

Andreas Körber

Geschichte in Social Media. Einige geschichtsdidaktische Perspektiven

Abstract: History cultures today utilise materials in a variety of different forms in terms of their technical and their cultural mediality, both of which have implications for the presentation of (narrative) interpretations, conclusions and judgments, for their distribution and change, as well as their chances for and ways of reception by „users“. The article explores some basic conditions of storing and using historical material for societal discussions on history in the digital realm, especially in social media, and discusses implications and necessary consequences for history education.

1 Einleitung

Die sozialen Medien sind – neben der Digitalisierung bereits analog bestehender Informationen und Medien, den sich durch die elektronische Verarbeitung (nunmehr) digital vorliegender Informationen ergebenden und über die ebenfalls bedeutende quantitative Zunahme der speicher- und verarbeitbaren Informationen hinausgehenden zusätzlichen Auswertungs- und Kombinationsmöglichkeiten sowie den sich derzeit stark entwickelnden KI-Anwendungen – eines der auch geschichtskulturell bedeutendsten Phänomene digitaler Kultur.

In diesem Beitrag können und sollen die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Strukturen einer digitalen und digital kommunizierenden Geschichtskultur nicht systematisch dargestellt und erforscht werden. Vielmehr wird einigen von ihnen schlaglichtartig unter der Fragestellung nachgegangen, welche Implikationen sich daraus für (schulisches) historisches Lernen ergeben können.

2 Hauptteil

Bevor auf Geschichte in sozialen Medien und ihre Implikationen konkret eingegangen wird, sei zunächst ein Aspekt der Digitalität angesprochen, der in vielen Darstellungen und Charakterisierungen vernachlässigt wird – sei es, dass er zu selbstverständlich und augenfällig erscheint oder aber dass eine wesentliche Implikation nicht erkannt wird. Sowohl Informationen, die auf dem Wege der Digitalisierung

aus analogen in digitale Formen überführt wurden, wie auch solche, die bereits in digitaler Form entstanden sind („born-digital“), liegen ausschließlich in einer Form vor, die keinen unmittelbaren Zugang und auch keine Wahrnehmung, Auswertung, Encodierung, Transmission und Speicherung ohne technische Apparaturen ermöglicht. Diese nehmen bei jeder einzelnen Nutzung eine neue, durch Menschen allein nicht wahrnehm- und kontrollierbare Umcodierung vor, vor allem von unsichtbarer (und ihrerseits manipulierbarer) magnetischer und optischer Speicherung in visuell (oder auch haptisch) wahrnehmbare Form.

Ein Aspekt möge das beispielhaft verdeutlichen: Wenn ich, ein*e sich mit Geschichte Beschäftigende*r, ein in einem Archiv oder sonstwo vorgefundenes Quellenmaterial, handschriftlich notiert oder ausgedruckt, in meiner Aktentasche habe, habe ich zwar keine einhundertprozentige Garantie, dass die Informationen am folgenden Tag noch unverändert vorliegen, weil verblassende oder sich auflösende Tinten oder auch Manipulationen an meinen Dokumenten vorkommen können. Bei hinreichender Sorgfalt und im Allgemeinen kann ich der Stabilität der Informationen aber weitgehend vertrauen, weil die Codierform zumindest mittelfristig zeitlich stabil bleibt und diese Stabilität theoretisch durch persönlichen Augenschein kontrolliert werden könnte. Das gilt auch für technisch optimierte Formen wie etwa Verkleinerungen und Mikroprint.

Es ist auch nicht die Umcodierung der Informationen in maschinenlesbare Form, etwa ASCII- oder UniCode, die einen nicht-unterstützten humanen Zugang verunmöglicht, denn als Ausdruck wären auch solche Codierungen lesbar, wenn auch zeitaufwendig und mühsam. Die Kultur der Digitalität¹ beruht aber grundlegend auf der nochmaligen Umcodierung aller Informationen in Formen, die (zumeist als Abfolgen von Nullen und Einsen – daher „digital“) nur magnetisch, optisch oder elektronisch gespeichert werden. Jeder, auch der wiederholte Zugang zu solchen Informationen wie auch jegliche Speicherung erfordern somit eine für die menschlichen Sinne selbst intransparente und auch nur schwer auf externe Manipulation kontrollierbare Umcodierung. Dass der Text, den mir mein Computer heute als Inhalt einer Datei anzeigt, mit dem übereinstimmt, was mir gestern oder auch nur vor zehn Minuten angezeigt wurde, ist keineswegs in gleicher Weise selbstverständlich wie die Stabilität der Informationen beim wiederholten Blick auf dasselbe Papier und beim wiederholten Griff zur selben Akte. Die Digitalität eröffnet somit grundsätzlich neue Formen der Wahrnehmung, Speicherung, Analyse und Manipulation von Informationen – und zwar in positiver wie in potenziell problematischer Form: Mit digitalen Medien kann ich sowohl Informationen über Materialien wahrnehmen (lassen) und lesbar machen, die

1 Felix Stalder, *Kultur der Digitalität*, 3. Aufl., Berlin 2018.

dem menschlichen Auge selbst unzugänglich sind (etwa Materialcharakteristika), und Informationen miteinander verknüpfen, die ohne technische Speicherung und Verarbeitung nicht handzuhaben wären. Ich muss mich aber ebenso auf die Stabilität und „Authentizität“ der immer neuen Codierungen verlassen. „Was als ‚digitale Quelle‘ – oder eben auch Darstellung, Diskussionsbeitrag etc. – „auf dem Computerbildschirm oder dem Smartphone abgebildet wird, ist immer das Resultat einer digitalen Recodierung und Rekontextualisierung, die der Soft- wie Hardware der Nutzertechnologien eingeschrieben sind“.² Angesichts „geschichtete[r]“ oder „verteilte[r] Materialität“ digitaler Objekte³ geht es um zusätzliche und stetige Plausibilitätskontrollen des jeweils genutzten, weil niemals völlig identisch vorliegenden Materials.

Auch wenn Formen der Abhängigkeit des Zugangs, der Wahrnehmung, der Manipulation, des Festhaltens und des Weitergebens von Informationen ebenfalls in vor-digitalen Zeiten nicht selten waren, haben sie in der Digitalität eine völlig neue Qualität angenommen. Nutzer*innen müssen die Codierungs-, Speicherungs- und Übertragungswege und -instanzen somit selbst und ständig wahrnehmen und beurteilen können. Dabei geht es keineswegs nur um drohenden Informationsverlust aufgrund von Beschädigungen des Bitcodes bei Speicher- und Kopierprozessen⁴, sondern durchaus auch um mögliche (absichtliche oder unabsichtliche) Veränderungen mit Deutungsrelevanz.⁵

2.1 Geschichte in Social Media

In diesem Rahmen etablieren soziale Medien eine Form gesellschaftlichen Austauschs – auch über Vergangenheit und Geschichte. Diese unterscheidet sich substantiell von jenen vornehmlich analoger Zeiten, wenngleich die Unterschiede nicht als disruptive Ablösung, sondern als substantielle Transformation angesehen werden müssen: Es entstehen zwar auch neue Strukturen und Anforderun-

2 Vgl. Andreas Fickers, Update für die Hermeneutik. Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik?, in: Zeithistorische Forschungen 17/1 (2020), S. 157–168, hier S. 164, doi.org/10.14765/zzf.dok-1765. Vgl. Matthew Kirschenbaum, The .t xtual Condition. Digital Humanities, Born-Digital Archives, and the Future Literary, in: Digital Humanities Quarterly 7/1 (2013), dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000151.pdf, section 16, den Fickers, Update für die Hermeneutik, S. 163, wenn auch um einen wichtigen Satz erweitert, ebenfalls zitiert.

3 Fickers, Update für die Hermeneutik, S. 163.

4 Ebd.

5 Diese können sogar einen Informationsgewinn bedeuten, wenn man an ihnen (sofern man es denn erkennt) Manipulationsabsichten von Materialien nachweisen kann, die ihrerseits Teil der Deutungsgeschichte sind oder werden können.

gen, hauptsächlich aber verändern sich bereits etablierte Funktionen und Prozesse grundlegend: Historisches Denken und Arbeiten bleiben, müssen sich aber neuen medialen und kommunikativen Bedingungen anpassen und zusätzlich zu den Ausprägungen von Konzepten, Prinzipien, Methoden und Routinen, die sich in der ja weiter bestehenden analogen Kommunikation mehr oder weniger bewährt haben, neue entwickeln. Das gilt für die (geschichtswissenschaftliche) „Heuristik“⁶, d. h. das Fragen, Suchen bzw. Auffinden relevanter Materialien, das neben analogen (handschriftlichen, faksimilierten, edierten, gedruckten etc.) nun auch digitalisierte Materialien mit ihren jeweiligen Spezifika der Be- und Verarbeitung sowie Ergänzung und Vor-Erschließung (etwa durch Metadaten) und „born-digital“ Formate in den Blick nehmen muss und hervorbringt, auch für ihre Erschließung und Prüfung („Quellenkritik“, „Sourcing“). Diese erfordert ihrerseits die Berücksichtigung neuer Aspekte und Anwendung neuer Methoden, auch mit Blick auf Darstellungen, auf die Struktur von Forschungs- und Diskussionsgängen usw.

Es wäre daher ebenso falsch, die Wirkungen der Digitalisierung und die Strukturen der Digitalität lediglich unter den Aspekten des Mehrwerts bzw. der Beeinträchtigung und Gefährdung bisheriger kultureller Formen zu betrachten, wie darin eine völlige, disruptive Veränderung zu sehen, welche bisherige kulturelle Phänomene und die ihnen zugehörigen (bzw. zur Teilhabe an ihnen nötigen) Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften obsolet machte. Genauso, wie gegenwärtig kulturell-kommunikative Formen nebeneinander bestehen und sich gegenseitig ergänzen und miteinander verschränken (etwa orale, handschriftlich individuelle bzw. druckschriftliche und audiovisuelle [Massen-]Kommunikation), so komplementieren und verschränken sich auch die Formen und Anforderungen des Umgangs mit diesen Medien.

Das gilt auch für den individuellen und den gesellschaftlichen Umgang mit Vergangenen, also für die Geschichtskultur, einschließlich der Geschichtswissenschaft. Formen und Implikationen der Digitalisierung und der Digitalität sind dabei keineswegs für beide Sphären getrennt zu betrachten und zu analysieren. Es

⁶ Gemeint ist hier zunächst der geschichtswissenschaftliche Begriff der Heuristik als Lehre und Methodik des Fragens und Auffindens relevanter (v. a. „Quellen“-)Materialien im Sinne Droysens (vgl. Johann Gustav Droysen/Peter Leyh, *Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen* [1857]; *Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen* [1857/1858] und in der letzten gedruckten Fassung [1882], Studienausgabe, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977, S. 67–111) und im Gegensatz zu Gebrauchsweisen des Begriffs in einigen anderen Disziplinen im Sinne von „Faustregeln“ zur zwar nicht optimalen, aber angemessenen Erreichung von Lösungen unter restringierten Bedingungen (vgl. dazu „Heuristik“ in: DWDS), obwohl solche Konzepte angesichts unübersichtlicherer Hosting-, Bereithaltungs- und Such-/Findebedingungen auch für die Geschichte faktisch an Bedeutung gewinnen können.

kann sogar als eine Implikation von Geschichte in der Digitalität begriffen werden, dass diese schon zuvor fragwürdige und brüchige Trennung noch stärker infrage gestellt werden muss und die jeweiligen Spezifika sich weiter auflösen, ohne jedoch ganz zu verschwinden. Mit anderen Worten: Lange existierte weitgehend eine funktionale Abtrennung der professionalisierten (Geschichts-)Wissenschaft, der zwar nicht eine alleinige, aber durchaus eine herausgehobene Erkenntnisfähigkeit und Zuständigkeit für gesellschaftlich relevante Erkenntnis zugeschrieben wurde und die als Folge einer bestimmten medialen Kommunikationsfiguration konstitutiv geprägt war von weitgehend unilateraler Kommunikation mit privilegierter Sender- und Gatekeeper-Funktion. Es ist nun denkbar, dass diese Funktionen unter digitalen Bedingungen weitgehend entfallen, da beinahe jede*r ebenso Sender*in, das heißt: Autor*in wie Rezipient*in werden kann.⁷

Dass mit Blick auf die Implikationen und Konsequenzen der Digitalität bzw. digitaler Kommunikation für die Geschichtskultur und die damit verbundenen Herausforderungen historischen Lernens die gesamte Geschichtskultur einschließlich der professionellen Geschichtswissenschaft betrachtet werden muss, ist u. a. an folgenden Überlegungen zu zeigen. Schon in der bisherigen druckschriftlich und audiovisuell geprägten Geschichtskultur war keineswegs eine vollständige funktionale Trennung der beiden Sphären Forschung und Vermittlung zu erkennen. Vielmehr wurde (und wird) gesellschaftlich valides Wissen in der Domäne Geschichte keineswegs allein von der etablierten professionellen Geschichtswissenschaft „ab ovo“ erschaffen und neben der internen Forschungskommunikation innerhalb der jeweiligen Community auf dem Wege der „Wissenschaftskommunikation“ über die Medien an die breite Öffentlichkeit gebracht. Nicht zuletzt aufgrund mehrere Jahrzehnte greifender Schutzfristen von Akten in Archiven, vornehmlich aber aufgrund gesellschaftlicher Bedürfnisse nach Haltung und Orientierung anhand erst jüngst vergangener Ereignisse und gesamtgesellschaftlich relevanter Thematiken hatten und haben Publizistik und andere mediale öffentliche Debatten einen „Vorsprung“ in der Formulierung von Deutungen. Dies geschieht oftmals in kontroverser Form und im Anschluss an Ereignisse und Personen zeitgenössischer politischer Auseinandersetzungen, die nun/später historisch gewendet werden.⁸

7 Astrid Schwabe, Historisches Lernen und digitale Medien. Zwischen Euphorie und Ernüchterung?, in: Tobias Arand (Hrsg.), Digitalisierte Geschichte in der Schule, Baltmannsweiler 2021, S. 151–168, hier S. 157; vgl. Andreas Körber, Geschichte im Internet. Zwischen Orientierungshilfe und Orientierungsbedarf, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 184–197; Ders., Neue Medien und Informationsgesellschaft als Problemfeld geschichtsdidaktischer Forschung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 165–181.

8 Als ein Beispiel kann etwa die Geschichtsschreibung und öffentliche Erinnerung an Gustav Stresemann gelten. Diese war lange vor der Verfügbarkeit archivalischer Quellen von einer publi-

Die Pluralität der sozialen, kulturellen und politischen Positionen, Interessen und Perspektiven tat und tut ein Übriges. Auch professionelle Historiker*innen beteilig(t)en sich im Übrigen immer schon an diesen weit über die *academic community* hinausreichenden Debatten – und zwar sowohl untereinander als auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs durchaus ebenso kontrovers und plural.

Dies alles hat unter den Bedingungen breit verfügbarer digitaler Medien mit veränderten Verteilungen und vor allem Kombinationen von Autor*innen- und Rezipient*innen- bzw. Sender*innen- und Empfänger*innen-Rollen⁹ keineswegs aufgehört oder einer anderen Kommunikationsform Platz gemacht, sondern sich eher noch verstärkt.¹⁰ Die Beteiligung an frühzeitiger, Deutungsmuster und Wertungen etablierender Diskussion und an der Historisierung von Zuständen, Bedingungen, Entwicklungen und Ereignissen sowie Personen und ihrem Wirken ist nunmehr weit breiteren Teilen der Bevölkerung möglich – wenngleich zumeist für die Einzelnen nicht mit der gleichen Reichweite, die früher Publizist*innen und andere mit redaktionellen Kommunikationsprivilegien ausgestattete Akteur*innen hatten, sondern beschränkt auf Teile/Sektoren des Diskurses, die von der Medientechnik ebenso hergestellt und begrenzt werden wie von sozialen Institutionalisierungen (etwa von Plattformbetreiber*innen und ihren Politiken) und nur partiell transparent sind. Wo moderne Gesellschaften auch und gerade durch einen Print-Kapitalismus geprägt waren, ist die digitale Kultur zusätzlich durch einen Plattform- und Programmierer-Kapitalismus geprägt – neben einer ganzen Reihe weiterer Ungleichheiten an Teilhabechancen. Hatten (und haben) in der analogen Geschichtskultur Besitzer*innen, Betreibende und Redaktionen etwa von Magazinen mit Redaktionen einen deutlich stärkeren Einfluss darauf, welche Deutungen vergangener Ereignisse präsentiert wurden bzw. werden und welche Reaktionen dazu in Form von Leserbriefen erscheinen, als einfache Leser*innen, gilt Vergleichbares in der digitalen Kultur für die Betreiber*innen digitaler Diskussionsforen und sozialer Medien auch gegenüber den mit grundsätzlich breiterer Agency

zistischen Historisierung der Auseinandersetzungen um seine Person, Politik und die Glaubwürdigkeit derselben geprägt, die dann ihrerseits auch deutliche spätere geschichtskulturelle Bezugnahmen als „Europäer“ oder auch als nationales Vorbild geprägt haben. Vgl. dazu Andreas Körber, Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbereiter und potentieller Verhinderer Hitlers. Historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999.

⁹ Schwabe, Historisches Lernen, S. 157; Körber, Geschichte im Internet; Ders., Neue Medien; Ders., Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen, in: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.), Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Frankfurt a. M. 2008, S. 42–59.

¹⁰ Jason Steinhauer, History, Disrupted. How Social Media and the World Wide Web Have Changed the Past, Cham 2022, S. 28–30.

ausgestatteten User*innen – etwa hinsichtlich der die Timelines entscheidenden Algorithmen und Filter.

Vergangenes gerät – so könnte man formulieren – unter den Bedingungen der Digitalität und speziell mittels der sozialen Medien unmittelbar in die Sphäre und Reichweite einer unübersichtlichen Gemengelage von sich zum Teil intransparent überlappenden, dezentral-zentral gesteuerten Teil-Diskursen mit prinzipiell allgemeiner, im Resultat aber wiederum intransparenter Beteiligungsmöglichkeit.

Dass diese Soziale-Medien-Diskurse (auch abseits historischer Thematiken) anderen Logiken unterworfen sind als die in der (analogen) Schriftkultur etablierten Diskurse der klassischen Wissenschaften, ist als Argument dafür angeführt worden, dass die Digitalität (und speziell soziale Medien) die spezifische Logik der Geschichte als Disziplin und als Wissensbereich unterminierte und letztlich zerstörte. Allerdings werden in entsprechenden Argumentationen immer wieder auch Aspekte und Argumente vorgebracht, die eine binäre Gegenüberstellung von Geschichte und sozialen Medien eher zweifelhaft erscheinen lassen.

Ein rezentes Beispiel dafür ist die Behandlung sozialer Medien durch den US-amerikanischen Historiker Jason Steinhauer in seinem Buch *History Disrupted*.¹¹ Er gibt dort in einer Art binärer Gegenüberstellung, ja eines Gegensatzes eine Menge Einblicke in die Faktoren und Determinanten, wie sich „Geschichte“ im digitalen Zeitalter verändert hat – nicht so sehr unter dem technischen, sondern unter dem Aspekt der Logik ihrer (Re-)Präsentation in unseren Gesellschaften. Hier (konkreter: in den sozialen Medien) hat die Digitalisierung ihren Einfluss geltend gemacht (vgl. Tab. 1). Und er trauert auf eine wenig versteckte Art der guten alten Geschichte nach, von Expert*innen ordentlich recherchiert, bevor sie verbreitet und in der Gesellschaft wirksam wurde. Seine Gegenüberstellung von „expert*innengetriebener“ und „wahrheitsorientierter“ „Geschichte an sich“¹² und der „aufmerksamkeits-, und „wirtschaftsgetriebenen“ Geschichte in den sozialen Medien ist drastisch. Letztere zeichne sich durch eine Auflösung der sichtbaren Expertise der Autor*innen aus, die bis dato auf der öffentlich akzeptierten Ausbildung und Zertifizierung ihrer Qualität beruhte.

¹¹ Steinhauer, *History Disrupted*.

¹² Ebd., S. 9–10, Übersetzung A. K.

Tab. 1: Gegenüberstellung der Charakteristika der Disziplin Geschichte und des „Social Web“ bei Steinhauer (History Disrupted, S. 9–17; Übersetzung A. K.).

„Geschichte als Disziplin“	„Soziales Web“
– „expert*innenzentriert“ – ein „in dauernder Entwicklung befindliches intellektuelles Bestreben“ – [an Akkuratess orientiert] – zeitaufwendig/ -intensiv – mit eigenem intrinsischen Wert	– nutzer*innenzentriert – datengetrieben – sofort befriedigend – extrinsisch wertvoll
	– eine aus der Menge gewonnene („crowd-sourced“) Vergangenheit – Nostalgie auf Nachfrage („on-demand“) – „virale“ Vergangenheit – visuell – nachrichtenwürdig – Storytelling – „History KI“ – falls von Maschinen erstellt

Nostalgie ist zwar eine menschliche Gefühlsstimmung und muss als Motiv für die Befassung mit Vergangenem und seiner heutigen Präsenthaltung ernst genommen und anerkannt werden. Sie ist aber kein guter Ratgeber, wenn es darum geht, über Geschichte intersubjektiv valide zu kommunizieren, und schon gar nicht – wie im vorliegenden, geradezu selbstreferenziellen Fall – in Bezug auf die Logik und Natur von Geschichte in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Situation der Geschichtskultur verlangt mehr als nur die Bewältigung eines Verlusts, sondern eine Orientierung auf die Implikationen der skizzierten Veränderungen. In diesem Sinne könnte Steinhauers Nostalgie dazu führen, darüber nachzudenken, ob die expert*innengesteuerte Geschichtskultur analoger, text- und print-gesteuerter Zeiten an sich so ideal war. Auch steht die Frage im Raum, wie wir zumindest aus der jüngeren Geschichtsdidaktik, die darauf abzielte, Schüler*innen (als Mitgliedern dieser Geschichtskulturen) eine eigene kritische Handlungsfähigkeit und Kompetenz (z. B. gegenüber der Macht von Staaten, Verlagen etc.) über historische Denkkonzepte zu vermitteln – seien sie modelliert nach Wineburg¹³,

¹³ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia 2001; Ders., *Thinking like a Historian*, in: *Library of Congress TPS Quarterly* 3/1 (2010), www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf; Ders., *Why Learn History (When It's Already on Your Phone)*, Chicago 2018.

Seixas¹⁴, Rüsen¹⁵ oder FUER¹⁶ –, Konzepte dafür identifizieren und entwickeln können, was Angehörige der nun partiell digitalisierten Geschichtskulturen brauchen könnten, um gegenüber Plattform-Kapitalist*innen etc. „digital historisch souverän“ zu sein, was auch „(historische) Mündigkeit“ impliziert.¹⁷

Dabei gibt Steinhauer selbst einen Hinweis darauf, dass die Dinge vielleicht gar nicht so kläglich sind, sondern sich eher verschieben – was darauf hindeuten kann, wohin die schulische Geschichts- und die Geschichtslehrer*innen(-aus-)bildung möglicherweise gehen müssen. In seinem Kapitel über Geschichte in den sozialen Medien zitiert er einige Studierende, die er zu ihren Vorstellungen darüber befragt hat, wann man historischen Aussagen vertrauen könne:

(...) Evidence suggests that Generation Z views crowd-sourced forms of knowledge as more authoritative than the knowledge of a single expert. A 2018 article in *The Atlantic* reported on teens who used ‚flop‘ accounts on Instagram to discuss issues such as politics, social protest or breaking news. Teenagers found flop accounts to be ‚far more reliable because it could be crowd-sourced and debated‘. They did not trust information delivered by a single author; they assumed that any single author – a teacher, a professor or a journalist – had an agenda and was simply one person expressing an opinion. An interactive forum such as a ‚flop‘ account (where used posted memes worth socially incorrect opinions and debated them in the comments) allowed for ideas and information to be exchanged, crowd-sourcing its way towards truth. One teenager said, ‚Flop accounts have a lot of people fact checking each other instead of just depending on one source giving us information ... we all have to do research and it’s a lot of people completing these things together, not just one person, which makes us trust it more.‘

I found this to be consistent with my own interactions with high school and college students. In summer 2019, I spoke to a group of interns at the Foreign Policy Research Institute. I asked the students how they came to decide what was authoritative. Without prior consultation, each student independently said consensus among dozens of sources was the stan-

14 Peter Seixas/Carla Peck, Teaching Historical Thinking, in: Alan Sears/Ian Wright (Hrsg.), *Challenges & Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver 2004, S. 109–117; Peter Seixas/Tom Morton, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.

15 Jörn Rüsen, Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.), *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*, Göttingen 1982, S. 129–170; Ders., *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln 2013.

16 Andreas Körber et al. (Hrsg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007.

17 Uwe Danker, Das Flensburg Modell des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte: Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens?, in: Ders. (Hrsg.), *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, Göttingen 2017, S. 15–30, hier S. 18; zum Konzept ausführlicher: Philipp MacLean, Förderung der ‚historische Mündigkeit‘ durch ideologiekritische Überlegungen, in: Uwe Danker (Hrsg.), *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, Göttingen 2017, S. 65–84.

dard they employed. No students suggested she would rely on a single scholar or sole subject matter expert, no matter how qualified. ‚If you’re used to deferential treatment at your home institution, you’ll be treated like everybody else in the Wide Open Internet,‘ one commenter wrote in response (...). Credibility must be earned in the broader marketplace of ideas alongside other users, some of who may know far less of the subject. Ideas must be crowd-sourced to the top of the feed in order to be accepted. Experts must attract followers in order to claim authority. Having an advanced degree does not guarantee your ideas will merit special consideration. Being crowd-sourced on the Web can lend the information more authority and visibility; whereas being a solitary expert can grant it less.¹⁸

Auch wenn Steinhauer hier nicht im engeren Sinn Geschichte thematisiert, steht die Passage doch im Kontext seiner Kritik an der „crowd-sourced“ Vergangenheit. Nicht zu Unrecht stellt er die zitierten Positionen auf ihre Naivität hin infrage – vor allem im Hinblick auf die ihnen innewohnende Vorstellung einer machtfreien Spielwiese, Hinweise auf im Hintergrund arbeitende Administrator*innen, Algorithmen usw. In der Tat scheinen die zitierten Schüler*innen zumindest teilweise einer recht schematischen Vorstellung zu verfallen, wonach die Masse immer Recht hat. Sie verwechseln Information und Bewertung und beide (Steinhauer und die Schüler*innen) wenden einen etwas naiven Wahrheitsbegriff an. Dennoch gibt es hier etwas Bemerkenswertes in einer ganz anderen Richtung als Steinhauers Analyse und Bewertung: Junge Menschen, die in der digitalen Kommunikation eher „native“ sind, sind nicht nur (zumindest nicht immer) Objekte der Informationsdarstellung und -strukturierung, sondern nehmen eine Subjektkontrolle ein.

Hier ist eine deutliche Parallele festzustellen zu einer in den letzten 50 Jahren in die Geschichtstheorie und -didaktik eingeführten Denk- und Konzeptualisierungslinie, welche die Begriffe „Wahrheit“ und „Objektivität“¹⁹ in Bezug auf historische Aussagen und Erzählungen zugunsten einer Sicherung ihrer Geltung auf dem Wege expliziter Öffnung für Kritik und Adressierung antizipierter möglicher Einwände zu vermeiden sucht: Rüsens Konzept der „Triftigkeiten“ bzw. „Plausibilitäten“.²⁰

Was die Jugendlichen konkret äußern, erfüllt noch nicht die Kriterien der Plausibilität, aber es zeigt die Bereitschaft, ihre Rolle als kritische Nutzer*innen, und mehr, als Ko-Konstrukteur*innen öffentlicher Geschichtsdarstellungen, in dynamischer Form zu akzeptieren – gleichermaßen gegenüber „Informationen“ anderer Normalnutzer*innen und von Expert*innen. Damit reflektiert diese Position offen-

¹⁸ Steinhauer, *History, Disrupted*, S. 28–30.

¹⁹ Vgl. Hans Michael Baumgartner, *Narrative Struktur und Objektivität. Wahrheitskriterien im historischen Wissen*, in: Jörn Rüsen/Hans Michael Baumgartner (Hrsg.), *Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie*, Göttingen 1975, S. 45–67; Jörn Rüsen, *Zum Problem der historischen Objektivität*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 31 (1980), S. 188–197.

²⁰ Rüsen, *Theorie der Geschichtswissenschaft*, S. 55–63.

kundig eine Einsicht in ein spezifisches, von den Bedingungen sozialer Medien geprägtes Charakteristikum digitaler Geschichtskultur(en) und ihnen zugehöriger Anforderungen an Teilhabe: das gegenüber bisherigen, analogen Kulturen deutlich gesteigerte wahrnehmbare Spektrum an (nicht nur, aber auch) „authentischen“ Perspektiven im Sinne zugrunde liegender Fragen, Werte, Interessen, Weltansichten, mit welchen sich alle Angehörigen dieser Geschichtskulturen selbst-ständig (d. h. sowohl selbst als auch ständig) auseinandersetzen müssen.

Was die von Steinhauer befragten Jugendlichen (und alle Mitglieder) digitaler Geschichtskultur(en) natürlich (noch) brauchen, sind Kenntnisse spezifischer disziplinärer Kriterien und die Fähigkeit, sie auf (öffentlich zugängliche) Geschichten anzuwenden. Was sie offensichtlich nicht für erstrebenswert erachten, ist eine Kultur des Vertrauens auf Expertise allein aufgrund ihrer Zertifizierung oder aufgrund der Einhaltung bestimmter, schriftkulturell etablierter Darstellungskonventionen, sondern die Möglichkeit, sich mit (von wem auch immer) präsentierten Geschichten selbst kritisch auseinanderzusetzen, sie in sozialen Medien kollaborativ zu dekonstruieren und zu rekonstruieren.

In diesen Prozessen kollaborativ-diskursiver Auseinandersetzung und Prüfung haben Expert*innen und hat Expertise durchaus eine Rolle zu spielen. Eventuell beobachten wir eine gewisse Verlagerung des Ortes fachlicher Expertise, von dessen Erstellung in der Forschung und davon ausgehender Aufbereitung hin zu einer nachgelagerten und fortgesetzten öffentlichen Auseinandersetzung – nicht nur in der engeren Fachcommunity, sondern in unterschiedlichen Räumen der Geschichtskultur. „Geschichte“ wäre dann unter den Bedingungen sozialer Medien weniger eine Veranstaltung der Gewinnung von Orientierung für die Mehrzahl der Bürger*innen durch Wenige als ein Komplex mehrerer, breiterer, wenn auch wohl nie völlig inklusiv geführter, aber ineinandergreifender und sich gegenseitig durchdringender vergangenheits-, gegenwarts- und zukunftsbezogener identitäts- bzw. identifizierungs- und orientierungsrelevanter Diskurse (die wohl auch zunehmend wiederum diverse künftige Rückblicke antizipieren und einbeziehen müssen). Der Modus der expert*innengetriebenen und methodisch kontrollierten Erforschung von Vergangem in mühsamen und langwierigen Prozessen wird – entgegen Steinhauers Befürchtungen – auch in Zeiten sozialer Medien nicht verschwinden. Aber er wird seine Alleinstellung verlieren und mit anderen Instanzen, Logiken und Formen des „Doing History“ interagieren müssen. Und er wird nicht das Ende von Forschung sein, weil die Distributions-, Rezeptions- und Analyseprozesse der Publika ihrerseits zu Diskursen und Forschungsthemen (bspw. der Public History) werden, in denen von anderen Perspektiven her Details und Urteile herausgefordert, aber auch weitere Aspekte und Fragen sowie Urteile eingebracht werden. Sich daran zu beteiligen, wird in der Social-Media-Geschichtskultur wesentliches „Bewährungsfeld“ der Expertise von Profis wie der Kompetenzen aller sein.

Ein paar Beispiele derartiger Prozesse sollen im Weiteren schlaglichtartig skizziert und auf ihre Bedeutung für historische Lernprozesse hin analysiert werden.

2.2 Perspektivensimulation und Perspektivenvervielfältigung?!

Nur kurz und allgemein sei auf zwei Herausforderungen eingegangen, welche digitale Geschichtsmedien mit sich bringen. Sie widersprechen einander scheinbar, sind in Wahrheit aber ein Zeichen dafür, dass es „die digitalen Medien“ bzw. „die“ Digitalität mit einem konkreten Satz an Wirkungen und Implikationen nicht gibt. Vielmehr erweitert die Digitalität das Spektrum technischer und sozialer Möglichkeiten des Umgangs mit bzw. des Bezugs auf Vergangenes deutlich und damit auch die Anforderungen an einen wahrnehmenden und kritisch-reflektierten Umgang damit. Auf der einen Seite stehen Applikationen „generativer künstlicher Intelligenz“ wie ChatGPT von OpenAI oder der in die Suchmaschine Bing integrierte Chatbot von Microsoft, aber auch kleinere und stärker fokussierte Implementationen. Diesen wird trotz ihrer mehrfach öffentlich dargelegten Eigenschaft, nicht nur gegenwärtige Positionen und Zitate, sondern auch historische Quellen einfach zu erfinden, durchaus eine gewisse Autorität zugeschrieben. Diese speist sich aus einem gewissen Mythos der Unparteilichkeit und Interesselosigkeit ihrer Materialauswertung sowie der vermeintlichen Vollständigkeit der ihnen zugrunde liegenden Korpora kultureller Zeugnisse. Dass beides, die algorithmische Unfehlbarkeit wie auch die Vollständigkeit oder auch nur Repräsentativität der Korpora und somit eine inhärente Neutralität, nicht der Fall sind, ist mehrfach dargelegt worden²¹ und gehört sicher zu den Aspekten, die in einem geschichtskulturelle Phänomene thematisierenden und diese de-konstruktiv reflektierenden Geschichtsunterricht thematisiert werden müssen.²² Weniger offensichtlich ist hingegen ein anderer Aspekt: Wenn solche KI-gestützten Instrumente etwa in dialogischer Form als Quasi-Autoritäten zu historischen Zusammenhängen „befragt“ oder zur Erstellung von entsprechenden Texten genutzt werden, gleichen ihre Ergebnisse zuweilen in irritierender Weise solchen Texten, die Expert*innen in einer durchaus vergleichbaren Auswertung vieler Texte aus unterschiedlichen Perspektiven und

²¹ Vgl. etwa Mingmeng Geng et al., Are Large Language Models Chameleons?, in: arXiv (29.5.2024), arxiv.org/html/2405.19323v1.

²² Vgl. grundlegend Waltraud Schreiber, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Andreas Körber et al. (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, S. 195–264, hier S. 224–230.

Zeiten erstellen. Expert*innen nehmen aber (so weit ist Steinhauer zuzustimmen) ihre Einschätzungen auf Basis einer über lange Zeit gewonnenen und im Diskurs mit der *academic community* unter Beweis gestellten Expertise vor. In diese fließt Wissen um disziplinspezifische Konzepte (vor allem solche zweiter Ordnung) und etablierte substantive Zusammenhänge ebenso ein wie (und das ist nicht zu unterschätzen) solches, das auf Basis eigener menschlicher Erfahrungen mit Natur und Menschen und ihre Problemen und Fragen erworben wurde. Im Gegensatz dazu konstruieren generative KI-Applikationen ihre Ergebnisse allein aufgrund statistischer Vorhersagen von Wortfolgen, welche entsprechende Zusammenhänge zwar selbst wieder abbilden können, sofern diese in den Texten der zugrunde liegenden Korpora thematisiert sind, aber denen keine eigene Erfahrung mit Welt und Vergangenheit, keine authentische Perspektive und somit keine eigene Abwägungs- und Urteilsfähigkeit zugrunde liegt. Was KI fehlt, ist also nicht nur die fachliche Expertise, sondern auch alle anderen Facetten, die „echte“ menschliche, d. h. sozial positionierte Perspektiven auszeichnen. Dennoch gleichen sich die Ergebnisse auf der sprachlichen Oberfläche oftmals sehr: Beide – Expert*innen wie KI – generieren historische Aussagen in einer Sprachform, die nicht perspektivfrei, nicht außerhalb der historischen Zusammenhänge stehend, sondern aus einer erkennbaren, integrierenden Perspektive erstellt worden sind oder zu sein scheinen.²³ Daraus ergibt sich die Herausforderung, den jeweiligen Tiefencharakter der Integralsperspektive solcher hochgradig verdichteten historischen Darstellungen und Argumentationen differenzierend wahrzunehmen und zu erkennen. Denn so ähnlich sich hochgradig integrative, auktoriale Darstellungen von Historiker-Expert*innen und von KI-Implementationen sind, so unterschiedlich sind die Logiken ihres Zustandekommens – die (mindestens) auf Ebene der KI aber intransparent bleiben. Inwiefern es gelingt, die Fähigkeit der Rezeption historischer Darstellungen nicht nur im Sinne eines gültigen Nachvollzugs des darin Ausgesagten, sondern auch hinsichtlich der Wahrnehmung und prüfend-reflektierenden Analyse der zugrunde liegenden Perspektive, Position und Natur ihrer Autor*innen (mit oder ohne Anführungsstriche) weiterzuentwickeln, wird eine der Herausforderungen kommender Geschichtsdidaktik sein. Dies gilt umso mehr, als in der Erkenntnis dieser Tiefenstruktur wesentliche Facetten für sachliche wie wertende Urteile über die Validität und Viabilität der jeweiligen Aussagen liegen. Dass – wie in den vordigitalen Kommunikationskulturen weitgehend gegeben – Redaktionen und andere Gatekeeper*innen diese Aufgabe überwiegend übernehmen (denn auch dort hat

²³ Insofern die in den sozialen Medien wenn auch intransparenten, aber zumeist (außer im Fall von Bots) vorhandenen Perspektiven selbst ein soziales Phänomen sind, könnte oder müsste man ChatGPT und vergleichbare KI aufgrund ihrer nur simulierten Perspektivik vielleicht als „a-soziales“ digitales Medium ansprechen.

es die Grundfigur täuschender bzw. verborgener Perspektivität schon gegeben), ist nicht zu erwarten. Die Anforderungen an die sprachlichen, medialen, kommunikations- und geschichtstheoretischen Kompetenzen aller Mitglieder der Geschichtskultur und an die Notwendigkeiten historischen Lernens sind also deutlich gestiegen.

Soziale Medien sind nun eine zu dieser *Integral-Perspektivensimulation* in Spannung stehende, komplementäre Herausforderung. Sie ermöglichen die deutliche Erhöhung der Vielfalt der authentischen, d. h. menschlichen, Perspektiven auf Geschichte, die den User*innen begegnen. Wo früher Redaktionen und als Gatekeeper*innen fungierende technische und ökonomische Bedingungen diese Perspektiven einschränkten oder die Begegnung auf den engeren Raum oraler und handschriftlicher Kommunikation begrenzten, ist es nun ohne Weiteres möglich, dass zu jeglichem historischen Thema den Mitgliedern der Geschichtskultur wirkliche andere Perspektiven in Form von Deutungen, Sach- und Werturteilen begegnen. Allerdings ist damit nicht gegeben, dass die Natur und die konkrete Positionalität dieser vielfältigen fremden Perspektiven auch transparent erkennbar ist, was durch Bots und andere automatisierte Accounts noch einmal verkompliziert wird. Diese *Perspektivenvervielfältigung* steigert sowohl die Anforderungen an die Möglichkeiten, Hintergründe und Positionierungen anderer Teilnehmer*innen am Geschichtsdiskurs selbstständig und interaktiv zu erkennen bzw. zu erkunden, als auch die der Interaktion mit ihnen: Nicht nur abstraktes Sprechen über andere Sichtweisen, über Menschen, die aufgrund anderer Positionen, Erfahrungen, Orientierungsbedürfnisse und Interessen andere Fragen an, andere Deutungen von und andere Urteile über historische Bedingungen, Ereignisse und Entwicklungen haben, sondern die Notwendigkeit, konkret mit ihnen zu interagieren, ist ein wesentliches Charakteristikum der digitalen Geschichtskultur.

2.3 Digitaler Präsentismus?

Einige weitere Phänomene digitaler Präsentation und Verarbeitung von Vergangem in der digitalen Geschichtskultur sind zumindest scheinbar bzw. auf den ersten Blick geeignet, Steinhauer in seiner wissenschaftsnostalgisch grundierten Skepsis Recht zu geben. Dazu gehören manche (aber eben nicht alle) Formate von Geschichtspräsentationen etwa auf Instagram. Projekte wie *@evastories* und *@ich-binsophiescholl*²⁴ verbinden auf eine spezifische neue Weise Vergangenes mit der

24 *@eva.stories*, www.instagram.com/eva.stories/, vgl. u. a. Helene Flachsenberg, Dieser Instagram-Account zeigt den Holocaust aus der Selfie-Perspektive, in: *bento*, 2.5.2019, www.bento.

Gegenwart – etwas, das die Geschichtsdidaktik als „Gegenwartsbezug“ nicht für problematisch, sondern für geradezu notwendig hält. Sie erfüllen sogar die oft formulierte Forderung, dass Gegenwartsbezügen nicht nach einer möglichst „objektiven“ Darstellung oder Erarbeitung von etwas Vergangenem eine Bedeutung für „heute“ angehängt wird, sondern vielmehr, dass diese Bedeutung überhaupt erst den Ausgang für die Befassung mit Geschichte bildet – und das nicht abstrakt generalisiert, sondern mit einem Bezug zu den konkret heute lebenden Menschen. Beide Projekte wie auch weitere digitale Formen tun dies, indem sie nicht einfach unidirektional (d. h. in der Logik der analogen Massenmedien von verantwortlichen Autor*innen bzw. Redaktionen aus) Vergangenes mit den heutigen Medien einem breiten Publikum präsentieren, sondern *in der Gegenwart* mit den Nutzer*innen in Kontakt und in Austausch treten.²⁵ Das Spezifische an beiden Projekten ist dabei, dass – wie es zuvor in kleinen, zeitlich und räumlich begrenzten bzw. verlangsamten Formaten auch schon möglich war, etwa in *Reenactment*- bzw. *Living-History*-Formaten²⁶ – die vergangenen Protagonist*innen als Akteur*innen der heutigen Kommunikation über ihre eigenen früheren Erfahrungen, ihr Schicksal und dabei mit einer Form simulierter personaler Authentizität sprechen.

Insbesondere das Sophie-Scholl-Projekt hat aufgrund einer ganzen Reihe von aus fachwissenschaftlicher Sicht problematischen Deutungen und Einordnungen zu Recht in der Kritik gestanden und ist auch auf Social-Media-Plattformen kontrovers diskutiert worden. Das Instagram-Projekt²⁷ erzählte aus der persönlichen Perspektive einer mediatisierten Sophie Scholl im Stil heutiger Selbsterzählungen mittels Bild- und Videopostings und nutzte die begleitende Funktionalität einer

de/today/eva-stories-dieser-instagram-account-zeigt-den-holocaust-aus-der-selfie-perspektive-a-88902f23-885c-4c34-a175-91fc21fc5957; Kata Bohus, Éva on Insta. Holocaust Remembrance 2.0, in: Cultures of History Forum (blog), 31.10.2019, www.cultures-of-history.uni-jena.de/exhibitions/eva-on-insta-holocaust-remembrance-20; @ichbinsophiescholl, www.instagram.com/ichbinsophiescholl/, vgl. u. a. Mia Berg/Christian Kuchler (Hrsg.), @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media, Göttingen 2023.

25 Vgl. hierzu auch Körber, Geschichte im Internet, S. 184–197; Körber, Neue Medien, S. 165–181.

26 Vgl. etwa Andreas Körber, Reenactment: Nostalgische Sinnbildung per symbolisch-enaktiver „Wiedereinsetzung in den vorigen Stand“. Zur Logik und Typologie historischer Sinnbildung und ihrer (partiellen) Suspendierung im Reenactment, in: Historisch denken lernen (blog), 17.8.2020, historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/reenactment-enaktive-wiedereinsetzung-in-den-vorigen-stand-zur-logik-historischer-sinnbildung-und-ihrer-partiellen-ausserkraftsetzung-im-reenactment/; Andreas Körber et al., Didaktische Perspektiven auf Reenactment als Geschichtssorte, in: Sabine Stach/Juliane Toman (Hrsg.), Historisches Reenactment. Disziplinäre Perspektiven auf ein dynamisches Forschungsfeld, Berlin 2021, S. 97–129.

27 @Ichbinsophiescholl, www.instagram.com/ichbinsophiescholl/

Kommunikation zwischen „Autor*in“ und Rezipient*innen.²⁸ Diese Aspekte auf ihre narrative Relevanz daraufhin zu befragen, was sie für die explizite, kognitive Interpretation der Handlungen, des Verratenwerdens und des Todes Sophie Scholls sowie der affektiven Bilder davon bedeuten, das ist eine klassische Aufgabe des de-konstruktiven Umgangs im Geschichtsunterricht. Dazu gehört die Reflexion der narrativen und interpretativen Bedeutungen der schon beim Vorbild *@eva.stories* erkennbaren spezifischen Medialität sowie des Outreach-Interesses mittels des medialen „Kniffs“, dass scheinbar eine Verfolgte (Éva Heyman) ihre Verfolgung bzw. eine Widerstandskämpferin (Sophie Scholl) ihre Gedanken und ihre Leben (samt Aufenthaltsorten etc.) selbst massenmedial öffentlich macht. Zu hinterfragen ist, welche Aspekte eines solchen Lebens durch diese mediale Präsentation verdeckt und verzerrt werden – ähnlich wie sich bei der Lektüre des Tagebuchs von Anne Frank die Frage danach stellt, welche Bedeutung darin liegt, dass wir im Wissen des weiteren Verlaufs (*hindsight*) ihr in der Situation geschriebenes, zugleich partiell überarbeitetes Tagebuch lesen. Neu hinzu kommt, dass insbesondere im Fall Sophie Scholl mit Mitteln der sozialen Medien, in anderen Fällen auch per KI (so etwa im Falle der derzeit entwickelten, KI-gesteuerten 3D-Zeitzeug*innen-Avatare²⁹) eine interaktive Kommunikationsmöglichkeit hergestellt wird, die virtuell bzw. fiktiv die zeitliche Distanz und die erkenntnistheoretisch bedeutsame Differenz von Ereignis-, Erinnerungs-, Erzähl- und Rezeptionszeit miteinander verschränkt und verschleift. Dadurch wird die konstitutive Bindung der narrativen Erzählungen/Aussagen der Zeitzeug*innen an Zeitpunkt und Perspektive der Aufnahmezeit verdeckt, der Wahrnehmung durch die virtuell-emotionale Authentizitätsfiktion³⁰

28 SWR, Instagram-Projekt zu Sophie Scholl von SWR und BR, www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html

29 Ich denke hier u. a. an die im Projekt „Lernen mit digitalen Zeitzeugen“ (LediZ) entwickelten, volumetrischen Videografien von Zeitzeug*innen-Interviews (etwa mit Eva Umlauf: vgl. Ludwig-Maximilians-Universität München, Lernen mit digitalen Zeugnissen, Eva Umlauf, in: lmu.de [blog], www.lediz.uni-muenchen.de/projekt-lediz/eva-umlauf/index.html), bei denen von aktuellen Nutzer*innen gestellte Fragen an die Zeitzeug*innen KI-gesteuert ihren zuvor aufgenommenen Aussagen zugeordnet und diese als Antworten zurückgegeben werden. Das Projekt ist gedacht als eine weitere Stufe der Bemühungen um die Erhaltung der nach 1945 herausgebildeten Geschichtsvermittlungsform „Zeitzeug*innen-Interview“ über deren Tod hinaus, wie es zuvor schon textliche, Audio- und Video- sowie Zweitzeug*innen-Projekte getan haben. Als wesentliches Qualitätskriterium gilt dabei u. a. die Herstellung einer emotional der realen Zeitzeug*innen-Begegnung vergleichbaren, wenn nicht gleichwertigen Kommunikationssituation (Anna Hilsmann et al., *Going Beyond Free Viewpoint. Creating Animatable Volumetric Video of Human Performances*, in: *IET Computer Vision* 14/7 [2020], S. 350–358; Oliver Schreer et al., *Preserving Memories of Contemporary Witnesses Using Volumetric Video*, in: *i-com* 21/1 [2022], S. 71–82).

30 Eva Ulrike Pirkner/Mark Rüdiger, Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen, in: Eva Ulrike Pirkner et al. (Hrsg.), *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*, Bielefeld 2010, S. 11–30.

der Wahrnehmung geradezu entzogen, was der Förderung eines „Präsentismus“ mit digitalen Mitteln gleichkäme. In jenem Sinne nämlich³¹, in dem unter diesem Begriff die verbreitete Unfähigkeit insbesondere historisch ungeschulter Menschen gefasst wird, die spezifische Andersheit vergangener Zeiten und Bedingungen selbst bei der Beschäftigung mit zeitgenössischen Materialien wahrzunehmen und in Rechnung zu stellen, und vielmehr umstandslos gegenwärtige Bedingungen, Denk- und Wahrnehmungsweisen in die Vergangenheit zu projizieren.

Wie diese Dimension erkenn- und reflektierbar gemacht werden kann, wird die Geschichtsdidaktik weiter beschäftigen müssen. Auch hier geht es nicht so sehr darum, diese Darstellungsformen als illegitim zu entlarven und gewissermaßen „gute“ von „schlechten“ Formen zu trennen, denn sie geben auch anderen als rein klassisch-kognitiven Bedürfnissen Ort und Gelegenheit.³² Es geht wohl aber darum, sie unterscheiden und mit ihren Affordanzen, Leistungen und Grenzen sowie den von ihnen ermöglichten oder nahegelegten Ausdrucks-, aber auch Miss- und Fehlverstehensformen erkennen zu können.

2.4 Digitale Geschichtskommunikation

Gleichzeitig gilt, dass die Angehörigen der heutigen digitalen Geschichtskultur(en) mit diesen Anforderungen keineswegs alleingelassen werden oder ihnen vereinzelt gegenüberstehen. Die veränderten Kommunikationsmöglichkeiten bieten neben den Herausforderungen auch Ansätze, mit ihnen umzugehen. So war nicht nur die Microblogging-Plattform Twitter (heute X) – zumindest bis zu ihrer Übernahme durch Elon Musk 2022 und der seitdem geduldeten bzw. gar geförderten Diskursverschiebung hin zu rechtspopulistischen und verschwörungstheoreti-

31 Diese Bedeutung des Begriffs Präsentismus, die etwa auch der Konzeption historischen Denkens als „unnatürlichem Akt“ bei Wineburg 2001 zugrunde liegt (vgl. auch James Miles/Lindsay Gibson, *Rethinking Presentism in History Education*, in: *Theory & Research in Social Education* 4/1 [2022], S. 1–21.), ist von jener des „Présentisme“ bei François Hartog zu unterscheiden; vgl. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris 2003.

32 Dazu mögen fiktional-virtuelle Bedürfnisse gehören, die Ereignisse und Zusammenhänge ohne „hindsight“ aus der Perspektive der Akteur*innen mitzuerleben – sei es als Kontrastierungs- und Korrekturmaßnahme gegenüber einer immer schon „hindsight“-überlegenen Perspektive, sei es aus Formen eines Alteritätsbedürfnisses oder Abenteuerlust oder aus solchen der Herstellung einer zumindest virtuellen Nähe zu „Held*innen“. Gerade die Kommentare zu Beiträgen des Projekts *@ichbinsophiescholl* sind reich an Beispielen solcher unterschiedlicher Motive zur Durchbrechung der Retro-Perspektive.

schen Inhalten³³ – Schauplatz einer Reihe von Diskussionen über Formen der öffentlichen Präsentation von Geschichte, die sich digitaler Techniken und Präsentations- bzw. Kommunikationsformen bedienen(t)en. Dazu gehörte unter anderem (1) das bereits erwähnte Sophie-Scholl-Projekt ebenso wie (2) eine Debatte über das historische Computer- bzw. Videospiel „Gezeichnet – Unsere Flucht 1945“³⁴. Dieses war zunächst bei der Spieleplattform *Steam* verfügbar, ist dort allerdings inzwischen nicht mehr zugänglich (Stand: Januar 2024), wohl aber in einer Android-Version auf TAPTAP.³⁵ Beide Präsentationen sind zudem auch direkt für schulischen Unterricht gedacht bzw. umgesetzt worden.³⁶

Bedarf es also angesichts der Möglichkeiten zur digitalen Diskussion gar keiner spezifischen Thematisierungen dieser neuen Formen des Umgangs mit Geschichte – gerade auch in Form von Geschichtsunterricht? Keineswegs. Auch wo die neuen digitalen Bedingungen und die in ihnen ausgebildeten Medien und Kommunikationsformen selbst neue Möglichkeiten des Umgangs mit den Herausforderungen anbieten, brauchen diese doch ihrerseits kritischer Sichtung und Reflexion sowie eine Befähigung zu ihrer kritischen Nutzung auf Basis disziplinärer Perspektiven, Konzepte und Methoden. Wie gerade aus Steinhauers Ausführungen hervorgeht, scheinen sich die Jugendlichen des breiteren Spektrums an (durchaus auch eigenen) Partizipations- und Teilhabemöglichkeiten in der digitalen Social-Media-Geschichtskultur bewusst zu sein. Aber sie scheinen diese als weitgehend gleichberechtigt zu begreifen, sodass vor allem das Mehrheitsargument zählen könnte. Das ist natürlich Unsinn. Wie in der analogen Kultur auch sind die Positionen und Teilhabemöglichkeiten im Plattform- und Programmierer-Kapitalismus nicht gleichwertig. Selbst wenn die Positionen der Nutzer*innen weitgehend „gleich“ wären, bringen soziale Medien einerseits und KI andererseits die dargestellten gegensätzlichen Herausforderungen für die Geschichtskultur mit sich.

33 Derzeit existieren eine Handvoll Alternativen, etwa auf der vergleichbar kommerziell betriebenen Plattform „Bluesky“ und im dezentral gehosteten, offenen „mastodon“-Verbund, aber auch auf Plattformen wie LinkedIn, ohne dass sich bislang eine einzelne von ihnen als Ersatz von Twitter/X etabliert hätte.

34 PandaBee Studios, *Gezeichnet – unsere Flucht 1945* (Videospiel), Leipzig 2023, store.steampowered.com/app/2245920/Gezeichnet_Unsere_Flucht_1945/. Vgl. dazu auch Marcus Schäfer, Die unendliche Geschichte der Täter-Opfer-Umkehr. Probleme und Potentiale des Videospiels „Gezeichnet – Unsere Flucht 1945“, in: *Zeitgeschichte Online*, 23.11.2023, zeitgeschichte-online.de/themen/die-unendliche-geschichte-der-taeter-opfer-umkehr

35 Panda Bee Studios, *Gezeichnet – unsere Flucht 1945* (Videospiel) in: TapTap.io, 15.5.2023, www.taptap.io/app/341616

36 Teresa Zabori, Instagram-Projekt: @ichbinsophiescholl – Einsatz im Unterricht, in: Planet Schule, 1.1.2021, www.planet-schule.de/thema/ichbinsophiescholl-unterricht-100.html

Dabei ist es ein Spezifikum der neuen Umgangsformen mit Geschichte und der von Steinhauer so geschätzten Möglichkeiten ihrer kritischen Adressierung, dass diese Debatten in ganz vielfältigen und unterschiedlichen Formaten und mit sehr unterschiedlichen, oftmals auch gar nicht immer erkennbaren Beteiligten (und Gegenübern) geführt werden. Der oben genannte Fall der Social-Media-Diskussion zu *@ichbinsophiescholl* ist nur eines von mehreren Beispielen, bei denen sich neben „normalen“ Nutzer*innen und Jugendlichen immer wieder auch Historiker*innen eingemischt und mitdiskutiert haben. Inwiefern solche Interventionen zu einer Bereicherung dieser Debatten etwa durch Begegnung mit spezifisch disziplinären Fragen, Informationen und Argumenten führen, inwiefern und wie dadurch eine zugleich inklusivere und gehaltvoll erörternde „digitale Geschichtskultur“ entsteht oder aber (etwa auch mittels transparenter oder intransparenter Formen der Zugangs- und Beteiligungskontrolle, z. B. durch Steuerung der Sichtbarkeit von Beiträgen bestimmter Accounts) es zu einer neuen Separierung von Expert*innen- und „Laien“-Diskursen kommt und was dies jeweils für die jeweiligen Wahrnehmungen von Informationen, Argumentationen und somit von Vergangenem und seinen Be-Deutungen bedeutet, ist ein nötiger Gegenstand historischen bzw. digital-geschichtskulturellen Lernens und weiterer empirischer Forschung.

3 Fazit

Um es zu einem kurzen Fazit zusammenzufassen: Wir werden sicher davon ausgehen müssen, dass die angesprochenen und viele weitere Phänomene der Präsentation und des Umgangs mit Geschichte in der digitalen (Geschichts-)Kultur sich weder werden verhindern oder zurückdrängen lassen, noch dass es bei ihnen bleibt. Das wäre selbst a-historisch und naiv. Sie werden sich vielfältig weiterentwickeln und einander ergänzen. Aber ob man im Positiven wie im Negativen von einer „Entgrenzung“ der Möglichkeiten sprechen will oder ob man der alten, eigentlichen Geschichte nachtrauert: Ebenso gewiss ist es, dass es keineswegs erst diese neuen digitalen Medien gewesen sind, die neben neuen Chancen auch problematische Formen des Umgangs mit Vergangenem oder auch nur spezifische narrative Strukturen mit sich bringen – das Gleiche galt und gilt weiter auch für die analogen Kulturen. Insofern wird wohl gelten, dass es wie bisher, vielleicht aber in deutlich ausgeweiteter Form und nunmehr stärker als die Darstellung einer bestimmten anerkannten Geschichte Aufgabe historischen Lernens in Schule und Hochschule wie in vielfältigen anderen Institutionen (etwa Museen) sein wird, die Angehörigen der digitalen Geschichtskultur(en) zu befähigen, selbst und ständig kritisch diese neuen Möglichkeiten reflektiert zu nutzen.

Literaturverzeichnis

- Baumgartner, Hans Michael: Narrative Struktur und Objektivität. Wahrheitskriterien im historischen Wissen, in: Rüsen, Jörn/Baumgartner, Hans Michael (Hrsg.): Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie, Göttingen 1975, S. 45–67.
- Berg, Mia/Kuchler, Christian: (Hrsg.): @ichbinsophiescholl. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media, Göttingen 2023.
- Bohus, Kata: Éva on Insta. Holocaust Remembrance 2.0, in: Cultures of History Forum (blog), 31.10.2019, www.cultures-of-history.uni-jena.de/exhibitions/eva-on-insta-holocaust-remembrance-20 (4.6.2024).
- Danker, Uwe: Das Flensburger Modell des Lehramtsstudiums im Fach Geschichte: Geschichtsunterricht als Sonderfall historischen Lernens?, in: Danker, Uwe (Hrsg.): Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses, Göttingen 2017, S. 15–30.
- Droysen, Johann Gustav/Leyh, Peter: Historik. Rekonstruktion der ersten vollständigen Fassung der Vorlesungen (1857); Grundriß der Historik in der ersten handschriftlichen (1857/1858) und in der letzten gedruckten Fassung (1882), Studienausgabe, Stuttgart-Bad Cannstatt 1977.
- Fickers, Andreas: Update für die Hermeneutik. Geschichtswissenschaft auf dem Weg zur digitalen Forensik?, in: Zeithistorische Forschungen 17/1 (2020), S. 157–168, doi.org/10.14765/zzf.dok-1765 (24.6.2024).
- Flachsenberg, Helene: Dieser Instagram-Account zeigt den Holocaust aus der Selfie-Perspektive, in: bento, 2.5.2019, www.bento.de/today/eva-stories-dieser-instagram-account-zeigt-den-holocaust-aus-der-selfie-perspektive-a-88902f23-885c-4c34-a175-91fc21fc5957 (4.6.2024).
- Geng, Mingmeng/He, Sihong/Trotta, Roberto: Are Large Language Models Chameleons?, in: arXiv (29.5.2024), arxiv.org/html/2405.19323v1 (4.6.2024).
- Hartog, François: Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps, Paris 2003.
- „Heuristik“, in: Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS), www.dwds.de/wb/Heuristik (25.5.2024).
- Hilsmann, Anna/Fechteler, Philipp/Morgenstern, Wieland/Paier, Wolfgang/Feldmann, Ingo/Schreer, Oliver/Eisert, Peter: Going Beyond Free Viewpoint. Creating Animatable Volumetric Video of Human Performances, in: IET Computer Vision 14/6 (2020), S. 350–358.
- Kirschenbaum, Matthew: The .txtual Condition. Digital Humanities, Born-Digital Archives, and the Future Literary, in: Digital Humanities Quarterly 7/1 (2013), dhq-static.digitalhumanities.org/pdf/000151.pdf (24.6.2024).
- Körber, Andreas: Geschichte im Internet. Zwischen Orientierungshilfe und Orientierungsbedarf, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 184–197.
- Körber, Andreas: Gustav Stresemann als Europäer, Patriot, Wegbereiter und potentieller Verhinderer Hitlers. Historisch-politische Sinnbildungen in der öffentlichen Erinnerung, Hamburg 1999.
- Körber, Andreas: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen, in: Danker, Uwe/Schwabe, Astrid (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und Neue Medien, Frankfurt a. M. 2008, S. 42–59.
- Körber, Andreas: Neue Medien und Informationsgesellschaft als Problemereich geschichtsdidaktischer Forschung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 165–181.
- Körber, Andreas: Reenactment: Nostalgische Sinnbildung per symbolisch-enaktiver „Wiedereinsetzung in den vorigen Stand“. Zur Logik und Typologie historischer Sinnbildung und ihrer (partiellen) Suspension im Reenactment, in: Historisch denken lernen (blog), 17.8.2020, historischdenkenlernen.de.

- blogs.uni-hamburg.de/reenactment-enaktive-wiedereinsetzung-in-den-vorigen-stand-zur-logik-historischer-sinnbildung-und-ihrer-partiellen-ausserkraftsetzung-im-reenactment/ (24.6.2024).
- Körber, Andreas/Bleer, Anna/Kopisch, Annika/Ledderer, Dennis/Sehlmann, Jan Otto Holger: Didaktische Perspektiven auf Reenactment als Geschichtssorte, in: Stach, Sabine/Toman Juliane (Hrsg.): *Historisches Reenactment. Disziplinäre Perspektiven auf ein dynamisches Forschungsfeld*, Berlin 2021, S. 97–129.
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007.
- Ludwig-Maximilians-Universität München: Lernen mit digitalen Zeugnissen, Eva Umlauf, in: Imu.de (blog), s. a. www.lediz.uni-muenchen.de/projekt-lediz/eva-umlauf/index.html (24.6.2024).
- MacLean, Philipp: Förderung der ‚historische Mündigkeit‘ durch ideologiekritische Überlegungen, in: Danker, Uwe (Hrsg.): *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, Göttingen 2017, S. 65–84.
- Miles, James/Gibson, Lindsay: Rethinking Presentism in History Education, in: *Theory & Research in Social Education* 4/1 (2022), S. 1–21.
- PandaBee Studios: *Gezeichnet – unsere Flucht 1945* (Videospiel), Leipzig 2023, in: Steam-Store, 15.5.2023, store.steampowered.com/app/2245920/Gezeichnet__Unsere_Flucht_1945/ (21.10.2024).
- Panda Bee Studios: *Gezeichnet – unsere Flucht 1945* (Videospiel), Leipzig 2023, in: TapTap.io, 15.5.2023, www.taptap.io/app/341616 (24.6.2024).
- Pirker, Eva Ulrike/Rüdiger, Mark: Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen, in: Pirker, Eva Ulrike/Rüdiger, Mark/Klein, Christa/Leidecker, Thorsten/Oesterle Carolyn/Sénécheau, Miriam/Uike-Bormann, Michiko (Hrsg.): *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*, Bielefeld 2010, S. 11–30.
- Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hrsg.): *Historisches Erzählen. Formen und Funktionen*, Göttingen 1982, S. 129–170.
- Rüsen, Jörn: *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln 2013.
- Rüsen, Jörn: Zum Problem der historischen Objektivität, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 31 (1980), S. 188–197.
- Schäfer, Marcus: Die unendliche Geschichte der Täter-Opfer-Umkehr. Probleme und Potentiale des Videospiels „Gezeichnet – Unsere Flucht 1945“, in: *Zeitgeschichte Online*, 23.11.2023, zeitgeschichte-online.de/themen/die-unendliche-geschichte-der-taeter-opfer-umkehr (4.6.2024).
- Schreer, Oliver/Worchel, Markus/Diaz, Rodrigo/Renault, Sylvain/Morgenstern, Wieland/Feldmann, Ingo/Zepp, Marcus/Hilsmann Anna/Eisert, Peter: Preserving Memories of Contemporary Witnesses Using Volumetric Video, in: *i-com* 21/1 (2022), S. 71–82.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, S. 195–264.
- Schwabe, Astrid: *Historisches Lernen und digitale Medien. Zwischen Euphorie und Ernüchterung?*, in: Arand, Tobias (Hrsg.): *Digitalisierte Geschichte in der Schule*, Baltmannsweiler 2021, S. 151–168.
- Seixas, Peter/Morton, Tom: *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto 2013.
- Seixas, Peter/Peck, Carla: Teaching Historical Thinking, in: Sears, Alan/Wright, Ian (Hrsg.): *Challenges & Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver 2004, S. 109–117.

Stalder, Felix: Kultur der Digitalität, 3. Aufl., Berlin 2018.

Steinhauer, Jason: History, Disrupted. How Social Media and the World Wide Web Have Changed the Past, Cham 2022.

SWR: Instagram-Projekt zu Sophie Scholl von SWR und BR, www.swr.de/unternehmen/ich-bin-sophie-scholl-projekt-100.html (21.10.2024).

Wineburg, Sam: Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past, Philadelphia 2001.

Wineburg, Sam: Thinking like a Historian, in: Library of Congress TPS Quarterly 3/1 (2010), www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf (24.6.2024).

Wineburg, Sam: Why Learn History (When It's Already on Your Phone), Chicago 2018.

Zabori, Teresa: Instagram-Projekt: @ichbinsophiescholl – Einsatz im Unterricht, in: Planet Schule, 1.1.2021, www.planet-schule.de/thema/ichbinsophiescholl-unterricht-100.html (24.6.2024).

@eva.stories: www.instagram.com/eva.stories/ (21.10.2024).

@ichbinsophiescholl: www.instagram.com/ichbinsophiescholl/ (21.10.2024).