

Geschichtsdarstellungen auf YouTube – geschichtsdidaktische Prinzipien für die Beurteilung von Erklärvideos

Tim Hartung

Zusammenfassung

Dieser Beitrag entwickelt aus Kompetenzrastern, zentralen Einlassungen zu Qualitätskriterien von Geschichtsdarstellungen und Lehrplänen ein Analyseraster, mit dessen Hilfe das Gesagte und Gezeigte ebenso wie das Ausgelassene in Geschichtstutorials und Lehrvideos beurteilt werden kann. Da Tutorials als Ergänzung zu Unterrichtsinhalten von 41% der SchülerInnen genutzt werden (vgl. Bitkom Research 2015, S. 50), ergibt sich eine Relevanz für die Geschichtsdidaktik auf sich verbreitende digitale Darstellungstypen zu reagieren. Die Kriterien werden jeweils aus der State-of-the-Art-Literatur der Geschichtsdidaktik abgeleitet und für digitale Darstellungen übersetzt. Das einfach anwendbare Raster enthält die Punkte: (1) Inhaltlich-thematische Schwerpunktsetzung, (2) didaktische Transparenz und Strukturierung, (3) narrative Triftigkeit, (4) Multiperspektivität und (5) Gegenwarts- und Lebensweltbezug.

Im Ergebnis entsteht eine Anwendungsmöglichkeit für Praktiker, Lernvideos und Tutorials auf die Einhaltung geschichtsdidaktischer Gütekriterien zu überprüfen. Das Raster kann auch für Produzentinnen und Produzenten von Nutzen sein und ihnen einen Zugriff auf eine praktische Anwendungsmöglichkeit von geschichtsdidaktischen Theorien ermöglichen.

Abstract

This essay uses competence frameworks, literature regarding the quality of representation of history and history curricula to develop a framework that enables the user to evaluate tutorials dealing with history taking into account the said as well as the unsaid in the videos. Tutorials are being used by 41% of K-12 students in Germany to supplement their classes (cf. Bitkom Research 2015, p. 50.). As a result, reacting on digital forms of presentation is a relevant task for history didactics. The developed criteria are taken from state-of-the-art literature of history didactics and adapted for digital forms of representation. The framework contains the categories: (1) content-thematical focus, (2) didactic clarity and structure, (3) narrative validity, (4) multiperspektivity, and (5) contemporary reference to and relevance for everyday life. As a result we find an application for practitioners wanting to evaluate history tutorials regarding the observance of quality criteria of history didactics. It can furthermore be of use to producers and allow them to assess theories of history didactics and apply them to their work.

YouTube-Videos als Geschichtsvermittlung

YouTube ist – trotz seines im digitalen Raum biblischen Alters von 15 Jahren – auch im Jahr 2020 eine der zentralen Plattformen jugendlicher Mediennutzung. Das Betrachten von Online-Videos ist mit 84% täglicher Nutzung oder mehrmals wöchentlicher Nutzung nach „Musik hören“ die zweithäufigste Online-Beschäftigung von Jugendlichen in Deutschland (vgl. Mpfs 2019, S. 12). In einer im Kontext der Corona-bedingten Schulschließungen durchgeführten Ergänzungsstudie zur oben zitierten JIM-Studie gaben 80% der befragten Jugendlichen an, mehr YouTube-Videos zu schauen als vor den Schulschließungen (vgl. Mpfs 2020, S. 20). Etwa 18% der 12- bis 19-Jährigen konsumieren regelmäßig Erklärvideos zu Themen aus der Schule oder Ausbildung (vgl. Mpfs 2019, S. 39). In einer repräsentativen Untersuchung des Digitalverbands Bitkom (2015, S. 50) gaben sogar 41% der über 14 – 19-jährigen SchülerInnen an, regelmäßig Lernvideos zu schulischen Themen anzuschauen. Jedenfalls für diese Gruppe fungiert YouTube als Online-Repetitorium für Unterrichts- oder Ausbildungsinhalte.

Im Bereich Geschichte und Politik ist der zum Öffentlich-Rechtlichen Rundfunk gehörende YouTube-Kanal MrWissen2Go mit Abstand der meistgenutzte in Deutschland. Sowohl in Kommentaren zu den Videos als auch in der Selbstdarstellung des Kanals wird die hier praktizierte Geschichtsvermittlung als der schulischen überlegen dargestellt. Mirko Drotschmann alias MrWissen2Go erklärte zumindest in der Vergangenheit seine Inhalte seien „verständlicher als das, was eure Lehrer so erzählen“ (Roers 2019,

S. 145).¹ Auf dem Schwesterkanal MrWissen2Go Geschichte ist in einem Vorstellungsvideo eine stark überzeichnete Kritik an langweiligem, demotivierendem Geschichtsunterricht zu sehen (vgl. MrWissen2Go Geschichte 2017, 0:05-0:11). ZuseherInnen und MacherInnen scheinen sich also einig darin, dass sich auf YouTube der bessere Geschichtsunterricht finde als im Klassenzimmer. Auch für Geschichtsdidaktikerin Anke John können LehrerInnen für die Gestaltung von Vorträgen einiges von Drotschmann lernen (vgl. John 2017).

Gleichzeitig gibt es an den Videos aus geschichtsdidaktischer Perspektive einiges zu kritisieren. Auf Erläuterungen der Herkunft der Informationen, etwa durch Bezüge zu Quellen, wird in den meisten Videos – auch anderer Kanäle – verzichtet. Auch Multiperspektivität und die Darstellung von Geschichte als Konstrukt werden der Verdichtung von Informationen geopfert.

Am Ende des (Schul)tages sind es solche, in Lehrplänen verfasste Kompetenzen, an denen sich Geschichtslehrende messen lassen müssen. Freilich verfügen Youtube-Videos über Potenziale die Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Damit diese Potenziale zur Entfaltung kommen, sollten sie sich an geschichtsdidaktischen Kriterien messen lassen. Dieser Beitrag entwickelt ein solches Messinstrument in Form eines Kriterienkatalogs. Damit soll es NutzerInnen, LehrerInnen und MacherInnen ermöglicht werden, Videos schnell und einfach auf die Passung zu unterrichtlichen Kompetenzzielen zu überprüfen. Somit kann es im besten Fall auch zu einer Versöhnung zwischen digitaler und schulischer Geschichtsvermittlung sowie deren Lernenden beitragen.

Geschichtsdidaktische Kriterien zur Beurteilung von Lernvideos

Im Folgenden wird aus Kompetenzrastern, zentralen Einlassungen zu Qualitätskriterien von Geschichtsdarstellungen und Curricula ein Analyseraster entwickelt, mit dessen Hilfe das Gesagte und Gezeigte ebenso wie das Ausgelassene in den Videos erfasst und beurteilt werden kann. Bei der Entwicklung des Rasters werden weiterhin die spezifischen Chancen und Grenzen – insbesondere bei der Aktivierung der Lernenden, die bei diesem Medium immer zeitversetzt geschehen muss – berücksichtigt. Zum Spezialfall der Geschichtsdarstellungen in Form von Lehrvideos existiert noch kein geschichtsdidaktisch fundiertes Analyseraster. Erste Inputs zu den hier konstruierten Analyse Kriterien sind Klassiker der Geschichtsdidaktik, die sich mit Gütekriterien von

1 Die Kanalbeschreibung ist inzwischen sehr viel defensiver formuliert. Siehe <https://www.youtube.com/user/MrWissen2go/about>, Zugriff am 07.06.2020.

Geschichtsunterricht und Geschichtsdarstellungen befassen. Weiterhin gehen in die Konstruktion des Analyserasters bereits existierende Ansätze zur Beurteilung von geschichtsvermittelnden Inhalten im Internet und tradierten Medien des Geschichtsunterrichts, wie dem Schulbuch, ein. Als dritte Quellen zur Bildung des Rasters werden aktuell geltende curriculare Vorgaben der deutschen Bundesländer genutzt, in diesem Fall bezogen auf den hier ausgewählten Themenbereich der deutschen Teilung.

Fachlich-inhaltliche Schwerpunktsetzung

Das erste Kriterium fußt auf der Überzeugung, dass trotz der Abkehr von rein inhaltsorientierten Lerngegenständen zu Gunsten einer Kompetenzorientierung des Unterrichts in Folge des PISA-Schocks, Sachkompetenzen dennoch die Basis und der Ausgangspunkt jeglicher geschichtlicher Lernprozesse sind. Sachkompetenz ist dabei nicht gleichzusetzen mit auswendig zu lernenden Fakten und Daten, sondern immer im Zusammenwirken mit anderen Kompetenzen, wie der Narrationskompetenz oder der Multiperspektivität, relevant (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, S. 7f.; Baumgärtner 2018, S. 117).

Prinzipiell ist dieser Bereich themenabhängig und damit nicht voll verallgemeinerbar. Hier kann es nicht ausbleiben Fachliteratur und/oder Lehrpläne zu Rate zu ziehen. Allgemein sollte darauf geachtet werden, dass der Stand der fachwissenschaftlichen Forschung in den Videos korrekt und unter Berücksichtigung der weiteren Kriterien wiedergegeben wird und auch „Verlierer“ der Geschichte als Subjekte der Geschichte gezeigt werden. Auch starke Verkürzungen und die Illusion einzelner Akteure sollte vermieden werden. Weiterhin sollte immer klar und deutlich gemacht werden wer, wann, was tut. Dies ist vor allem aus Sicht der SchülerInnen nötig, die sich ein Thema mitunter zum ersten Mal erschließen und keinen Rückgriff auf vorhandenes Weltwissen haben, um Darstellungslücken zu füllen. Hier ist es geboten, als Evaluierer die Perspektive eines völlig Unwissenden einzunehmen und nur die zu bewertende Darstellung einzubeziehen, um Auslassungen und Sprünge in der Darstellung zu finden.

Kriteriengruppe 1: Fachlich-inhaltliche Schwerpunktsetzung

(zu ergänzen durch themenspezifische Kriterien)

- 1.1 Werden Handlungsspielräume und Verantwortlichkeiten von Gruppen und Personen erläutert?
- 1.2 Wird immer klar und deutlich vermittelt, wer was wann tut?

- 1.3 Gibt es keinerlei Lücken in der Darstellung, die für Lernende ohne Vorwissen problematisch sein können?
- 1.4–1.5 themenabhängige fachlich-inhaltliche Kriterien

Didaktische Transparenz und Strukturierung

Das Kriterium der didaktischen Transparenz und Strukturierung betrifft die Eigenbeschreibung der Lernziele im Video-, im Beschreibungstext des Videos und – ergänzend – in Beschreibungsvideos und -texten des jeweiligen Youtube-Kanals. Die zugrundeliegende Frage ist die nach der Lernzieltransparenz für die Nutzerinnen und Nutzer des Videos. Wird das Mehr an Erkenntnis oder an Können, das mit dem Video angestrebt wird, deutlich gemacht? Nach Jörn Rüsen soll ein Schulbuch – das tradierteste Medium der Geschichtsvermittlung – zur Brauchbarkeit für Unterrichtspraxis, historische Deutung, Wahrnehmung und Orientierung insgesamt 13 Kriterien erfüllen (vgl. Rüsen 2008, S. 165–170).

Obwohl nicht alle Kriterien übertragbar auf eine digitale, nicht staatlich legitimierte und freiwillig genutzte Darstellung sind, ist eine Betrachtung von Kriterien zur Schulbuchbeurteilung sinnvoll. Gleichzeitig handelt es sich um ein Kriterium, das über die Fachdidaktik der Geschichte hinaus geht und Bezug zur grundlegenden Didaktik und ihren Darstellungsprinzipien und hat. „Gesichtspunkte der unterrichtspraktischen Brauchbarkeit“ (ebd., S. 165) beziehen sich auf einen rezeptionsförderlichen, strukturierten Aufbau, die Erkennbarkeit des didaktischen Aufbaus auch für die SchülerInnen, eine zielgruppengerechte Sprache und die Brauchbarkeit für den Unterricht, die besonders durch einen „Arbeitsbuchcharakter“ erreicht werden soll. Hierzu sollte zunächst eine Struktur, die darstellerischen Konventionen entspricht, vorhanden sein. Die Videos verfügen – bei Erfüllung dieses Kriteriums – über eine Gliederung, die sich verkürzend als Einleitung – Hauptteil – Schluss zusammenfassen lässt. Die Einleitung enthält dabei im Idealfall eine kurze Übersicht über die Inhalte des Videos und sorgt für didaktische Transparenz, durch die auch in einem Video Zuschauenden die Bedeutung der Inhalte verdeutlicht werden sollte. Hier sollten weiterhin auch Schwerpunktsetzungen erläutert und diskutiert werden, wobei ein Bezug zum Konstruktcharakter von Geschichtsdarstellungen hergestellt werden kann. Am Ende des Videos sollten die Inhalte kurz und verständlich zusammengefasst werden.

Weiterhin kann ein lernförderlicher Aufbau besonders das Verstehen der Betrachter unterstützen. Ein – im Portal Youtube zum Teil übliches Springen zwischen Inhalt und aktueller Situation des Youtubers – ist eher nicht rezeptionsförderlich. Als rezeptionsför-

derlich gelten dagegen für alle Lernarrangements, kohärenzfördernde Mittel, die Inhalte und Kompetenzen auf mehr als nur einer sinnlichen Ebene vermitteln. Zu diesen Mitteln gehört der Einsatz von Advanced Organizern, wie Einblendungen von Zwischenüberschriften oder Grafiken. Im Vergleich zum Schulbuch sind diese Mittel einfacher und vielfältiger einsetzbar, da sie Hör- und Sehsinn ansprechen und auch Bewegung und damit zum Beispiel Verläufe und Entwicklungen abbilden können. Gleichzeitig steigt damit jedoch die Gefahr der Informationsüberfrachtung. Zusammenfassend werden für diesen Teil der Analyse folgende Fragen betrachtet:

Kriteriengruppe 2: Didaktische Transparenz und Strukturierung

- 2.1 Werden den Betrachterinnen und Betrachtern Lernziele kommuniziert?
- 2.2 Wird die Themenauswahl mit ihren Schwerpunkten begründet?
- 2.3 Wird auf ein Springen zwischen Inhalt und Metaebene verzichtet?
- 2.4 Werden kohärenzfördernde Mittel sinnvoll verwendet?
- 2.5 Werden zentrale Inhalte am Ende des Videos übersichtlich zusammengefasst?

Narrativität/Narrative Triftigkeit

Narrative Kompetenz wird in zahlreichen Kompetenzrastern als konstituierend für Geschichte an sich und als Kernkompetenz des geschichtlichen Lernens gesehen. Einzig das Kompetenzmodell des Geschichtslehrerverbandes erwähnt Narration nur an einer Stelle und dort nur vage im Zusammenhang mit computergestützter Präsentation im Sinne einer Nacherzählung von Darstellungen anderer (Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. 2006. S. 37).

Nach Michele Barricelli setzt erst das Erzählen zusammenhanglose Ereignisse in einen sinngebenden, gewichteten Zusammenhang. „Die historische Erzählung“ ist für ihn die eigentliche Form „in der geschichtliches Wissen vorliegt“⁵⁷. Geschichte lernen bedeutet demnach „das historische Erzählen lernen“ (Barricelli 2017, S. 256). Für Jörn Rüsen ermöglicht historisches Erzählen Sinn über Zeiterfahrung zu bilden. Erst die Anwendung der historischen Kompetenz, das eigene Erzählen durch die Lernenden, stelle das Ziel historischen Lernens dar, da sie sich mit dem historischen Erzählen in der Zeit orientieren (vgl. Rüsen 2008, S. 48). Auch das FUER-Modell für die Entwicklung reflektierten Geschichtsbewusstseins orientiert sich an der Narrativitätstheorie und basiert auf der Annahme, dass Geschichte nur in Form von Erzählungen verstanden und gelernt werden kann (Schreiber 2008, S. 201). Konstitutiv für diese Sicht war Arthur C. Dantos Erzählbegriff, der historisches Erzählen als zentrales Element des historischen Lernens definiert (vgl. Danto 1974) Historisches Verstehen ist nach Danto untrennbar mit narra-

tivem Verstehen verbunden. Die Narration ist das Strukturmerkmal von Geschichte und jeglicher historischer Darstellung. Sie verbindet historische Aussagen zu einer kohärenten Erzählung und verleiht ihnen so eine sinnbildende Funktion. Konstituierend für die Beschaffenheit und Ausgestaltung der Erzählung sind dabei auch ästhetische und moralische Präferenzen des Historikers oder Erzählers (vgl. Barricelli 2014, S. 150).

Durch die Annahme, dass Geschichte nur durch Erzählen verstanden werden kann, ergeben sich weitere Eigenschaften von geschichtlichen Erzählungen und Darstellungen, wie die Multiperspektivität und der Konstruktcharakter, da jede Erzählung eine Perspektive, einen Erzähler mit ästhetischen Vorlieben und eigene Schwerpunkte und Auslassungen hat und damit ein Konstrukt ist, das es zu dekonstruieren und zu relativieren gilt (vgl. Körber 2015). Auch hier zeigt sich die Konstitution von „[n]arrative[r] Kompetenz als Kern des Geschichtsunterrichts“ (Gautschi, Hodel, Utz 2009), von der weitere Kompetenzen abgeleitet werden können. Eigentlich ist narrative Kompetenz eher eine Anforderung an die Lernenden, also ein Kompetenzziel des Geschichtsunterrichts – für Pandel sogar das zentrale Kompetenzziel des Geschichtsunterrichts überhaupt (vgl. Pandel 2015, S. 10). Seine Kompetenzanforderungen lassen sich nicht nur an Lernende sondern auch an Darstellungen richten. Der Grad an narrativer Kompetenz, über den SchülerInnen verfügen sollen, kann als Anforderung an an sie gerichtete Darstellungen – jedenfalls wenn sie wie im Fall der Lehrvideos als Quasi-Unterricht konzipiert sind und autonom wirken sollen – als Mindestanforderung gelten.

Aus der narrativen Struktur von Geschichtsschreibung geht die Bedingungen hervor nicht willkürliche Geschichten über die Vergangenheit zu erzählen, sondern Objektivität herzustellen. Objektivität kann logischerweise nicht an der Übereinstimmung mit der nicht mehr verfügbaren Vergangenheit gemessen werden. Stattdessen kommt das Kriterium der narrativen Triftigkeit zur Anwendung, das den Konstruktionsprozess der Narrationen objektivieren soll (vgl. Schöner 2013, S. 84)

Weiterhin ist aufzudecken, welche Wertmaßstäbe (europäisch, zeitgenössisch) bei der Beurteilung der Handlungen angelegt werden (Kühberger 2009, S. 66). Für eine narrativ triftige Struktur sollten Kohärenzen dargestellt werden, also eine Narration von Ereignissen stattfinden und eine reine Aufzählungen von Daten oder ein Verzicht auf die Erzählung von Veränderungen vermieden werden, wie sie zum Teil in Schulbüchern zu finden sind (vgl. Pandel 2006, S. 32). Historizität beinhaltet immer mehr als Fakten, Namen und Daten, nämlich auch Ursachen, Folgen, Relevanzen und Einschätzungen (vgl. Thünemann 2010, S. 51).

Als Forderung an Geschichtsdarstellungen – und damit auch an die der untersuchten Videos – ist weiterhin zu richten, die eigenen narrativen Konstruktionen deutlich zu machen – also konstruktionstransparent darzustellen. Auch deshalb sollten die Videos narrative Triftigkeit in verschiedenen Graden ausdrücken. Hierzu schlägt Pandel zur Erläuterung die Worte „ungesichert, vermutlich, wahrscheinlich, sicher, belegt etc.“ (Pandel 2017, S. 222) vor.

Kriteriengruppe 3: Narrativität/Narrative Triftigkeit

- 3.1 Wird der Inhalt tatsächlich erzählt? (keine bloße Aneinanderreihung von Fakten und Daten)
- 3.2 Bezieht sich die Erzählung auf Quelleninhalte?
- 3.3 Ist die Erzählung nachvollziehbar gegliedert?
- 3.4 Werden in der Erzählung verschiedene Triftigkeitsgrade expliziert?

Multiperspektivität und Kontroversität

Ähnlich wie die Narrativität hat eine multiperspektivische Betrachtung auf Vergangenes heute den Stellenwert eines Grundprinzips zeitgemäßer Geschichtsvermittlung und der Geschichtswissenschaft an sich. Der Didaktiker Klaus Bergmann, der Multiperspektivität „den Rang eines geschichtsdidaktischen Prinzips zuwies“ (Lücke 2017, S. 281) schreibt zur Begründung dieses Stellenwerts:

„Was es uns ermöglicht, über das Geschehene nachzudenken, sind die Zeugnisse, die vom Geschehenen übrig geblieben sind und uns heute als Erkenntnisgegenstände vorliegen: Sie und nicht das Geschehene sehen wir. Mehr noch: Nicht nur, daß wir nicht das Geschehene, sondern nur Überbleibsel vom Geschehenen sehen; wir sehen die Relikte der Vergangenheit von verschiedenen Sehe-Punkten her und gehen mit unterschiedlichen Fragestellungen an sie heran.“ (Bergmann 1998, S. 162)

Traditioneller Geschichtsunterricht war nach Bergmann bis zur Umbruchphase der post-68er Jahre monoperspektivisch, belehrend und – dem Anspruch nach – absolute Wahrheiten vermittelnd. Einen großen Einfluss auf den Paradigmenwechsel hin zu Multiperspektivität in der Geschichtsdidaktik hatte Hayden White (1973), der die Trennung zwischen Geschichte und Fiktion als reines Konstrukt definierte und das Bild vom Geschichtsunterricht damit nachhaltig beeinflusste (vgl. Seixas 2016, S. 88).

In Folge dieser Umbrüche kam es zum Beutelsbacher Konsens von 1976, der als zweiten von drei Leitgedanken auch die Kontroversität nennt, die ein Teil eines im weiteren Sinne verstandenen Konzepts von Multiperspektivität ist. Hinzu kommt die eigentliche Konstruktion von Geschichte in der Realität des Unterrichts. Diese geschieht im Idealfall diskursiv und wird von den Lernenden erarbeitet, ausgehandelt und begründet, während sie gleichzeitig Ambiguität und Deviationen von der eigenen Sicht akzeptiert. Folglich kann Multiperspektivität von Geschichtsdarstellungen auf drei Ebenen existieren oder fehlen:

1. Auf der Ebene der Vergangenheit – Multiperspektivität im engeren Sinne in Quellen und deren Herkunft
2. Auf der Ebene der Gegenwart – Kontroversität in Geschichtsdeutungen und -darstellungen
3. Auf der Ebene der Zukunft – Urteilsbildung in verschiedenen aus Quellen und Darstellungen im Unterricht gewonnenen Ansichten und Urteilen und der diskursiven Verhandlung darüber in der Klasse (Salewski 2014, S. 143f.)

Abweichungen vom tatsächlich Gewesenen entstehen nicht nur als Folge verschiedener Perspektiven und Wahrnehmungen oder Subjektivierungen. Auch absichtsvolle Abweichungen von der Realität finden sich in Zeugnissen aus der Vergangenheit. Multiperspektivität ist eng verzahnt mit der Forderung nach Ideologiekritik. Auch das Aufdecken oder Vermuten absichtsvoller Maskierungen der Realität durch Geschichtsquellen in Abhängigkeit ihrer Autorinnen und Autoren ist Teil dieses Kriteriums. Dieses Hinterfragen, das immer auch im Kontext der historischen Machtverhältnisse geschieht, sollte Teil jeder geschichtlichen Darstellung sein, besonders im Kontext der Geschichtsvermittlung (vgl. Bergmann 1992, S. 91).

Die ehemals übliche Erzählung von den Taten großer Männer wurde zusehends von multiperspektivischen Darstellungen, die auch Geschichte von unten und sogar „stumme Gruppen“, die keine eigenen Überlieferungen hinterlassen haben, einschließen, verdrängt. Eine einseitige Personalisierung von Geschichtsdarstellungen wurde im Zuge der konstruktivistischen Wende im Verlauf der 1970er Jahre aus den Lehrplänen verdrängt (vgl. Sauer 2012, S. 86).

Dennoch wird eine personalisierende Vermittlung unter bestimmten Voraussetzungen als durchaus sinnvoll betrachtet. Zum Beispiel um Figuren aus dem Volk greifbarer zu machen und den SchülerInnen zu ermöglichen sich mit ihnen zu identifizieren. Dabei können soziale Gruppen auf eine Person heruntergebrochen werden, aber keine „übermächtigen Gestalten“ (von Borries 1988, S. 47) personifiziert werden. Nach Sauer ist

eine Konzentration nur sinnvoll nutzbar, wenn Wechselverhältnisse von Handlungen, Motiven und Bedingungen berücksichtigt werden und Personen weder idealisiert noch dämonisiert werden (vgl. Sauer 2010, S.86). Ein Verzicht auf eindimensionale Personalisierung wird als Anforderung an die Geschichtsvideos im Kriterienraster berücksichtigt.

Multiperspektivität ist eng mit dem übergreifenden Konzept des Konstruktivismus verschränkt. Autorinnen und Autoren von Geschichtsdarstellungen sind angehalten, ihre eigenen Konstruktionen von Vergangenheit transparent zu machen. Diese Forderung leitet sich aus dem Konstruktcharakter von Geschichte ab, einem weiteren „unumstößlich geltende[n] Prinzip historischen Denkens“ (Schreiber et al 2006, S. 21), nachdem die Vergangenheit in der Gegenwart nicht mehr verfügbar und damit auch nicht darstellbar ist. Wie beinahe das gesamte heutige Verständnis von Geschichte und Geschichtsvermittlung ist auch der Konstruktcharakter eine Folge der konstruktivistischen Wende der 1970er Jahre. Ist alles Wissen beobachterabhängig, so ist auch jede Geschichtsdarstellung eine Konstruktion der Wirklichkeit des Gewesenen. Der Konstruktcharakter von Geschichte ergibt sich dabei aus folgenden Charakteristika geschichtlicher Erkenntnis:

- Geschichte wird hergestellt, indem aus Überlieferungen entnommene Einzelheiten zu einem stimmigen Narrativ zusammengefügt werden,
- Das Narrativ ist abhängig von den an die Geschichte gestellten Fragen der Konstruierenden (vgl. ebd, S. 16).
- Schrift- oder Audioquellen können nicht mit ihren Urhebern diskutiert werden, sie sind daher auf ein diachrones Verständnis des Gemeinten beschränkt und können damit das ursprünglich beschriebene nur (re-)konstruieren (Körber 2012, S. 3).

Im Kerncurriculum für das Fach Geschichte des Landes Niedersachsen wird gefordert „historische Situationen und Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2015, S. 16) zu beurteilen. Als Grundlage für solch eine Beurteilung ist eine Darstellung aus verschiedenen Perspektiven notwendig. Folglich sind die Vermittelnden angehalten multiperspektivische Quellen und Darstellungen im Unterricht zu berücksichtigen. Im gemeinsamen Rahmenlehrplan von Berlin und Brandenburg werden der Vergleich und die Beurteilung verschiedener Perspektiven der Vergangenheit durch Quellenarbeit als unterrichtsleitendes Prinzip gefordert (vgl. Berlin. Senatsverwaltung für Bildung 2017, S. 21). Ebenso wird die Multiperspektivität als unterrichtsleitendes Prinzip als Teil der Kompetenz „Historisches Denken Lernen“ betrachtet. Sie ist an dieser Stelle mit im Zeitverlauf veränderlichen Geschichtsdarstellungen verbunden. Die Lernenden sollen begründen können, warum Geschichte

„immer wieder neu und aus verschiedenen Perspektiven auch anders geschrieben wird“ (ebd, S. 17).

Kriteriengruppe 4: Multiperspektivität

- 4.1 Wird auf die Situation „normaler“ Personen eingegangen?
- 4.2 Werden Quellen nach ihrer Perspektivität befragt?
- 4.3 Wird die Veränderlichkeit von Geschichtsbildern diskutiert?
- 4.4 Werden thematische historische Diskurse abgebildet?
- 4.5 Wird der Konstruktcharakter der eigenen Darstellung reflektiert?
- 4.6 Wird auf eindimensionale Personalisierungen im Sinne von Heroisierungen und Dämonisierungen von Personen verzichtet?

Gegenwartsbezug

Der Gegenwartsbezug hat in der Geschichtsvermittlung unter anderem eine motivationsförderliche Funktion. SchülerInnen sollen Geschichtsunterricht mit ihrer Lebens- und Erfahrungswelt in Verbindung setzen und auf diese Weise Relevanz für ihr eigenes Leben erkennen. Zusätzlich soll eine Betrachtung von gegenwärtigen Problemen vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen und Entscheidungen zu der Erkenntnis führen, dass eine alternative Entwicklung zu der deterministischen Deutung der gegenwärtigen Verhältnisse möglich ist und damit die Gegenwart nicht als schicksalhafte Notwendigkeit akzeptiert werden muss (vgl. Kocka 1990, S. 438). Grundgedanke ist – ähnlich wie beim Aspekt der Multiperspektivität – die Erkenntnis, „dass die Gegenwart das unhintergehbare erkenntnistheoretische Fundament [...] aller Erkenntnis schlechthin ist“ (Buck 2017, S. 291) und die Gegenwart der Bezugspunkt jeder historischen Betrachtung ist. Fragen, Maßstäbe und Erkenntnisinteresse stammen aus der Gegenwart (vgl. Sauer 2012, S. 90). Nach Klaus Bergmann entspricht dieser Gedanke einem emanzipatorischen Geschichtsunterricht. Der Gegenwartsbezug geht für ihn mit einer Aufforderung zur Gestaltung der Zukunft einher und steht im Gegensatz zu einem Geschichtsunterricht, der die Gegenwart als Endpunkt der Geschichte interpretierte und somit ideologisch und herrschaftslegitimierend wirken sollte (vgl. Bergmann 1981, S. 45).

Gegenwartsbezug deutet aus der historischen Erzählung hinaus in die Gegenwart und baut eine Brücke zwischen Historischem und Gegenwärtigen. Es wird auf gesamtgesellschaftliche und lokale Themen gedeutet und im Idealfall auf für die Lernenden persönlich bedeutsame Sachverhalte. Diese Bezüge sollen den Lernenden deutlich machen, dass der spezifische Inhalt des Geschichtsunterrichts Relevanz für die Gegenwart hat

und ihnen eine Orientierung in Gegenwart und Zukunft auf Basis der Vergangenheit im Sinne eines Auslotens von Ähnlichkeiten und Unterschieden ermöglicht. Hinter dieser Überlegung steht die Überzeugung, dass die Gestaltung der Zukunft durch Kinder und Jugendliche auch vom erworbenen Geschichtsbewusstsein abhängt und dieses durch historische Orientierung zwischen Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit erst möglich wird (vgl. Rösen 2008, S. 178). Für Peter Gautschi ist die „Bezogenheit des Themas auf die Situation der Lernenden“ (Gautschi 2009, S. 243) eines der grundlegenden Kriterien für gute Geschichtslektionen. Im Lehrplan von Berlin und Brandenburg ist Gegenwartsbezug als unterrichtsleitendes Prinzip definiert (vgl. Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2017, S. 22). Durch die Auseinandersetzung mit Vergangenheit im Bezug zur Gegenwart und zum eigenen Leben der Lernenden soll historisches Lernen nachhaltig wirken (ebd).

Die Lernenden sollen durch das Bewusstmachen des Hereinragens in die eigene Realität zur Erkenntnis gelangen, dass sich geschichtliche Orientierung „immer unter dem Einfluss von Gegenwart und Zukunft vollzieht“ (Heuer 2014, S. 171). Das Kriterium des Gegenwartsbezugs dient dazu, Inhalte auf ihre Bedeutsamkeit zu überprüfen und damit auch zu selektieren. Während für Bergmann zwei Formen der Gegenwartsbezüge, Ursachen- und Sinnzusammenhänge, bestehen können (vgl. Bergmann 2012) unterscheidet Sauer (2012, S. 91f.) zwischen drei Formen der Beziehung zwischen Geschehenem und Derzeitigem. Letztere Einteilung erscheint mir als vollständiger und wird daher dem Analyseraster zugrunde gelegt:

1. Ein Hineinragen in die Gegenwart durch Überreste wie Gebäude, Sprichwörter, Quellen oder auch Denkmäler.
2. Ein Ursachenzusammenhang, durch den Gegebenheiten der Gegenwart von Ereignissen und Bedingungen in der Vergangenheit beeinflusst werden. Der Ursachenzusammenhang nimmt in der Regel mit steigender zeitlicher Differenz zur Gegenwart ab.
3. Ein Sinnzusammenhang, durch Konstruktion von Ähnlichkeiten, Bezügen zur Gegenwart von historischen Modellen, Denkweisen, Erfahrungen. Unabhängig von zeitlicher Distanz, aber dafür abhängig von struktureller Ähnlichkeit, muss er erst im Prozess der Geschichtsvermittlung hergestellt werden.

Gegenwartsbezüge aller drei Formen können genutzt werden, um die Bedeutsamkeit geschichtlicher Themen für die Gegenwart zu verdeutlichen und den Unterricht an aktuellen Fragen auszurichten. Die deutsche Teilung ist durch ihr nach wie vor starkes Wirken in die Gegenwart hinein prädestiniert für die Konstruktion von Gegenwartsbe-

zügen. Deshalb wird die Nutzung dieser Bezüge für die Darstellung als Kriterium in das Raster aufgenommen.

Kriteriengruppe 5: Gegenwarts- und Lebensweltbezug

- 5.1 Werden, wenn sinnvoll, Bezüge zwischen Gegenwart und dargestellter Vergangenheit expliziert?
- 5.2 Werden aktuelle Problemlagen angemessen und nicht künstlich in Bezug zum Inhalt der Geschichtsdarstellung gesetzt?
- 5.3 Welche Formen des Gegenwartsbezugs werden dabei genutzt?

Fazit: Geschichtsbild der 1950er mit den Instrumenten von heute

Geschichtsdarstellungen sind auf YouTube zahlreich zu finden und werden von Jugendlichen auch intensiv konsumiert. Die Nutzung als Repetitorium für den schulischen Geschichtsunterricht scheint sich durch die Schulschließungen im Rahmen der Corona-Pandemie noch einmal verstärkt zu haben. Teilweise treffen die YoutuberInnen eher den darstellerischen Geschmack der jungen Menschen, der auch durch die hohe Relevanz von YouTube in ihrer Lebenswelt vorgeprägt ist.

Durch starke, auf Auswendiglernen ausgerichtete Komprimierung und stark personalisierte Ansprache schaffen es die MacherInnen der Videos SchülerInnen in ihrem Lernen zu unterstützen und zum Teil auch darüber hinausgehend für Geschichtsthemen zu interessieren. Freilich können sich LehrerInnen und Lehrer zumindest im Hinblick auf Visualisierung und Abwechslungsreichtum der Darstellungen einiges bei ihren YouTube-Pendants abschauen.

Zum Teil kommt bei diesen jedoch die Orientierung an geschichtsdidaktischen Kompetenzen der Post-68er- und Post-PISA-Zeiten recht kurz. Das Geschichtsbild ist häufig eher deskriptiv und starr. Zieht man bunte Bilder und jugendgerechte Ansprache ab, könnte man von einer Instruktion im Sinne der 50er Jahre sprechen: Der Lehrer erzählt, die SchülerInnen schreiben mit und lernen Daten und Fakten auswendig, ohne zu hinterfragen, diskutieren oder zu verknüpfen. Die hier entwickelten Kriterien sollen dazu beitragen, dass auch YoutuberInnen von schulischer Geschichtsdidaktik lernen. Gemeinsam können Potenziale, auch online eine geschichtsdidaktisch zeitgemäße Vermittlung zu gestalten, genutzt werden. Auch die Corona-Schulschließungen haben gezeigt, dass eine engere Kooperation von Schule und den MacherInnen von digitalen Lernangeboten nötig ist.

Anhang – Analyseraster mit allen Kriterien

Im Folgenden wird das Raster mit allen Kriterien präsentiert. Die Fragen sind so formuliert, dass ein „Ja“ immer als positiv gewertet werden kann.

Kriteriengruppe 1: fachlich-inhaltliche Schwerpunktsetzung			
1.1	Werden Handlungsspielräume und Verantwortlichkeiten von Gruppen und Personen erläutert)?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
1.2	Wird immer klar und deutlich vermittelt, wer was wann tut?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
1.3	Gibt es keinerlei Lücken in der Darstellung, die für Lernende ohne Vorwissen problematisch sein können?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
1.4		<i>ja</i>	<i>nein</i>
1.5		<i>ja</i>	<i>nein</i>
Kriteriengruppe 2: Didaktische Transparenz und Strukturierung			
2.1	Werden den Betrachterinnen und Betrachtern Lernziele kommuniziert?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
2.2	Wird die Themenauswahl mit ihren Schwerpunkten begründet?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
2.3	Wird auf ein Springen zwischen Inhalt und Metaebene verzichtet?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
2.4	Werden kohärenzfördernde Mittel sinnvoll verwendet?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
2.5	Werden zentrale Inhalte am Ende des Videos übersichtlich zusammengefasst?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
Kriteriengruppe 3: Narrativität/Narrative Triftigkeit			
3.1	Wird der Inhalt tatsächlich erzählt? (keine bloße Aneinanderreihung von Daten und Fakten)	<i>ja</i>	<i>nein</i>
3.2	Bezieht sich die Erzählung auf Quelleninhalte?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
3.3	Ist die Erzählung nachvollziehbar gegliedert?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
3.4	Werden in der Erzählung verschiedene Triftigkeitsgrade expliziert?	<i>ja</i>	<i>nein</i>

Kriteriengruppe 4: Multiperspektivität			
4.1	Wird auf die Situation „normaler“ Personen eingegangen?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
4.2	Werden Quellen nach ihrer Perspektivität befragt?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
4.3	Wird die Veränderlichkeit von Geschichtsbildern diskutiert?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
4.4	Werden thematische historische Diskurse abgebildet?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
4.5	Wird der Konstruktcharakter der eigenen Darstellung reflektiert?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
4.6	Wird auf eindimensionale Personalisierungen im Sinne von Heroisierungen und Dämonisierungen von Personen verzichtet?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
Kriteriengruppe 5: Gegenwarts- und Lebensweltbezug			
5.1	Werden Bezüge zwischen Gegenwart und dargestellter Vergangenheit gezogen?	<i>ja</i>	<i>nein</i>
5.2	Werden aktuelle Problemlagen angemessen und nicht künstlich in Bezug zum Inhalt der Geschichtsdarstellung gesetzt?	<i>ja</i>	<i>nein</i>

Literatur

- Barricelli, Michele (2014): Narrativität. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard & Schöнемann, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Schwalmbach/Ts.: Wochenschau, S. 149–150.
- Barricelli, Michele (2017 [2012]): „Narrativität.“ In: Barricelli, Michele und Martin Lücke (Hrsg.). *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 1. 2. Auflage. Schwalmbach/Ts.: Wochenschau, S. 250–280.
- Baumgärtner, Ulrich (2018): Was sollen SchülerInnen wissen? Zu Inhalten und Themen im Geschichtsunterricht. In: Sandkühler, Thomas; Bühl-Gramer, Charlotte; John, Anke; Schwabe, Astrid & Bernhardt, Markus (Hrsg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Göttingen: V & R unipress, S. 113–130.
- Bergmann, Klaus (1981): Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit historischen und geschichtlichen Denkens. In: Schörken, Rolf (Hrsg.): *Der Gegenwartsbezug der Geschichte*. Stuttgart: Klett, S. 34–58.
- Bergmann, Klaus (1992): Multiperspektivischer Geschichtsunterricht. In: Süssmuth, Hans (Hrsg.). *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung*. Baden-Baden: Nomos, S. 80–91.

- Bergmann, Klaus (1998): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus (2012 [2002]): *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 33–44.
- Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie und Brandenburg. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2017): *Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10, Teil C - Geschichte Jahrgangsstufen 7 – 10*. Berlin und Potsdam: Eigenverlag.
- Bitkom Research. *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin: Eigenverlag, 2015.
- Borries, Bodo von (1988): Erzählte Hexenverfolgung. Über legitime und praktische Medien für die 5. bis 8. Klasse. In: *Geschichte lernen*, H. 2, S. 27–49.
- Buck, Thomas Martin (2017 [2012]): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, Michele & Lücke, Martin (Hrsg.): *Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 1. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 281–301.
- Danto, Arthur C. (1974): *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands e.V. (2006): *Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.–10. Jahrgangsstufe*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2006.
- Bitkom Research (2015): *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Berlin: Eigenverlag.
- Gautschi, Peter (2009): *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gautschi, Peter; Hodel, Jan & Utz, Hans (2009): *Kompetenzmodell für Historisches Lernen – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Fassung August 2009. <https://docplayer.org/18430460-Kompetenzmodell-fuer-historisches-lernen-eine-orientierungshilfe-fuer-lehrerinnen-und-lehrer.html> [Stand vom 11-03-2020].
- Heuer, Christian (2014): Gegenwartsbezug. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard & Schöнемann, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Schwalmbach/Ts.: Wochenschau, S. 76–77.
- John, Anke (2017): Wissen2go – Frontalunterricht auf YouTube. In: *Public History Weekly*. 5 (25). DOI:dx.doi.org/10.1515/phw-2017-9584.
- Kocka, Jürgen (1990): Geschichte wozu? In: Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.): *Über das Studium der Geschichte*. München: DTV, S. 427–443.
- Körber, Andreas. *Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht*. 2012. urn:nbn:de:0111-opus-5849.

- Körber, Andreas (2015): *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118.
- Kühberger, Christoph (2009): *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kühberger, Christoph (2015): Geschichte Lernen digital? In: Demantowsky, Marko & Pallaske, Christoph (Hrsg.): *Geschichte lernen im digitalen Wandel*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. S. 163–168.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest [Mpfs] (2019): *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Eigenverlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest [Mpfs] (2020): *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Stuttgart: Eigenverlag. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf, eingesehen am 07.06.2020.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Geschichte*. Stuttgart: Eigenverlag.
- MrWissen2Go (ohne Jahresangabe): *Kanalinfo*. <https://www.youtube.com/user/MrWissen2go/about>, eingesehen am 07.06.2020.
- Mrwissen2Go Geschichte (2017): *MrWissen2go Geschichte I Kanaltrailer*. Hochgeladen am 13.03.2017. https://www.youtube.com/watch?v=_KO3Ne8Q1Z0, eingesehen am 07.06.2020.
- Pandel, Hans-Jürgen (2006): Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität. In: Handro, Saskia & Schönmann, Bernd (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT. S. 15–37.
- Pandel, Hans-Jürgen (2015 [2010]): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2017 [2013]): *Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Roers, Benjamin (2019): ‚Herrlich unprofessionell‘ – zur Authentifizierung von Geschichte(n) auf YouTube am Beispiel MrWissen2Go (2012–2013). In: Bunnenberg, Christian & Steffen, Nils (Hrsg.): *Geschichte auf YouTube. Neue Herausforderungen für Geschichtsvermittlung und historische Bildung*. Berlin: De Gruyter, S. 145–161.
- Rüsen, Jörn (2008 [1994]): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Salewski, Melanie (2014): Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich, Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard & Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. Auflage. Schwalmbach/Ts.: Wochenschau, S.143–144.
- Sauer, Michael (2010 [2001]): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. 10. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schöner, Alexander (2013): „Die Eichstätt Schulbuchanalysen. Zur Methode kategorialer Inhalts- und Strukturanalysen.“ In: Schreiber, Waltraud; Schöner, Alexander & Sochatzky, Florian (Hrsg.): *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 66–90.
- Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; von Borries, Bodo; Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sibylla; Mebus, Sylvia; Schöner, Alexander & Ziegler, Béatrice (2006): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: ars una.
- Schreiber, Waltraud (2008): „Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens.“ *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), S. 198–212.
- Seixas, Peter (2016): Narrative Interpretation in History (and Life). In: Thünemann, Holger; Elvert, Jürgen; Gundermann, Christiane & Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen*. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 83–99.
- Thünemann, Holger (2010): Geschichtsunterricht ohne Geschichte? Überlegungen und empirische Befunde zu historischen Fragen im Geschichtsunterricht und im Schulgeschichtsbuch. In: Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hrsg.): *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT, S. 49–59.
- White, Hayden (1973): *Metahistory: The Historical Imagination of Nineteenth Century Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.