsen/Bernd Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Bd 1, Düsseldorf 1977, 233–234, 233.

8 Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2022.

9 Alfons Kenkmann, Zeitgeschichte, in: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider/Bernd Schönemann (Hg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2022, 231.

10 Ebd.

11 Siehe Abschnitt 3.3.

Ebenso auffällig wie die Verankerung der Zeitgeschichte im »Wörterbuch Geschichtsdidaktik« ist auch die Tatsache, dass die populäre Handbuch-Reihe »Forum Historisches Lernen« bislang nur für die Zeitgeschichte als historische Epoche ein »eigenes« Handbuch beinhaltet. Das Kompendium »Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht«, herausgegeben 2013 von Markus Furrer und Kurt Messmer, versammelt verschiedenste Perspektiven auf diese »besondere Epoche«¹², wie sie die beiden Herausgeber gleich zu Beginn apostrophieren. Sie schließen damit an eine gewisse Tradition von Autor:innen an, die eine bestimmte Nähe zwischen den beiden Disziplinen Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik ausmachen und diese als »grund-sätzlich stark miteinander verbunden«¹³ beschreiben oder ihnen ein »gemeinsames Fundament«¹⁴ zuerkennen.

Interessanterweise wird sowohl im »Wörterbuch Geschichtsdidaktik« als auch im Handbuch »Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht« eine Opposition gegenüber dem öffentlichen Umgang mit zeithistorischen Inhalten aufgemacht: Kenkmann¹⁵ und Furrer¹⁶ betonen beide die »Medialisierung von Zeitgeschichte« durch eine große Bedeutung des »»Doku-« bzw. des ›Histotainment‹-Bereichs« und auch Christian Heuer beschreibt die beiden Disziplinen als »Antipoden einer unreflektierten Erinnerungs- und Geschichtskultur«¹⁷. Ob in Theaterstücken wie »Sophie Scholl. Die Liebe in Zeiten des Widerstands«¹⁸ oder wie Folman und Polonskys Graphic Novel »Das Tagebuch der Anne Frank«¹⁹ – die offensichtliche Nähe zwischen zeitgeschichtlicher und geschichtsdidaktischer Forschung einerseits und der geschichtskulturellen Verhandlung von Zeitgeschichte andererseits, lässt sich manigfach belegen. In jüngster Zeit wird dies etwa durch einen Blick auf die populären Streaming-Dienste offenkundig, wo zeitgeschichtliche Inhalte sehr eigenwillig erzählt werden, nämlich als Geschichten vom »Wahrscheinlichen und Möglichen, nicht vom Wahren und Echten.«²⁰ Die didaktische Reflexion dieser Nähe erscheint heute bedeutsamer denn je, da sich die zeithistorisch orientierte Geschichtskultur

12 Markus Furrer/Kurt Messmer, Zur Einleitung, in: Dies. (Hg.), *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts., 7–20, 7.

13 Christian Heuer, *Geschichtsdidaktik, Zeitgeschichte und Geschichtskultur. Geschichte, Politik und ihre Didaktik* (2005) 3/4, 170–175, 171.

14 Marko Demantowsky/Bernd Schönemann, Einleitung, in: Dies. (Hg.) *Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen, Problemhorizonte, Lernpotentiale*, Bochum/Freiburg 2004, 7–17, 9.

15 Vgl. Kenkmann, *Zeitgeschichte*, 232.

16 Vgl. Furrer, *Grundfragen*, 21.

17 Heuer, *Geschichtsdidaktik*, 173.

18 Jonathan Hutter, *Sophie Scholl – Liebe in Zeiten des Widerstands*, Theaterstück, München 2019.

19 Ari Folman/David Polonsky, *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*, Frankfurt a.M. 2017.

20 Christian Heuer, »Chernobyl« als Ort historischer Bildung? Überlegungen zur Relevanz geschichtskultureller Manifestationen, in: *Didactica Historica* 7 (2021) 91–96., 94.

durch deren fortschreitende Ökonomisierung immer stärker ausbreitet, wobei ein Ende dieses »History Booms« nicht absehbar ist. In diesem Zusammenhang scheint es naheliegend, angesichts der beschriebenen Konjunkturen der Geschichtskultur einen didaktischen Fokus auf »Methodenkompetenzen«²¹ zu legen oder »Gattungskompetenz«²² und »geschichtskulturelle Kompetenz«²³ für den Umgang mit den genannten zeitgeschichtlichen Manifestationen einzufordern. Der Aufbau und die Vertiefung derartiger Kompetenzen sind sicherlich unumgänglich, wenn zeitgeschichtliches Lernen mehr sein soll als ein schlichtes Nacherzählen fertiger Geschichte.

Gleichzeitig muss aber auch stets neu darüber verhandelt werden, über »welche Zeitgeschichte?«²⁴ oder *wessen* Zeitgeschichte eigentlich gesprochen wird. Bezogen auf das schulische Lernen über Zeitgeschichte in Österreich fragt Christoph Kühberger im Anschluss an Gayatri Chakravorty Spivak zurecht danach, »wer über im österreichischen Geschichtsunterricht ›sprechen‹ darf und welches Wissen damit an die nächste Generation weitergegeben wird.«²⁵ Laut Kühberger seien etwa die Zugänge der Queer oder Disability History in den österreichischen Schulbüchern stark unterrepräsentiert, während sich die Kategorie Geschlecht mittlerweile sichtbar in den Bildungsmedien manifestiere. Demgegenüber entfalte, so Kühberger, »die sich nicht abkühlende Geschichte« von Nationalsozialismus und Shoah eine deutliche Dominanz gegenüber anderen zeitgeschichtlichen Inhalten, was freilich daran liege, dass die Thematik »nach wie vor eine hohe gesellschaftliche Relevanz«²⁶ im von Opferthese und Verdrängung gekennzeichneten österreichischen Alltagsdiskurs besitze.

Michele Barricelli verlangt hingegen von einer »zeitgeschichtlichen Didaktik als erinnerungspolitische Instanz« die Vermittlung einer »shared history«, die zu individuellen Sinnbildungsleistungen jener führen soll, die »nicht als Einheit, sondern in gebührender Vielfalt erzählt und verstanden werden wollen.«²⁷ Für ihn müsse, daran lässt er keinen Zweifel, das »oft überaus fleißig betriebene Aufschichten, Ordnen, Vervielfältigen von *collected memories* in eine universelle Idee von Humanität, die doch das eigentliche Ziel historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft

21 Furrer, Grundfragen, 31.

22 Heuer, Geschichtsdidaktik, 173.

23 Hans-Jürgen Podel, Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur, in: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Podel (Hg.), *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*. Schwalbach/Ts. 2021, 11–35., 30.

24 Christoph Kühberger, Zeitgeschichte und Geschichtsunterricht, in: Marcus Gräser/Dirk Rupnow (Hg.), *Österreichische Zeitgeschichte – Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs*, Wien–Köln–Weimar 2021, 759–782, 770.

25 Ebd., 772.

26 Ebd., 775.

27 Barricelli, *Memories*, 111.

darstellt, einmünden [...].«²⁸ Barricelli hat zudem den enormen Einfluss beschrieben, den die globalen Wanderbewegungen auf zeithistorisches Forschen und auch Lernen haben: »Globalisierung, Individualisierung, Digitalisierung machen uns alle heimatlos, mindestens zu strukturellen, immer öfter und selbstverständlicherweise sogar tatsächlichen Migranten.«²⁹ Als Ziel des zeitgeschichtlichen Lernens definiert er daher eine »Geschichte von Diversity«, die »»glatte«, deterritorialisierte Räume mobiler Individuen«³⁰ erschafft, die sich im Rahmen eines digitalisierten, (trans-)kulturellen Gedächtnisses ihre temporären, fluiden Identitäten durch fragmentiertes Erzählen erschaffen. Als finalen Anspruch einer Didaktik der Zeitgeschichte und als »das Ziel von Geschichtslernen in Zeiten von Migration und Mobilität, [formuliert er schließlich,] eine Weltgemeinschaft zu schaffen, die gemeinsam geteilte Erinnerungsbestände an die Stelle von trennenden Partikulargedächtnissen setzt.«³¹

Barricellis Ideen – formuliert lange vor den an die Kriege in Syrien, dem Jemen und der Ukraine gekoppelten Fluchtbewegungen und den sozialen Zerwürfnissen im Kontext der Corona-Pandemie – erscheinen auch heute nicht minder uto-pisch, aber dennoch aktuell und zukunftsgerichtet. Historisches Lernen, nicht nur, aber insbesondere in der Schule, findet heute mehr denn je in einer multiethnischen Gesellschaft statt, in der unterschiedliche Perspektiven auf die Vergangenheit aufeinandertreffen. Das institutionelle Lernen hat, das belegt etwa ein nur kur-sorischer Blick in die aktuelle Schulbuchliteratur, darauf bisher nur sehr zögerlich reagiert. »Nach wie vor [findet] ein nationalstaatlich ausgerichteter Geschichtsunterricht statt, in dem die Geschichte anderer Nationen in aller Regel nur in seiner Relevanz für die eigene Geschichte thematisiert wird.«³²

Zeitgeschichtliches Lernen mit der Digitalen Erinnerungslandkarte DERLA

Digitale Geschichtskulturen als historische Lernanlässe

Historisches Lernen entfaltet sich heute also nicht mehr abseits geschichtskultureller Manifestationen. Ganz im Gegenteil ist Geschichte präsenter denn je und legi-

28 Ebd., 92.

29 Ebd., 111.

30 Ebd., 94f.

31 Ebd., 95.

32 Bärbel Völkel, Geschichte und historisches Denken in einer globalisierten Welt, Überlegungen zur Frage einer tragfähigen transkulturellen Kategorie historischer Sinnbildung, in: Tobi-as Arand/Martin Lücke (Hg.), Das subversive Gelächter der Geschichte. Festschrift für Bärbel Völkel anlässlich ihrer Pensionierung, Schwalbach/Ts. 2022, 88–121, 90.

timer denn je kann von einem anhaltenden History Boom gesprochen werden. Sei es auf den Streaming-Plattformen, im Gaming-Sektor, in zahllosen Graphic Novels, oder auf den Theaterbühnen: Geschichte ist tatsächlich überall und wir alle kommen vielfältig damit in Kontakt. Der öffentliche Raum, in dem sich Geschichte in vielfältigen Erinnerungszeichen manifestiert, kann als geschichtskulturelles Forum gesehen werden, in dem Straßenzüge, Parkanlagen und Gebäudeanordnungen genauso historische Lernanlässe darstellen, wie Straßennamen, Denkmale, Statuen, Brunnen oder Erinnerungstafeln.

Gleichzeitig sind im Internet, mit seinen niedrigen Zugangshürden und manigfältigen Kanälen, geschichtskulturelle Produkte versammelt und ermöglichen einen ebenso breiten wie diversen Zugriff auf Geschichte. »Geschichte, Zeiten und Räume purzeln hier allerdings ohne Ordnung durcheinander, ebenso wie ‚Fakten und Fiktionen.«³³ Dieses Nebeneinander im Netz verlangt aber denjenigen, die sich darin mit Geschichte beschäftigen wollen, einiges ab. Während die einen das schier unendliche Angebot für historische Lernanlässe feiern, warnen die anderen vor Gefahren, die in dieser entgrenzten Verhandlung von Vergangenheit liegen könnten: »Digitalien war dabei immer schon entweder gelobtes Land oder Sündenpfuhl.«³⁴

Die Digitale Erinnerungslandschaft DERLA (www.erinnerungslandschaft.at) stellt aus dieser Perspektive einen Ordnungsversuch dar, der darauf abzielt, österreichische Erinnerungszeichen auf einer georeferenzierten digitalen Karte zusammenzutragen, zu visualisieren und mit zusätzlicher Information anzureichern. DERLA ist somit selbst ein geschichtskultureller Verhandlungsraum, in dem wissenschaftliche Expertise und gesellschaftliche Erinnerung (in Form der versammelten Erinnerungszeichen) digital aufeinandertreffen. Diese Konfrontation wurde nicht nur durch ästhetische Gestaltung und die zugrundeliegende Programmierung der Plattform gerahmt, sondern auch um ein Vermittlungsportal ergänzt, das DERLA dem historischen Lernen zuführen möchte. Der Aufbau von geschichtskultureller Kompetenz vor dem Hintergrund zeitgeschichtlicher Kontexte steht dabei im Zentrum.

Geschichtskulturelle Kompetenz als Grundlage zeithistorischen Lernens

Spätestens seit den späten 1980er Jahren hat sich die geschichtsdidaktische Theoriebildung der vielfältigen Objektivationen historischen Denkens im gesellschaftlichen Diskurs angenommen. Geschichtskultur als der gesellschaftliche Umgang mit Geschichte, wurde dabei vornehmlich von Jörn Rüsen und in weiterer Folge von Bernd

33 Ebd., 103.

34 Christian Heuer, Apokalyptiker:innen und Integrierte? Geschichte Lernen und Unterrichten in den postdigitalen Zeiten von Corona, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 73 (2022) 9/10, 546–553, 546.

Schönemann theoretisch modelliert. Ihre Entwürfe ermöglichen auch heute noch, verschiedenste geschichtskulturelle Phänomene – vom Asterix-Themenpark, über die Netflix-Serie bis hin zur zum Instagram-Account »Ich bin Sophie Scholl« – einzuzuordnen, zu analysieren und ihre Wirkmacht zu reflektieren.

Rüsen verknüpfte den Begriff in seinem grundlegenden Text »Was ist Geschichtskultur?« zunächst mit der geschichtsdidaktischen Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins. »Geschichtskultur lässt sich definieren als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft.«³⁵ Holger Thünemann sieht darin die Rückbindung des historischen Denkens an den menschlichen Alltag, den Versuch des Ausgleichs zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis. Die Ergebnisse dieses Ausgleichs versucht Rüsen in den fünf Dimensionen Kognition, Ästhetik, Politik, Religion und Moral zu fassen, in denen sich Geschichtskultur entfaltet. Dieses Feld wurde einige Jahre später von Bernd Schönemann konzeptionell um die Dimensionen Institution, Profession, Medium und Publikum erweitert und dadurch – wiederum mit Holger Thünemann gesprochen »auch enger an die Gesellschaft und das Geschichtsbewusstsein in ihr zurückgebunden.«³⁶

Geschichtskultur ist freilich nichts, von dem wir alle entkoppelt wären. Wir sind keineswegs nur die stummen Konsumenten von geschichtskulturellen Events, vielmehr sind wir alle in Geschichtskulturen eingewoben, partizipieren an diesen und können sie auch mitgestalten. Den Aufbau von geschichtskultureller Kompetenz, also der Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die die Partizipation an aber auch die Reflexion von Geschichtskulturen umfasst, hat Hans-Jürgen Podel zutreffend als vornehmliches Lernziel des Geschichtsunterrichts beschrieben und sieht in ihm auch eine zentrale Facette von historischer Bildung:

Geschichtskulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, sich mit wissenschaftlichen, rhetorischen, künstlerischen, enaktiven, imaginativen und diskursiven Formen gegenwärtiger Darstellung von Geschichte auseinanderzusetzen und Sensibilität für den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Modus von Erkenntnis zu entwickeln; ihre Sinnbildungsmuster und -konventionen zu unterscheiden. Geschichtskulturelle Kompetenz verlangt von den Schülerinnen und Schülern, sich auch in solchen geschichtskulturellen Sinndeutungen auszukennen, die nicht der Logik und Rationalität der Wissenschaften folgen.³⁷

35 Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rüsen (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln 1994, 3–26, 23ff.

36 Holger Thünemann, Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Thomas Sandkühler & Horst Walter Blanke (Hg.), Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag, Köln 2018, 127–150, 136.

37 Podel, Kulturelle Bildung, 30.

Für Pandel lässt sich geschichtskulturelle Kompetenz an vielen Teilbereichen festmachen, die er beispielsweise im Erkennen und Nachvollziehen von öffentlichen »Erinnerungskonflikten« oder der Fähigkeit, unterschiedliche, ästhetische Zugänge zur Geschichte diskutieren zu können, festmacht. Besonders wichtig erscheint das von ihm formulierte Lernziel, das beschreibt, dass geschichtskulturell kompetente Schüler:innen »erkennen [können], dass geschichtskulturelle Produkte vergangene und gegenwärtige Ereignisse verbinden.«³⁸

Gerade hinsichtlich des zeitgeschichtlichen Lernens ist der Fokus auf geschichtskulturelle Manifestationen unumgänglich. Christoph Kühberger erkennt darin gar »eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts« und fordert, »die verschiedenen Formen des Umgangs mit Zeitgeschichte, wie sie uns in den analogen und digitalen Geschichtskultur entgegentreten, analysier- und verstehbar zu machen.«³⁹ Angesichts der oben beschriebenen ästhetischen und medialen Heterogenität von geschichtskulturellen Annäherungen überrascht es aber, dass es im geschichtsdidaktischen Diskurs bisher kaum konkrete Hinweise auf die eine, spezielle, »besonders zeithistorische« Methode präsentiert wurden – was freilich auch an der längst erfolgten Entfernung der Disziplin von einer schlichten Unterrichtslehre hin zur breiten »Wissenschaft vom historischen Lehren und Lernen«⁴⁰ liegt. Jedenfalls verlangt der Fokus auf Zeitgeschichte sowie ihre geschichtskulturelle Verarbeitung aber die Integration neuer Zugänge und Lerndesigns in den Geschichtsunterricht: »Die Abkehr von der immer noch weit verbreiteten Lehre hin zu einer verstärkten Schülerorientierung, heuristisches, d.h. forschendes und entdeckendes Lernen, historische Projektarbeit und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten wären sinnstiftende Möglichkeiten.«⁴¹ Auch Pandel verlangt unkonventionelle Zugänge, um mit Geschichtskulturen im schulischen Geschichtsunterricht zu arbeiten: »Feldstudien machen lassen, wie die Ethnologen: Teilnehmende Beobachtung (Verhalten der Teilnehmer/Zuschauer, Kleidung), Besucherinterviews. Freie Fragen, Fragebögen [...]. Gattungswechsel probieren: Einen Quellentext dramatisieren, szenisches Schreiben, in einen Comic transformieren. Eine Ausstellung konzipieren und Modelle realisieren. Gedenkmäler [sic!] (architektonisch und ikonografisch) entwerfen, Bühnenbilder entwerfen. Rezensionen schreiben, Radio- und Fernsehfeature über ein Ereignis machen.«⁴² Der Umgang mit den vielfältigen Erscheinungsmöglichkeiten von geschichtskulturellem Handeln erfordere aber jedenfalls ein besonderes

38 Ebd., 31.

39 Kühberger, Zeitgeschichte, 779f.

40 Christian Heuer/Wolfgang Hasberg/Manfred Seidenfuß, Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik – Aufriss einer reflexiven Disziplingeschichte, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 19 (2020), 73–89, 75.

41 Heuer, Geschichtsdidaktik, 173.

42 Pandel, Kulturelle Bildung, 32.

Sensorium für die Eigenwilligkeit der jeweiligen (Quellen)Gattung: »Gattungskompetenz kann als ein eigentlicher Schlüssel des Geschichtsbewusstseins bezeichnet werden.«⁴³

Zeitgeschichte lernen mit der Digitalen Erinnerungslandkarte

Dem Aufbau und der stetigen Vertiefung der genannten Kompetenzen bietet die Digitale Erinnerungslandkarte DERLA einen reichhaltigen Rahmen. Als »interdisziplinäres Dokumentations- und Vermittlungsprojekt« ist sie digitales Archiv und Lernort zugleich, erfasst DERLA doch alle jene manifesten und nicht manifesten Erinnerungsorte, »die zusammen die seit 1945 geformte Erinnerungslandschaft«⁴⁴ bilden. Erinnerungszeichen – also jene Denkmale, Plaketten, Straßenschilder etc., die in DERLA als »manifeste Erinnerungsorte« geführt werden – sind die Ergebnisse gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Sie können auch als Produkte öffentlicher Diskurse verstanden werden, die verdeutlichen, wie eine vergangene Begebenheit zu einem bestimmten, späteren Zeitpunkt (nämlich zu jenem der Denkmalsetzung) erinnert, beziehungsweise auch *nicht* erinnert werden konnte.

Diese Aushandlungsprozesse und ihre Ergebnisse stehen im Zentrum des didaktischen Konzepts, das unter dem Menüpunkt »Vermittlungsportal« auf DERLA zur Verfügung steht. Die hier für die Pragmatik des Geschichtsunterrichts aufbereiteten didaktischen Ideen fußen u.a. auf didaktischen Vorgaben, die in österreichischen Lehrplänen für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verankert sind. Dessen Prämissen, wie etwa ein prinzipiell subjektorientierter Zugang, die durchgängige Kompetenzorientierung, und auch eine reflektierte Wissenschaftsorientierung, dienen als Richtschnur in der Aufgabenkultur, die in DERLA umgesetzt wurde. Die Leitlinien dieser Aufgabenkultur, also des »Umgang[s] mit Aufgaben«⁴⁵, werden auf der Plattform selbst literaturgestützt dargestellt und kritisch reflektiert.

Die drei genannten Prämissen Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Wissenschaftsorientierung lassen sich auch aus dem Möglichkeitsraum herauslesen, den Holger Thünemann für das historische Lernen mit Denkmälern entworfen hat: »Chancen ergeben sich [aus dem Lernen mit Erinnerungszeichen] erstens hinsichtlich der emotionalen Bindung an das Unterrichtsfach Geschichte, zweitens im Bereich der geschichtsmethodischen Kompetenzen und drittens für

43 Furrer, Grundfragen, 34.

44 www.erinnerungslandschaft.at (abgerufen am 13.1.2023).

45 Köster, Aufgabenkultur, 85.

den Erwerb historischen Sachwissens.«⁴⁶ Diese von Thünemann ins Treffen geführten drei Möglichkeiten können anhand von DERLA jedenfalls erreicht werden, wie im Folgenden beispielhaft gezeigt werden kann.

Subjektorientierung

Der Anspruch der Subjektorientierung im historischen Lernen lässt sich wohl am besten damit beschreiben, dass das historische Lernen immer und zuallererst von der Lebenswelt, Einstellungen und Präkonzepten des lernenden Individuums ausgehend entwickelt wird. »Vorstellungen, Vorerfahrungen, Gefühle, Interessen, gesellschaftliche Prägungen etc. dienen dabei als echte Anknüpfungspunkte für historische Lernprozesse, anstatt als subjektive Prägungen des historischen Denkens übergegangen oder ignoriert zu werden. Persönliche, also biografische und identitätskonkrete, sowie lebensweltliche Bedeutsamkeiten werden demnach als initierende Momente und motivationale Beförderer eines eigenständigen historischen Denkens gelesen und genutzt.«⁴⁷ Erst diese Betonung der zentralen Stellung des handelnden Subjekts in seiner jeweiligen Gegenwart und Lebenswelt initiiert im Lernprozess eine tatsächliche und wahrhaftige Beschäftigung mit der Vergangenheit, die zum besseren Verständnis gegenwärtiger und zukünftiger Gesellschaftsphänomene führt. Demgemäß stehen die Fragen der Lernenden, ihre Interessen aber auch ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum des historischen Lernens. Die von Thünemann angeführte »emotionale Bindung«, die sich in geschichtskulturell inspirierten und schülerzentrierten Lernsettings fast zwangsläufig einstellt, ist eine oft beobachtete Folge von Subjektorientierung. »Subjektive Deutungen sind damit nicht als Störfaktor von Unterricht zu begreifen, sondern als Chance für einen lebendigen Geschichtsunterricht, in dem die Denkprozesse der Lernenden im Fokus stehen.«⁴⁸ Das lernende Subjekt zu sehen, es ernst zu nehmen und auch in die inhaltliche Unterrichtsplanung miteinzubeziehen, ist sicher eine der größten Herausforderungen im Zusammenhang mit der Subjektorientierung.

Die geschichtsdidaktische Konzeption von DERLA reagiert auf diese Vorgaben in vielerlei Hinsicht. Zunächst sind die Lernaufgaben stets so konzipiert, dass sie die Eindrücke und Sichtweisen der Lernenden fokussieren. So werden diese in Zusam-

46 Holger Thünemann, Denkmäler als Orte historischen Lernens im Geschichtsunterricht – Herausforderungen und Chancen, in: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.), *Orte historischen Lernens*, Münster 2006, 198–208, 198.

47 Christoph Kühberger, Subjektorientierung: Can subaltern pupil think historically?, in: *Public History Weekly* 2 (2014) 16, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1823.

48 Johannes Meyer-Hamme, »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?«. Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen, in: Thomas Hellmuth/Christine Ottner-Diesenberger/Andreas Preisinger (Hg.), *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zu Theorie, Empirie und Pragmatik*, Schwalbach/Ts. 2020, 13–42, 25.

menhang mit dem sogenannten »Befreiungdenkmal«⁴⁹ im Grazer Burggarten um ihre persönliche Haltung zum (am Denkmal angebrachten) Datum »26.10.1955« im Kontext der Befreiung Österreichs befragt. Sie, die Lernenden, sind es, die über den Begriff »Befreiung« nachdenken sollen. Sie sollen ihre Meinung dazu entwickeln und davon ausgehend über die Konzeption des Denkmals aus dem Jahr 1960 (das tatsächlich den Abzug der alliierten Streitkräfte als eigentliche Befreiung darstellt) urteilen.

Kompetenzorientierung

Die den Lernenden in den Arbeitsaufträgen abverlangten Lernleistungen sind darauf ausgerichtet, ihre individuell ausgeprägten historischen Kompetenzen handlungsorientiert weiterzuentwickeln. Das in DERLA verwirklichte didaktische Konzept fußt dabei weitgehend auf den Grundsätzen der fachspezifischen Kompetenzorientierung⁵⁰, die auch in den österreichischen Lehrplänen für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung verankert sind. Insbesondere De- bzw. Rekonstruktionshandlungen an Quellen und Darstellungen der Vergangenheit, im sogenannten »FUER-Konzept«⁵¹ subsummiert unter dem Begriff »historische Methodenkompetenzen«, werden anhand der Lernaufgaben der Digitalen Erinnerungslandkarte gefördert – beispielsweise, wenn es, wie oben beschrieben, darum geht, ein durch ein Denkmal wiedergegebenes Narrativ (»Der Abzug der alliierten Truppen als eigentliche Befreiung«) zu hinterfragen, zu diskutieren und zu dekonstruieren.

DERLA birgt aber auch zahlreiche Möglichkeiten, historische Frage- und Orientierungskompetenzen zu entwickeln und zu vertiefen. Selbstständig und eigenverantwortlich durchgeführtes, forschendes und entdeckendes Lernen sind eine explizite Zielsetzung von DERLA. Dazu bietet sich nicht nur die digitale Landkarte als solche an, sondern etwa auch das »Archiv der Namen«, das die vertiefte Beschäftigung mit Biografien ermöglicht und zur Entwicklung von eigenständigen Fragestellungen geradezu antreibt.

Als methodische Unterstützung des selbstständigen Forschens können aber auch die unter dem Menüpunkt »Orte der Erinnerung« angebotenen digitalen Werkzeuge (beispielsweise »Paladio« oder der »Dariah Geo Browser«) verstanden werden. Die dort versammelten, diversen Möglichkeiten der Datenanalyse sind

49 <https://gams.uni-graz.at/archive/objects/o:derla.sty208/methods/sdef:TEI/get> (abgerufen am 20.4.2023).

50 Vgl. Andreas Körber/Waldtraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell und Beiträge zur Entwicklung von Bildungsstandards, Neuried 2007.

51 Gemeint ist das Kompetenzmodell der Gruppe »Förderung und Entwicklung reflexiven Geschichtsbewusstseins« (FUER), s. Fußnote 50.

als Angebote zum heuristischen Lernen zu begreifen, die jenen, die DERLA als forschungsbasierten Lernort nutzen wollen, zur Verfügung stehen. Dies gilt zudem für die unterschiedlichen Suchfunktionen, die DERLA anbietet. Lernende entwickeln damit idealerweise ihre Forschungsinteressen selbst, indem sie sich mit dem Medium und den darin verfügbaren Sinnbildungsangeboten auseinandersetzen. Die daraus entstehenden und sich stetig weiterentwickelnden Sinnbildungsprozesse haben ohne Frage das Potenzial, sowohl schulische, als auch außerschulische Kontexte des historischen Lernens zu befruchten.

Wissenschaftsorientierung

Die Wissenschaftsorientierung ist ein weiteres Merkmal der Digitalen Erinnerungslandkarte.⁵² Die auf DERLA veröffentlichten Daten, Quellen und Erzählungen folgen wissenschaftlichen Standards, die auf der Plattform selbst publiziert sind. Die Konzeption der Plattform sowie auch die veröffentlichten Informationen sind somit für diejenigen, die sich dafür interessieren, nachvollziehbar und weiterverwendbar. Die Daten sind langzeitarchiviert, folgen internationalen Datenverarbeitungskonventionen (FAIR Data Principles), zudem werden Entstehung und Verwendungsmöglichkeiten der Plattform mittels »Anwendungsfalldiagramm«⁵³ auch möglichst klar dargestellt.

Historisch Lernenden – auch Schüler:innen – ermöglicht ein derartiger Zugang, die Entstehung von historischem Wissen, aber auch dessen Archivierung und Verbreitung zu reflektieren. Neben dem vertieften historischen Sachwissen, das sie durch die intensive Beschäftigung mit der Erinnerungslandschaft aufbauen, erwerben sie zusätzlich metakognitives Wissen darüber, wie dieses auf DERLA zugängliche historische Sachwissen entstanden ist und warum dessen stabile Speicherung gerade auf einer Internetplattform entscheidend ist.

Ein Beispiel: »Transformationen der Erinnerungskultur seit 1945 in der Steiermark«⁵⁴

Neben zahlreichen, kompetenzorientierten Aufgaben zu den auf DERLA versammelten Erinnerungszeichen wurden auch kuratierte, themenzentrierte Rundgänge entwickelt, die verschiedene Erinnerungszeichen miteinander verbinden. Am Beispiel eines solchen Rundganges, der den Wandel der österreichischen Erinnerungs-

52 Grundlegend für den Aufbau der Digitalen Erinnerungslandschaft war der Band von Heimo Halbrainer/Gerald Lamprecht/Georg Rigerl, *Orte und Zeichen der Erinnerung. Erinnerungszeichen für die Opfer von Nationalsozialismus und Krieg in der Steiermark*, Graz 2018.

53 <https://gams.uni-graz.at/archive/objects/context:derla/methods/sdef:Context/get?mode=a bout&locale=de> (abgerufen am 12.01.2023).

54 <https://gams.uni-graz.at/archive/objects/o:derla.6309/methods/sdef:Story/get?mode=samplePath&locale=de> (abgerufen am 20.04.2023).

kultur bezüglich der NS-Zeit zum Thema hat, soll nun abschließend die geschichtsdidaktische Konzeption der Digitalen Erinnerungslandschaft verdeutlicht werden.

Unter dem Menüpunkt »Wege der Erinnerung« sind derzeit (2023) 26 kurierte Routen versammelt, die sich – basierend auf dem Open-Source Programm »StoryMap« – verschiedenen Fragestellungen zur Erinnerung an die NS-Zeit widmen. Der Rundgang »Transformationen der Erinnerungskultur seit 1945 in der Steiermark« verbindet neun Erinnerungszeichen in der Stadt Graz miteinander, von denen sich sechs im Zentrum der Stadt, zwei auf dem Gelände des Zentralfriedhofs und eines im Leechwald, einem beliebten Naherholungsgebiet, befinden. Die Erscheinungsformen der Erinnerungszeichen weichen stark voneinander ab – neben einem Stolperstein für den als Rom verfolgten und ermordeten Franz Baranyai handelt es sich etwa um freistehende Stelen, Gedenktafeln sowie den monumentalen Bogen des »Internationalen Mahnmals« am Zentralfriedhof der Stadt. Im knappen Einführungstext zum Rundgang werden die Veränderungen der österreichischen Erinnerungskultur bezüglich der NS-Zeit knapp zusammengefasst und mit den in der StoryMap enthaltenen Erinnerungszeichen narrativ verknüpft. Diese historische Erzählung zu verstehen und anschließend anhand der zur Verfügung stehenden Beispiele nachzuvollziehen, kann als ein erster Schritt im historischen Lernen mit den »Wegen der Erinnerung« auf DERLA verstanden werden. In weiterer Folge setzen sich die Lernenden dann mit den genannten Standorten auseinander und können deren Entstehungskontexte und die daran geknüpften Diskurse mit dem Gesamtthema, der Transformation des österreichischen Nachkriegsgedächtnisses,⁵⁵ in Verbindung setzen.

Auf den Seiten, die den einzelnen Erinnerungszeichen gewidmet sind, werden diese mit reichlich Zusatzmaterial, Bild- und Textquellen, weiterführenden Texten, aber auch mit Lernaufgaben aufbereitet. Diese folgen zumeist einem dreischrittigen Muster, in dem sie zunächst reproduktive, anschließend (quellen-)analytische und schließlich immer auch reflexive Teilleistungen umfassen. Im Zentrum dieser Aufgaben stehen immer die Lernenden selbst mit ihren Wahrnehmungen, Ideen und Fragen. Dem oben formulierten, subjektorientierten Anspruch wird also ebenso Rechnung getragen, wie der kompetenzorientierten Herangehensweise.

Schließlich soll abschließend auch der niederschwellige Zugang hervorgehoben werden, den das didaktische Konzept von DERLA verfolgt. »Niederschwelligkeit bezieht sich hierbei auf die sprachliche Darstellung der Inhalte ebenso wie die Struktur der Homepage selbst und vor allem die graphische Gestaltung.«⁵⁶ Zudem

⁵⁵ Vgl. etwa Heidemarie Uhl, Vom Opfermythos zur Mitverantwortungsthese: NS-Herrschaft, Krieg und Holocaust im »österreichischen Gedächtnis«, in: Christian Gerbel u.a. (Hg.): Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung, Wien 2005, 50–84.

⁵⁶ Gerald Lamprecht/Georg Marschnig, Mapping Memory. Die Digitale Erinnerungslandkarte DERLA als Beispiel für zeitgeschichtliches Forschen/Sammeln/Lernen im virtuellen Raum,

folgt DERLA dem migrationspädagogischen Ansatz Paul Mecherils: Die Konsequenzen von Migration werden dabei als Phänomene in den pädagogischen Blick genommen, »in denen neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge eingebracht und diese entsprechend neugestaltet, modernisiert und renoviert werden.«⁵⁷ Gerade die subjektorientierte und sprachsensible Aufbereitung der Inhalte kann als Grundlage für ein historisches Lernen in postmigrantischen Kontexten verstanden werden. Die Lernaufgaben sollen dabei zum eigenen historischen Denken herausfordern, die Lernenden ernst nehmen und zum reflektierten Handeln in einer Gesellschaft anregen, die sie selbst mitgestalten wollen. Die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und seinen Opfern folgt somit keineswegs vorgegebenen Bahnen und Strukturen. Vielmehr will DERLA Anreize und Anlässe dafür bereitstellen, sich in immer neuen Kontexten und aus stets veränderten Perspektiven mit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft auseinanderzusetzen.

Fazit

Am Ende des bereits zitierten Beitrags formuliert Michele Barricelli einen dreigliedrigen Imperativ, in dem er von »der Zeitgeschichte [erstens verlangt], viele Geschichten von Mobilität, Vernetzung und Diversität ohne Zentrum oder Zentralperspektive zu erzählen«, von »der zeithistorischen Bildung als Projekt strikter pädagogischer Subjektorientierung [zweitens einfordert], dem Individuum wählbare Angebote für die Selbstwerdung zu unterbreiten« und an die zeitgeschichtliche Didaktik als erinnerungspädagogische Instanz drittens appelliert, »Narrative und shared history als Lernherausforderung zu vermitteln.«⁵⁸ In einer zunehmend fragilen Weltgemeinschaft, so Barricelli, müsse die Entwicklung einer »universelle[n] Idee von Humanität das eigentliche Ziel des historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft«⁵⁹ sein. Geschichtskulturelle Foren, wie eben (digitale) Erinnerungslandschaften, können dafür einen fruchtbaren Rahmen bieten. Dabei anzuerkennen, dass die Beschäftigung mit der Vergangenheit nicht ausschließlich auf einen akademischen Zugang begrenzt, sondern vielmehr höchst divers und reich an Erscheinungsformen ist, kann dabei nicht überschätzt werden. Versteht man »historische Bildung als einen Prozess, aus dem ein Individuum immer wieder

in: Andreas Oberdorf (Hg.), *Digital Turn und Historische Bildungsforschung*, Kempten 2022, 161–178, 173.

57 Paul Mecheril, *Migrationspädagogik – ein Projekt*, in: Ders. (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim 2016, 8–30, 9.

58 Barricelli, *Memories*, 111.

59 Barricelli, *Memories*, 92.

verändert hervorgeht, [...] sich als Subjekt historisch-erzählend innerhalb des geschichtskulturellen Feldes positioniert«⁶⁰, gewinnen die vielfältigen Felder des gesellschaftlichen historischen Handelns besonders an Bedeutung.

Die Digitale Erinnerungslandschaft DERLA und ihre didaktischen Angebote wollen zu eben dieser Positionierung anregen, wollen die interessierte Öffentlichkeit auf- und herausfordern sich mit den vielfältigen Formen des Erinnerns und Nicht-Erinnerns in Österreich kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise ist DERLA nicht nur ein Angebot zum historischen Lernen, sondern kann vielmehr auch als Beitrag zu einem gesellschaftspolitischen Lernen gesehen werden, das vor allem Jugendlichen eine kritische, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der österreichischen Zeitgeschichte und der Erinnerung daran abverlangt und sie so zur engagierten Beschäftigung mit der gegenwärtigen Gesellschaft herausfordert.

60 Heuer, »Chernobyl«, S. 95.